

AU NOM DE DIEU

Nous, soussignés les membres de jury, après avoir lu et examiné le mémoire de maîtrise de Mademoiselle Samira za'fari, sommes d'avis favorable pour sa soutenance.

Membres de Jury:

Professeur directeur: Monsieur le Docteur Shaïri



Professeur consultant: Monsieur le Docteur Rahmatian



Professeur invité: Madame la Docteur Létafati



Professeur invité: Monsieur le Docteur Abbassi



Chef du département: Monsieur le Docteur Rahmatian



Date de soutenance: 31 août 2013

آیین‌نامه حق مالکیت مادی و معنوی در مورد نتایج پژوهش‌های علمی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه: با عنایت به سیاست‌های پژوهشی و فناوری دانشگاه در راستای تحقق عدالت و کرامت انسانها که لازمه شکوفایی علمی و فنی است و رعایت حقوق مادی و معنوی دانشگاه و پژوهشگران، لازم است اعضای هیأت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و دیگر همکاران طرح، در مورد نتایج پژوهش‌های علمی که تحت عناوین پایان‌نامه، رساله و طرح‌های تحقیقاتی با هماهنگی دانشگاه انجام شده است، موارد زیر را رعایت نمایند:

ماده ۱- حق نشر و تکثیر پایان‌نامه/ رساله و درآمدهای حاصل از آنها متعلق به دانشگاه می باشد ولی حقوق معنوی پدید آورندگان محفوظ خواهد بود.

ماده ۲- انتشار مقاله یا مقالات مستخرج از پایان‌نامه/ رساله به صورت چاپ در نشریات علمی و یا ارائه در مجامع علمی باید به نام دانشگاه بوده و با تایید استاد راهنمای اصلی، یکی از اساتید راهنما، مشاور و یا دانشجو مسئول مکاتبات مقاله باشد. ولی مسئولیت علمی مقاله مستخرج از پایان‌نامه و رساله به عهده اساتید راهنما و دانشجو می باشد.

تبصره: در مقالاتی که پس از دانش‌آموختگی بصورت ترکیبی از اطلاعات جدید و نتایج حاصل از پایان‌نامه/ رساله نیز منتشر می‌شود نیز باید نام دانشگاه درج شود.

ماده ۳- انتشار کتاب، نرم افزار و یا آثار ویژه (اثری هنری مانند فیلم، عکس، نقاشی و نمایشنامه) حاصل از نتایج پایان‌نامه/ رساله و تمامی طرح‌های تحقیقاتی کلیه واحدهای دانشگاه اعم از دانشکده ها، مراکز تحقیقاتی، پژوهشکده ها، پارک علم و فناوری و دیگر واحدها باید با مجوز کتبی صادره از معاونت پژوهشی دانشگاه و براساس آئین‌نامه های مصوب انجام شود.

ماده ۴- ثبت اختراع و تدوین دانش فنی و یا ارائه یافته ها در جشنواره‌های ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی که حاصل نتایج مستخرج از پایان‌نامه/ رساله و تمامی طرح‌های تحقیقاتی دانشگاه باید با هماهنگی استاد راهنما یا مجری طرح از طریق معاونت پژوهشی دانشگاه انجام گیرد.

ماده ۵- این آیین‌نامه در ۵ ماده و یک تبصره در تاریخ ۸۷/۴/۱ در شورای پژوهشی و در تاریخ ۸۷/۴/۲۳ در هیأت رئیسه دانشگاه به تایید رسید و در جلسه مورخ ۸۷/۷/۱۵ شورای دانشگاه به تصویب رسیده و از تاریخ تصویب در شورای دانشگاه لازم‌الاجرا است.

«اینجانب دانشجو/دانشجوی ارشد/دانشجوی دکتری رشته در تاریخ ورودی سال تحصیلی»
مقطع دانشکده متعهد می شوم کلیه نکات مندرج در آئین‌نامه حق مالکیت مادی و معنوی در مورد نتایج پژوهش‌های علمی دانشگاه تربیت مدرس را در انتشار یافته‌های علمی مستخرج از پایان‌نامه / رساله تحصیلی خود رعایت نمایم. در صورت تخلف از مفاد آئین‌نامه فوق‌الاشعار به دانشگاه وکالت و نمایندگی می‌دهم که از طرف اینجانب نسبت به لغو امتیاز اختراع بنام بنده و یا هر گونه امتیاز دیگر و تغییر آن به نام دانشگاه اقدام نماید. ضمناً نسبت به جبران فوری ضرر و زیان حاصله بر اساس برآورد دانشگاه اقدام خواهم نمود و بدینوسیله حق هر گونه اعتراض را از خود سلب نمودم»

امضا:

تاریخ: ۹۲/۷/۱۲

آیین نامه چاپ پایان نامه (رساله) های دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس

نظر به اینکه چاپ و انتشار پایان نامه (رساله) های تحصیلی دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس، مبین بخشی از فعالیتهای علمی - پژوهشی دانشگاه است بنابراین به منظور آگاهی و رعایت حقوق دانشگاه، دانش آموختگان این دانشگاه نسبت به رعایت موارد ذیل متعهد می شوند:

ماده ۱: در صورت اقدام به چاپ پایان نامه (رساله) ی خود، مراتب را قبلاً به طور کتبی به «دفتر نشر آثار علمی» دانشگاه اطلاع دهد.

ماده ۲: در صفحه سوم کتاب (پس از برگ شناسنامه) عبارت ذیل را چاپ کند:
«کتاب حاضر، حاصل پایان نامه کارشناسی ارشد/ رساله دکتری نگارنده در رشته آموزش زبان فارسی است که در سال ۹۲ در دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس به راهنمایی

سرکار خانم/جناب آقای دکتر محمد رضا شصتگیری، مشاوره سرکار خانم/جناب آقای دکتر روحان رحمانی و مشاوره سرکار خانم/جناب آقای دکتر از آن دفاع شده است.»

ماده ۳: به منظور جبران بخشی از هزینه های انتشارات دانشگاه، تعداد یک درصد شمارگان کتاب (در هر نوبت چاپ) را به «دفتر نشر آثار علمی» دانشگاه اهدا کند. دانشگاه می تواند مازاد نیاز خود را به نفع مرکز نشر در معرض فروش قرار دهد.

ماده ۴: در صورت عدم رعایت ماده ۳، ۵۰٪ بهای شمارگان چاپ شده را به عنوان خسارت به دانشگاه تربیت مدرس، تأدیه کند.

ماده ۵: دانشجو تعهد و قبول می کند در صورت خودداری از پرداخت بهای خسارت، دانشگاه می تواند خسارت مذکور را از طریق مراجع قضایی مطالبه و وصول کند؛ به علاوه به دانشگاه حق می دهد به منظور استیفای حقوق خود، از طریق دادگاه، معادل وجه مذکور در ماده ۴ را از محل توقیف کتابهای عرضه شده نگارنده برای فروش، تأمین نماید.

ماده ۶: اینجانب سید سحر ازغری دانشجوی رشته آموزش زبان فارسی مقطع کارشناسی ارشد

تعهد فوق و ضمانت اجرایی آن را قبول کرده، به آن ملتزم می شوم.

نام و نام خانوادگی: سید سحر ازغری

تاریخ و امضا:


۹۲/۷/۱۲



UNIVERSITE TARBIAT MODARES

FACULTE DES SCIENCES HUMAINES

Département de français

**Le rôle de la motivation dans l'appropriation de la
langue française chez les apprenants iraniens**

En vue de l'obtention de Master II

Présenté par :

Samira za'fari

Sous la direction de :

M. Le Dr. Hamid Reza Shaïri

Professeur consultant:

M. Le Dr. Rouhollah Rahmatian

Août 2013

Aux victimes de tremblements de terre d'Ahar, de Heris et de Varzeghan

Remerciement

Je tiens tout d'abord à exprimer mes remerciements les plus sincères envers Monsieur Le docteur Hamid Reza Shāiri, mon professeur directeur, qui m'a aidée patiemment dans la préparation de cette recherche et ainsi que pendant mes études à l'université.

Je tiens aussi à exprimer mes remerciements les plus profonds envers Monsieur Le docteur Rouhollah Rahmatian qui m'a bien aidée en tant que mon professeur consultant et qui a corrigé attentivement mon travail.

Mes remerciements vont également à Madame le docteur Letafati, et Monsieur le docteur Abbasi qui ont eu la gentillesse de lire l'intégralité de ce mémoire et de participer comme les membres de jury dans cette séance de soutenance.

Et à la fin, Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à ma famille et à mes amis pour leur encouragement et leur aide morale durant ces années.

Résumé

Pratiquer un enseignement efficace et motivant et accéder à une propre acquisition est le désir de tous les enseignants et les apprenants de la langue étrangère. Cette recherche tente de déterminer le rôle de la motivation dans l'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens. Cette recherche a l'intention d'aider les enseignants et les apprenants iraniens afin de trouver les stratégies et les méthodes utiles pour rendre le processus d'enseignement/apprentissage plus agréable. Elle met l'accent sur la majorité des facteurs qui participent à la formation de la motivation chez les apprenants iraniens mais aussi sur les facteurs principaux qui interviennent dans l'appropriation d'une langue étrangère. De plus, cette recherche a examiné, comment les méthodes des approches actionnelle et communicative (Alter égo et Reflets) participent à la formation de la motivation dans le processus d'appropriation de la langue française. Il est à noter que l'hypothèse principale de notre travail c'est que les apprenants iraniens grâce à la motivation peuvent mieux s'approprier la langue française. Les résultats acquis à partir de l'étude du terrain nous amènent à constater que la motivation occupe une place primordiale dans l'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens testés.

Ce travail de recherche se compose de trois chapitres. Dans le premier chapitre il s'agit de présenter la place et l'histoire de la motivation dans le monde de didactique. Le deuxième chapitre présente les théories concernant la motivation dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français. Le troisième chapitre est consacré à l'analyse de deux questionnaires préparée à partir des théories et des définitions présentées dans les chapitres précédentes.

Les mots clés : la motivation, l'appropriation, enseignement/apprentissage, langue étrangère, l'enseignant, l'apprenant.

Abstract

Actually performing an effective, motivated and well done teaching is a goal for all teachers and foreign language learners. The main subject of this research is determining the role of motivation in French appropriation by Iranian students. This research intends to increase interesting in French appropriation process to help teachers and learners to find ways and useful methods .This research gives emphasis to the most important factors that have role in Iranian language learners motivating and main factors which involve in foreign language appropriation. Also this research survey this question that how two different learning methods (Alter égo and Reflets) which one of them use communication method and another use acting method can participate in motivating Iranian French language learners. The main hypothesis of this research is that how motivation can make chance to better appropriation in Iranians French language students. The result of questionnaire analyze shows that motivation have main role in French appropriation by tested Iranians language learners.

This research contains three chapters. Chapter one describe role and history of motivation in learning process. The second chapter contains theories of motivation in learning process and chapter third is devoted to analyze two questionnaires which have been written on the base of previous chapter's definition and the theories.

Key words: motivation, appropriation, teaching/learning, foreign language, teacher, learner.

Introduction

Définition du sujet

«Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne»,
Rousseau, Emile.

Selon les théories actuelles en psychopédagogie la motivation est une condition indispensable à l'apprentissage. L'étymologie du mot «motivation»- qui vient du latin «movere» et qui signifie se déplacer- confirme sa vertu première : commencement et l'origine de tout mouvement. En fait, tout apprentissage tient à elle. Sans cette mise en mouvement premier, sans cet élan du cœur et de l'esprit et même du corps tout apprentissage est inapplicable.

Lors de la démarche didactique chaque enseignant peut se heurter au problème de la motivation puisque quelque soit l'âge, un individu n'apprend que s'il a un profond désir d'apprendre. En effet le terme de la motivation est lié à la conduite de l'individu dans tous les domaines. La réussite du mot vient du fait que pour commencer une action l'individu doit d'abord découvrir un sens à son travail. Les éléments qui influencent l'attribution de sens composent l'ensemble des soucis qui obsèdent chaque individu et qui sont attachés à sa cognition, à son affectivité et à sa conduite. Tout ce qui compose la motivation conduit l'apprenant à s'engager dans l'accès de son but et à persister dans sa réalisation. On pourrait qualifier la motivation de «méta-objectif» en éducation parce qu'elle correspond à l'objectif nécessaire à la réalisation de tous les autres objectifs et de toutes les autres démarches d'apprentissage.

La motivation d'apprendre la langue étrangère doit aussi se joindre à l'exposition à la langue cible par le sujet doté de la compétence langagière. C'est la combinaison de ces trois facteurs – compétence langagière, motivation, exposition à la langue cible – qui selon Klein (1989) permet de déclencher le processus d'acquisition.

La motivation étant un facteur essentiel dans le développement des savoirs et des savoir-faire langagiers d'une langue seconde ou étrangère, peut constituer aussi quelques-uns des paramètres les plus importants pour l'appropriation de la langue sur lesquels reposent certains enjeux cognitifs chez les apprenants,

comme la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et l'intégration de nouvelles stratégies.

Quand l'apprenant apprend une langue seconde ou étrangère en situation hétéroglotte c'est-à-dire loin des communautés parlant cette langue, l'emploi de la langue cible est bornée et souvent réduite à l'intérieur de la classe. C'est une situation défavorable pour les apprenants souhaitant automatiser la pratique de la langue en dehors de la classe. Pour aider les apprenants de la langue étrangère, il est très important de connaître, grâce à nouvelles approches pédagogiques et enseignants expérimentés, le rôle et la fonction de la motivation et ses composants afin d'encourager les apprenant dans leur parcours pédagogique et dans le processus d'appropriation. L'existence d'une telle nécessité nous pousse à faire un travail de recherche en ce domaine.

Problématique de la recherche :

Dans cette recherche nous nous efforcerons de montrer comment la motivation participe-t-elle dans l'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens.

Questions de la recherche :

1. Quel type de motivation est en jeu dans le processus d'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens ?
2. De quels facteurs le processus d'appropriation d'une langue étrangère dépend-t-il?
3. Dans quelle mesure la motivation participe-t-elle à l'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens ?
4. Comment les méthodes pédagogiques des approches actionnelle et communicative peuvent être efficaces, grâce à la motivation, dans l'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens ?

Hypothèses de la recherche :

1. Dans le processus de l'appropriation d'une langue étrangère, la motivation intrinsèque, extrinsèque et d'accomplissement peuvent être en jeu.

2. Le processus d'appropriation d'une langue étrangère peut dépendre des facteurs comme la motivation, la méthode pédagogique et l'intégration.
3. Les apprenants iraniens peuvent améliorer leur appropriation de la langue française grâce à la motivation.
4. Les méthodes pédagogiques des approches actionnelle et communicative mettant l'accent sur les activités interactives, collectives et en présentant les situations naturelles (socioculturelles) de la communication de la langue cible peuvent être très efficaces dans l'appropriation de la langue française et dans l'augmentation de la motivation.

Plan de la recherche

Cette recherche se divise en trois chapitres:

Le premier chapitre présentera d'abord l'histoire de la notion de la motivation depuis des décennies récentes, et sa relation avec l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les points d'accord et désaccord entre les diverses théories sur la motivation. Ensuite, il examinera la nature du phénomène de la motivation dans le monde didactique et enfin il mettra l'accent sur le processus d'appropriation, les stratégies d'enseignement/apprentissage, les styles d'apprentissage et les rôles et les stratégies d'enseignant de la langue étrangère.

Dans le deuxième chapitre de ce travail nous étudierons les différentes définitions de la motivation selon les grands théoriciens, les composantes de la motivation, les différents types de motivation, les théories d'attribution causale et la contrôlabilité, le rôle et l'importance de résignation apprise dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et à la fin quelques théories explicatives sur la motivation.

Dans le troisième chapitre nous analyserons les réponses préparées à partir de deux questionnaires distribués parmi les apprenants et les enseignants de deux instituts privés pour savoir si nos hypothèses mentionnées peuvent être prouvés ou pas. En effet dans ce chapitre nous présenterons plutôt les analyses statistiques de notre travail de recherche et dans la partie des résultats nous détaillerons et comparerons les réponses des personnes testées.

Méthodologie de la recherche :

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude à la fois descriptive et analytique. Elle projette d'examiner le rôle de la motivation dans l'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens.

Objectif de la recherche :

Cette recherche aura pour objectif d'examiner les voies pouvant déboucher sur un enseignement/apprentissage motivant afin d'aider les apprenants iraniens à mieux s'approprier la langue française et les enseignants iraniens à envisager les actions appropriés pour rendre l'activité d'enseignement plus intéressant et dynamique.

Chapitre I

La place de la motivation dans le monde de didactique

1.1. La motivation dans l'apprentissage des langues secondes

Dans ce chapitre nous avons essayé de présenter l'évolution de la motivation en tant qu'un des facteurs essentiels dans le processus d'acquisition/apprentissage, depuis sa naissance dans le monde de didactique des langues jusqu'aujourd'hui.

Dans les pays anglo-saxons, la motivation pour la LVE¹ en SLA² constitue depuis des décennies un champ de recherche important, en réalité depuis les travaux du canadien Robert Gardner. Dans la littérature francophone, en revanche, son développement est beaucoup plus récent. Il a été encouragé en psychologie par les travaux fondateurs de Nuttin et parallèlement, il s'est développé en sciences de l'éducation (Viau, 1999 ; Fenouillet, 2003 ; Cury & Sarrazin, 2001 ; Leroy, 2009 ; Vallerand & Miquelon, 2008) grâce, notamment, à l'apport de la psychologie sociale et au renouvellement des approches sociologiques dans ce domaine. Il semblait inévitable que la didactique des langues ne reste pas étrangère à ces évolutions, car la question de la motivation se posait, de manière quotidienne et cruciale, en classe de langue.

Or, si dans la littérature francophone, la motivation pour la LVE à l'école est un domaine scientifique encore relativement jeune, il semble en pleine expansion : en 2004, l'Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT) lui a consacré son congrès de 2004 et Les Langues Modernes, un numéro spécial en 2008. Les travaux sur la motivation en LVE à l'école primaire ont vu le jour. Enfin, un numéro sous presse de LIDIL réunira des points de vue théoriques et pratiques qui illustrent la diversité, pour ne pas dire le foisonnement, de ce champ théorique dans les recherches francophones en LVE. Pourtant, un tel déploiement de recherches et de théories ne semble pas pour le moment avoir pacifié les débats. Il reste des théories assez différentes et des points de désaccord que nous allons examiner plus loin et il est encore bien difficile de s'y retrouver.

¹ LVE: langue vivante étrangère

² SLA: Seconde langue acquisition

1.1.1. Les racines de débats

La motivation, c'est la chose du monde la mieux partagée mais là s'arrête le consensus ! C'est le paradoxe de la motivation. Nous savons tous que cela existe mais nous ne savons pas exactement ce que ce concept recouvre. C'est qu'il en va de la motivation en classe de LVE comme de tous les processus cognitifs : elle n'est pas perceptible, elle n'est pas visible, elle n'est même pas extrayable des comportements (comme un génie, caché derrière le rideau rouge du théâtre de nos pensées, prêt à entrer sur scène si le chercheur savait s'y prendre !). En effet, la motivation est un construit du chercheur qui s'en sert, comme de tout modèle, pour tenter de décrire et de comprendre le comportement humain. La motivation ne réside pas dans la tête du sujet que nous étudions, elle réside dans la tête de celui ou de celle qui observe le comportement d'un sujet et tente de le comprendre. Il est rare, en effet, qu'un élève qui refuse d'écouter le cours parce qu'il converse avec son voisin se dise en même temps « tiens, je ne suis pas motivé aujourd'hui ». Pour qu'il prenne conscience de cet état, il faut que la situation l'exige, soit en amont (« vais-je ou non me mettre à écouter ? Pourquoi ? Qu'est ce que cela va me coûter ? Qu'est ce que cela va m'apporter ? »), soit en aval (« Oh là là, non, là, je n'ai vraiment pas bien écouté mais ça me 'gonflait' ce film »). Certes, l'apprenant peut prendre conscience de ce problème et y réfléchir. Mais il ne pensera pas en termes de motivation intrinsèque ou extrinsèque ! La réflexion sur les théories de la motivation reste le domaine du chercheur. En fait, la motivation, tout comme le schème piagétien³, pour prendre un autre exemple, n'a pas de réalité phénoménologique dans le cerveau de l'agent, qu'il s'agit d'une construction dont le chercheur se sert pour décrire et interpréter des comportements. Une fois posée cette assertion qui peut choquer certains par son côté radicalement relativiste on ne s'étonnera plus que les scientifiques aient tant de mal à définir un état motivationnel et que cet état puisse être décrit en des formalismes très différents. Dans son livre *Théorie de la motivation humaine (1980)*, Nuttin va dans ce sens quand il relate ce que furent les péripéties de la motivation (pp. 25-33) avant que le cognitivisme ne s'empare du sujet. La motivation fut définie comme stimulus et charge d'énergie par les psychanalystes mais aussi par les éthologistes, comme une association apprise chez les behavioristes, et chacune de ces définitions portait la marque de la discipline ou du champ scientifique dans lequel le chercheur évoluait. À la manière de l'esprit chez Sternberg, la motivation ressemblait finalement plus à une métaphore qu'à un concept. Mais aujourd'hui encore :

³ « ...toute logistique s'appuie sur des présuppositions intuitives: à lire les principaux logisticiens, comme Russell, v. Wittgenstein, Carnap, etc., on s'aperçoit vite qu'ils se réfèrent tous à certaines intuitions tenues par eux comme allant de soi dans la mesure précisément où elles échappent à la vérification logistique. »

«L'accord est loin d'être réalisé entre psychologues au sujet de la place qu'il convient de réserver à la motivation dans l'étude et l'explication du comportement. Considérée par certains comme une notion floue destinée à disparaître du vocabulaire de la psychologie expérimentale, la motivation se présente à d'autres comme le thème principal de la psychologie et la clé même de la compréhension de la conduite. On constate à la base de ce désaccord une diversité de points de vue qui font de la motivation une notion très confuse». (Nuttin, 1980, p. 25)

Au vu des difficultés que nous rencontrons à définir la motivation, ses indicateurs et ses facteurs, il n'est guère étonnant que la motivation ait suscité et suscite encore quelque méfiance. Nous avons d'abord essayé de clarifier ce qui unissait et ce qui différenciait les théories en nous concentrant sur celles qui avaient un pouvoir explicatif assez exhaustif et qui avaient été appliquées aux situations scolaires ou académiques, à savoir :

-La théorie socio-éducative (Gardner, 1985).

-La théorie de l'autodétermination (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1982) et le modèle hiérarchique de Vallerand (1997).

-La théorie des buts d'accomplissement (Dweck, 1989, 1996 ; Maehr & Braskamp, 1986 ; Nicholson, 1984).

-La théorie de l'autorégulation (Bandura, 1980, 1993, 2003).

-La théorie de la motivation au travail (Francès, 1995).

-La théorie de la motivation scolaire (Viau, 1999)

1.1.2. Les points d'accord entre ces diverses théories

La motivation est un métaconcept qui fait appel à d'autres concepts relevant de diverses disciplines scientifiques.

-De la psychologie clinique, comme Eros, le besoin d'affirmation, l'importance du regard des autres, la confiance en soi, le sentiment de soi, l'estime de soi, bref, tout ce qui se rapporte au concept de soi ;

-Mais les concepts du soi se retrouvent aussi dans la psychologie cognitive, comme la compétence, la question du contrôle de l'action ou la question de outils cognitifs : concentration, attention et mémoire sont considérées, en partie, comme des conséquences cognitives de la motivation.

-La psychologie sociale apporte les concepts d'internalité et d'externalité, l'apprentissage vicariant, l'attribution causale, le lieu de contrôle, etc.

Toutes les théories tournent, d'une manière ou d'une autre, autour de deux notions clefs : l'interne et l'externe.

-La motivation est un état psychologique, donc interne au sujet, mais qui se développe dans l'interaction entre le sujet et son environnement ou son milieu.

-La motivation est influencée par deux types de facteurs : les facteurs internes, liés aux caractéristiques cognitives, affectives et sociales du sujet, et les facteurs externes au sujet, qui sont, dans le cas qui nous occupe, l'établissement, le professeur, les outils, les tâches, les copains, etc.

-Plus la motivation s'ancre de manière interne, plus l'individu est maître de ses actions, plus le plaisir de l'action est important, plus l'attente est grande, plus le but est stimulant, plus l'autorégulation est forte et plus la motivation sera importante.

Si les théories de la motivation s'accordent sur ces points, elles divergent sur d'autres questions. La plupart du temps, il ne s'agit pas d'une franche opposition : ainsi, les théories du concept de soi de Marcus, Nurius et Schunk, ne s'opposent pas à la théorie des buts d'accomplissement ; la théorie de l'attribution ne s'oppose pas à celle de l'autodétermination, etc. En réalité, comme le souligne Dörnyei à plusieurs reprises, les différences viennent la plupart du temps du fait que les chercheurs ont développé leurs modèles un peu

partout dans le monde entre les années 1930 et 1970, sans connaître, au départ, le travail d'autres chercheurs. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on a bien souvent l'impression que les discours se recoupent mais utilisent une terminologie différente. Malgré tout, des différences subsistent dans les angles d'approche de la motivation, dans l'ampleur des modèles et dans la manière dont on prétend mesurer l'état motivationnel.

1.1.3. Les points de différences ou désaccord

1.1.3.1. Motivation ou motivations

Un premier point qui génère aux yeux des théoriciens est une certaine confusion théorique sur la question du singulier ou du pluriel. Comme pour le concept de compétence, on trouve des emplois singuliers et pluriels du terme. Prenons la définition de Francès :

«La motivation au travail est l'ensemble des aspirations qu'un travailleur attache à son emploi, chacune d'elles étant affectée d'un coefficient de probabilité qu'il conçoit de voir ses aspirations se réaliser dans l'emploi, en fonction du travail accompli, de la reconnaissance de ce travail par l'organisation, etc. La théorie repose sur les travaux de Hull qui cherche à définir le processus motivationnel comme le produit de plusieurs facteurs». (Francès, 1995, p. 1).

L'auteur livre bien ici une définition générique de la motivation. Au fil du texte se produit un glissement sémantique qui fait que, comme les autres auteurs, il parle tantôt de motivation au singulier, mais le plus souvent au pluriel ; dans ce cas, les motivations au travail sont synonymes d'attentes ou aspirations. On retrouve le même problème dans le vocabulaire de l'ergonomie de Montmollin (1997, pp. 207-208) qui emploie deux fois motivation au pluriel et une fois au singulier. On trouve un autre exemple encore plus gênant dans la présentation du modèle hiérarchique de Vallerand. Les auteurs indiquent qu'il existe trois motivations (intrinsèque, extrinsèque et l'a-motivation). En fait, ils ne décrivent pas l'état psychologique de la motivation mais les conséquences de cet état : l'engagement dans l'activité expliqué par la théorie des buts. Mais les auteurs poursuivent, un peu plus loin: aussi on ne peut pas dire qu'une personne est « motivée » ou non. Il est plus approprié de faire référence à une collection

de motivations différentes par nature et par niveau de généralité. (Vallerand & Grouzet, 1985, p. 62)

En lisant cet extrait, on a l'impression que la motivation est ramenée aux orientations, attitudes et désirs, et non au processus. Il nous semble alors que pour ces chercheurs, le problème réside moins dans la définition de la motivation que dans les facteurs qui la déclenchent, d'où le glissement sémantique qui fait qu'on emploie motivation pour désigner un état ou un processus assez peu défini et motivations pour désigner les orientations et les buts des sujets face à une action ou une tâche.

1.1.3.2. Y a-t-il des profils motivationnels ?

La théorie psychosociale de Gardner et Lambert a fourni le point de départ sur cette question. Cette théorie a vu le jour au Canada, pays fortement marqué par une situation de bilinguisme, dans lequel chaque partie de la communauté parle une langue dominante dans le monde : l'anglais et le français.

L'un des éléments les plus connus et les plus cités de la théorie de la motivation chez Gardner est l'intégrativité. On la retrouve sous diverses formes comme l'orientation intégrative, l'intégrativité, le motif intégratif, les intégratifs (par opposition aux individus normatifs). Pourtant, cette notion a toujours suscité des interrogations. D'abord parce qu'elle n'appartient pas aux théories générales de la motivation en psychologie ; ensuite, parce que s'il est possible d'y associer un certain type de comportements chez les apprenants, il est difficile d'en donner une définition exacte, comme l'a lui-même expliqué Gardner à plusieurs reprises. On peut toutefois attribuer à la communauté qui parle la L2 une disposition intégrative et une orientation affective et interpersonnelle positive. Un individu intégratif aura envie de découvrir la culture, les mœurs des locuteurs de la L2, il lui plaira de s'identifier à eux quand il parlera leur langue et il ira même, dans certains cas, jusqu'à abandonner sa communauté d'origine pour s'intégrer totalement à la communauté de la L2.

Viau, de son côté, met en relation (de manière un peu étrange selon moi) la notion de profil motivationnel avec celle de dynamique motivationnelle. Après avoir précisé que la motivation d'un élève est en perpétuelle évolution «sans se transformer complètement, à chaque instant la dynamique motivationnelle d'un élève évolue constamment», il stipule que l'enseignant doit, en quelque sorte, être capable de fixer cette dynamique, un peu comme on photographierait un sportif en pleine course :

«Lorsqu'un enseignant cherche à améliorer la motivation d'un élève, il doit baser son intervention sur la dynamique motivationnelle de cet élève dans l'état où elle se trouve au moment précis où il décide de l'améliorer. L'image fixe qu'il obtient ainsi de la dynamique motivationnelle d'un élève s'appelle le profil motivationnel de l'élève.» (Viau, 1999, p. 38)

Dans les recherches empiriques en LVE, on ne procède souvent qu'à une seule passation et, on prétend construire des profils motivationnels des élèves, c'est-à-dire produire la vérité de leurs caractéristiques émotionnelles. Des prises d'informations répétées montrent combien ces résultats sont instables et l'idée de rechercher des « profils » motivationnels chez des sujets apprenants gêne les didacticiens, tant d'un point de vue épistémologique que déontologique.

1.1.3.3. La motivation, un phénomène conscient ou inconscient ?

La motivation est-elle un phénomène conscient qui relève d'une réflexion par les individus sur ce qu'ils ont fait ou vécu, et les conduits à anticiper et vouloir, de manière consciente, tel ou tel comportement ? Ou bien s'agit-il, comme le postulaient à la fois les béhavioristes et la psychanalyse, de mécanismes inconscients échappant à notre contrôle ?

La littérature spécialisée part généralement, du principe que la motivation peut s'expliquer par des facteurs conscients. Mais ce n'est pas toujours le cas, et si la motivation se résume à la conséquence d'un désir ou d'une pulsion inconsciente, si elle demeure sous l'effet de facteurs inconscients, il ne serait pas très pertinent d'en faire un objet de recherche scientifique, car cela signifierait qu'on ne pourrait jamais aider un élève à prendre conscience de ce qui le pousse à écouter (ou non) le cours de langue ou bien à s'investir (ou non) dans son travail.

Plusieurs théoriciens revendiquent que les comportements d'apprentissage, étudiés sur une période assez longue, sont activés et régulés, au moins en partie, par des mécanismes cognitifs d'anticipation et de régulation conscients et donc, qu'il est possible d'agir sur la motivation, à condition d'aider élèves et enseignants à mettre à jour ces mécanismes.

1.1.3.4. La motivation, un phénomène cognitif, affectif, conatif ?