

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER-BISKRA



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES

FILIERE DE FRANÇAIS

Système L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme

De MASTER

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

THEME :

**LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA CONSTRUCTION DE LA
MOTIVATION EN CLASSE DU FLE**

**(CAS DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DE LA VILLE DE SIDI KHALED
WILAYA DE BISKRA)**

Sous la direction de:

M^{me} GUEDIDA. F

Rédigé et présenté par :

SAIDANE Oumessaad

Membres du jury :

-Rapporteur : Mme GUEDIDA. F.

-Président : Mr BENAÏSSA. L.

-Examineur : Melle SOLTANI. F.

Année universitaire : 2012/ 2013

Remerciement

C'est au bon DIEU tout puissant que je dois tous mes absolus remerciements pour m'avoir donné de la santé, la force, la volonté et surtout la patience tout au long du chemin de mes études et l'exécution de ce mémoire.

Au terme de ce travail de mémoire de Master, les mots justes sont difficiles à trouver pour exprimer mes vifs remerciements.

J'ai l'honneur et le plaisir de présenter ma profonde gratitude et mes sincères remerciements à mon encadreur M^{me} GUEIDA, pour sa précieuse aide, ses orientations et le temps qu'elle m'a accordé pour mon encadrement.

Je remercie également tous ceux qui ont contribué de prêt ou de loin à la réalisation de mon mémoire.

Dédicace

*Comment je vous remercie de superbe soutien que vous m'avez donné tout au long de ma vie, il me fait un immense plaisir d'être, mon **Papa**, il suffit seulement que je m'en regarde en soit et penser à votre affection, votre sacrifice et vos inappréciables prières. Que DIEU me donne la force que je puisse vous rendre la moindre de vos faveurs.*

Et je dédie ce modeste travail accompagné d'un profond amour :

*A celle qui m'a arrosé de tendresse et d'espoirs, à la source d'amour incessible, **ma chère mère**.*

« Que DIEU vous garde ».

A mes chers frères : Nadir, Abdeldjebbar, Hicham, Abdelhafid, Haroun.

A mes chères sœurs : Sabah, Khaoula, Fafa, Biba.

A mes très chères copines..., Khedidja, Doucha, Halima, Amel, Safifi, Zahra, Sonia.

Enfin, merci à tous ceux qui ont rendu possible ce travail, et même s'ils ne se retrouvent pas dans cette petite liste, ils sont dans mes pensées.

OUMESSAAD

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENT.

DEDICACE.

INTRODUCTION GENERALE.....P.06

CHAPITRE I : *CHAMP CONCEPTUEL DE LA MOTIVATION.*

INTRODUCTION.....P.10

I.1 VERS UNE APPROCHE DEFINITIONNELLE :.....P.10

I.1.1 Qu'est-ce que la motivation ?P.10

I.1.2 Les sources de la motivation humaine.....P.11

I.1.3 Les bases biologiques de la motivation.....P.11

I.1.4 La motivation scolaire.....P.13

I.2 LES PRINCIPALES THEORIES DE LA MOTIVATION :... P.14

I.2.1 Les théories de la motivation scolaire :.....P.14

I.2.1.1 Approches béhavioristes.....P.14

I.2.1.2 La théorie d'accomplissement.....P.15

I.2.1.3 La théorie de l'autodétermination.....P.15

I.2.1.4 La théorie socio-cognitiviste.....P.16

I.2.2 les théories explicatives de la motivation :.....P.16

I.2.2.1 La théorie des attentes et de valeursP.17

I.2.2.2 La théorie d'attributions causales.....P.17

I.3 Les modèles de la motivation :.....P.18

I.3.1 Le modèle de Deci et Ryan.....P.18

I.3.2 Le modèle de Gardner et Lambert.....P.19

I.4 La dynamique motivationnelle :.....P.20

I.4.1 Ses déterminants.....P.21

I.4.2 Ses indicateurs.....P.21

Conclusion.....P.22

CHAPITRE II : *LES PORTES D'ENTREE D'UNE INTERVENTION MOTIVANTE.*

INTRODUCTION.....P.25

II.1 LES FACTEURS EXTERNES INFLUENCANT SUR LA

MOTIVATION.....P.25

II.1.1 La société d'appartenance.....P.26

II.1.2 La vie personnelle de l'apprenant.....P.26

II.1.3 L'école.....P.27

II.2 LES FACTEURS RELATIFS A LA CLASSE :.....P.28

II.2.1 L'enseignant.....P.28

II.2.2 Les activités en classe.....P.30

II.2.3 L'évaluation.....P.33

II.2.4 La relation enseignant/apprenant.....P.35

II.2.5 Le climat motivationnel.....P.36

II.2.6 Une classe à gestion participative.....P.37

II.3 LES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT

LA MOTIVATION.....P.39

CONCLUSION.....P.41

CHAPITRE III : *PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS*...P.42

INTRODUCTION.....P.43

III.1 PRESENTATION DU CADRE DE LA RECHERCHE.....P.43

III.2 LA LECTURE ANALYTIQUE DES RESULTATS.....P.44

III.3 SYNTHESE.....P.66

CONCLUSION GENERALE.....P.69

BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....P.71

ANNEXES.....P.73

Les recherches les plus récentes en psychopédagogie confirment que l'une des conditions nécessaires à l'apprentissage pour tout un apprenant est cette inclination naturelle à comprendre et à maîtriser des nouveaux objets, Nuttin la définit également comme l'aspect dynamique du comportement, alors que pour Piaget, elle est ou plutôt *l'affectivité*, l'énergétique des conduites et « *la force qui provoque et soutient le comportement dirigé vers un but* »¹. Les analyses des chercheurs tels de Wang, Haertel et Walberg en 1993, les amènent à déduire que la motivation, tout comme des stratégies d'apprentissage efficaces, font partie des facteurs les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire, Rolland Viau déclare, ainsi, que *pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir*.

Plus le caractère naturel, la motivation est considérée comme une construction permanente qui a besoin de temps en temps de renforcements, d'enrichissements, voire même de (re)construction et de soutien.

Dans l'enseignement/apprentissage, se sont les facteurs relatifs à l'école qui influencent sur la motivation des apprenants, mais c'est l'enseignant qui mérite l'attention la plus particulière.

Dans notre contexte, il est clairement constaté que nos apprenants plus qu'ils avancent dans leurs parcours scolaires moins qu'ils l'apprécient, et leurs résultats, de niveau à un autre, sont en dégradation. Certains d'entre eux montrent un sentiment d'anxiété et parfois d'hostilité à l'égard du français, un apprentissage pollué des représentations héritées de ses précédents.

¹ J. Piaget cité par RAYNAL. F., REUNIER. A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, édition : ESF éditeurs, Italie, 2009.P.302.

D'autres affirment qu'ils ont été trop traumatisés par des expériences scolaires peu enviables dont évidemment les professeurs de la langue sont les seuls responsables.

Tous ces constats nous excitent notre intérêt à mener tout un travail de recherche en mettant en exergue le rôle de l'enseignant et sa participation à l'évolution ou à la dégradation de son apprenant dès le premier contact avec le FLE, c'est une urgence et menace réelles.

Ainsi, il nous paraît intéressant de s'interroger :

- ❖ Comment l'enseignant participe-t-il à l'engagement positif des apprenants dans le processus d'apprentissage ?
- ❖ Comment l'enseignant peut-il mettre en vigueur sa pratique en tenant compte l'hétérogénéité de classe ?

De ces interrogations, nos hypothèses en découlent pour établir une acception sur les paramètres sur lesquels l'enseignant peut jouer :

Il se peut que les enseignants ne traduisent pas convenablement les textes institutionnels concernant la motivation, ou parce qu'ils ne sont pas au courant des recherches effectuées sur la motivation.

Par ignorance ou manque d'expérience, certains enseignants ne pensent pas que tout comportement humain est motivé, et ils n'éveillent pas la curiosité intellectuelle de l'apprenant vis-à-vis de la langue étrangère.

Cependant, il est parfois souhaitable d'entretenir l'engagement des apprenants pas toujours intrinsèquement, mais au moyen des supports et des encouragements de la part des enseignants.

Bien qu'il est incontestablement nécessaire à apprendre dans un climat de plaisir, d'ouverture et d'intérêt et non pas d'hésitation et de craintes,

maintenir la dynamique motivationnelle est une condition étroitement liée à un enseignement de qualité dès le primaire, cela représente notre objectif principal, où l'enseignant est invité à jouer pleinement son rôle dans la classe.

Nous allons étaler notre travail sur trois chapitres : deux théoriques et un chapitre (troisième) pratique. Le 1^{er} couvre de façon assez large les connaissances relatives au processus motivationnel, alors que le deuxième est consacré aux différentes interventions, et surtout celles de l'enseignant de la matière, pouvant solliciter la curiosité intellectuelle de l'enfant dès le 1^{er} contact avec la langue étrangère(FLE), enfin, le troisième vise d'une façon expérimentale, la prise en charge d'un questionnaire qui teste : les connaissances de l'enseignant autour de cette notion, et même de ses connaissances de la psychologie de chaque apprenant, son maintien de classe, le climat motivationnel instauré par lui (l'enseignant), ses attitudes vis-à-vis de l'erreur et de l'évaluation ainsi que l'interaction, la relation avec ses apprenants , les moyens utilisés, etc.

D'une ampleur massive, cet aspect inhérent à la réalisation de tout acte humain est arrivé largement en tête des thèmes abordés des recherches effectuées récemment afin de découvrir ses mécanismes, son évolution et même ses conséquences sur la réussite scolaire. Nous nous limiterons à l'instant, dans ce premier chapitre, à tenter de mieux cerner ce concept multidimensionnel comme le qualifié les spécialistes.

I.1 VERS UNE APPROCHE DEFINITIONNELLE :

I.1.1 La motivation humaine :

Dans un organisme vivant, généralement, elle se définit comme la composante ou le processus qui règle son engagement dans une action ou une expérience, et qui se manifeste habituellement sous divers aspects tels que : l'enthousiasme, l'assiduité, la persévérance..., etc.

Historiquement, ce phénomène est déjà présenté dans la tripartite de l'âme chez Platon, selon lui :

- *L'épithumia* : est à l'origine du désir de manger et de se reproduire.
- *Thumos* : élément moyen qui maintient le siège des besoins physiques, est au service de la raison (*noos*). Élément qui peut s'interpréter comme l'émotion.

De point de vue psychologique, la motivation s'affirme comme :

« Etat de dissociation et de tension qui met en mouvement l'organisme jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et recouvré son intégrité. Tout comportement est motivé. L'idée de motivation implique essentiellement celle de mouvement et comprend :- les motifs conscients – les mobiles inconscients. Cette notion de l'affectivité, tient compte de l'unité de l'organisme »¹

¹ LAFON. Robert., *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, édition: PUF, Paris, 1991.P.701.

De cette définition, nous avons remarquer quelques points essentiels qui méritent une explication, pour bien saisir de plus ce terme de diverses facettes, cette motivation qui vient de soi peut s'expliquer par des facteurs dont l'être humain est conscient, ainsi qu'elle se résume à la conséquence d'un désir ou d'une pulsion inconsciente, si elle demeure sous l'effet de facteurs inconscients. Ainsi, elle recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs que personne ne peut juger l'inverse.

I.1.2 Les bases biologiques de la motivation humaine :

Ces dernières années, les neurosciences ont démontré des différentes bases biologiques impliquées dans la motivation. Cette dernière peut se composer d'hormones et de différentes parties du système nerveux central de l'homme.

L'hypothalamus est associé à la motivation de comportement assouvissant certains besoins biologiques tels que la soif et la faim. Autre élément moins négligeable c'est le *système hédonique* qui participe au déclenchement de cette force (la motivation) que Skinner a illustré cela avec sa boîte*.

I.1.3 Les sources de la motivation :

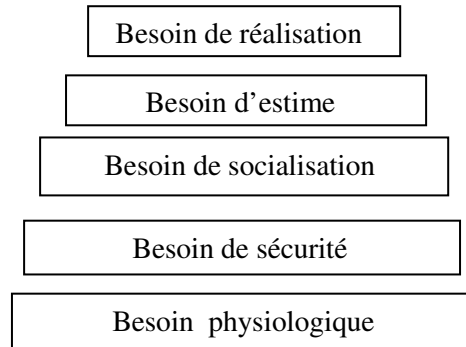
La complexité de la motivation ne réside guère aux facteurs influençant sur celle-ci mais qu'elle peut se façonner par une gamme de sources d'où la motivation prend son origine, nous pouvons classer :

❖ Besoins : d'ordre physiologique et biologique (la faim et la soif) et même psychologique tels que : besoin d'estime de soi, d'accomplissement, de pouvoir, besoin sociaux, etc. Donc, *« la motivation primaire est évidemment liée au besoin ; l'une et l'autre sont le produit de*

* Dans la boîte de Skinner, des rats étaient directement stimulés au niveau de leurs centres nerveux, ceux ci préféraient mourir de faim, ou passer par dessus un grillage électrifié, plutôt que d'arrêter de se stimuler.

changement dans l'équilibre biologique entre l'organisme et son milieu, exigeant la recherche d'un autre équilibre »¹ comme a apporté Le Ny.

Nous pouvons citer ainsi le modèle de Maslow (la pyramide de Maslow) qui s'organise de la façon suivante :



Vianin, lui aussi, parle des besoins comme l'explique Maslow à travers sa pyramide des besoins humains et dit que le besoin qui engage le plus la motivation scolaire est le besoin de réalisation de soi (qui se trouve au sommet de la pyramide) et que la motivation serait suscitée par le désir de satisfaire ces différents besoins. En 2006, il représente la motivation au contexte scolaire comme un besoin dans notre époque.

Par ailleurs, il nous paraît judicieux avant de passer aux autres sources de motivation, de mettre à la lumière : les besoins d'apprentissage, classés par A. Ali Bouacha, de façon plus particulière ceux qui en rapport avec la lecture et l'écriture (Lecture :-reconnaitre et distinguer les lettres d'un alphabet, discriminer et produire leurs réalisations phonétiques ;.../ Ecriture : reproduire graphiquement les lettres d'un alphabet ; produire la réalisation graphique de mots ;...) et les besoins de communication écrite(besoins socioprofessionnels : prendre de renseignements, d'indications,

¹ Le Ny (J-F) cité par ALI BOUACHA. Abdelmajid., *La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe*, collection : Pratique pédagogique, édition : Harmattan, P.97. [Sans date et lieu]

d'ordres écrits se rapportant à l'exercice d'une profession.../ besoins socioculturels tel comprendre des renseignements, des indications écrits pour pouvoir se déplacer, se nourrir...)

- ❖ Les émotions, peuvent être aussi considérées comme des sources de motivation telles que : l'amour, la peur...
- ❖ La cognition, ou les sources qui font appel à la cognition.
- ❖ On peut mentionner aussi des sources externes à l'organisme ayant de motiver ou influencer son comportement, par exemple : le renforcement positif ou l'apprentissage par observation, ces deux formes de sources externes peu à peu peuvent recruter de l'intérêt. Mais la plus évidente forme de motivation externe, quand l'évitement de la douleur ou d'autres conséquences négatives a un effet immédiat, est celle de la coercition.

I.1.4 La motivation scolaire :

L'écho de cette variable est arrivé indéniablement dans le domaine scolaire, où plusieurs chercheurs ont préconisé des multiples définitions qui se rapprochent ordinairement, nous citons deux, la première est la plus célèbre ; une définition globale celle de Rolland Viau qui définit la motivation comme : « *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* »¹.

Alors, la deuxième est dans le même sillage que nos propos le FLE proposée par Françoise RABY:

« La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole

¹ RAYNAL. F, REUNIER. A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, éd : ESF éditeurs, Italie, 2009.P.304.

en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel »¹.

Les multiples recherches effectuées dans le domaine scolaire montrent clairement l'intérêt de ce phénomène comme facteur psychomoteur, nous donnons à titre d'exemple sa portée sur les stratégies d'apprentissage selon Oxford et Nyikos:

« Effectivement, disent-elles, la motivation entraîne l'utilisation de stratégies. Mais, à un moment donné, le succès obtenu dans l'apprentissage de la langue, grâce à l'utilisation judicieuse de stratégies, entraîne à son tour une meilleure image de soi, qui contribue à la motivation, qui déterminera le choix des stratégies et ainsi de suite dans un mouvement de spirale. De sorte qu'à la fin on ne sait plus très bien si c'est la motivation qui détermine les stratégies ou l'inverse. »².

I.2 LES PRINCIPALES THEORIES DE LA MOTIVATION :

Beaucoup de théories ont été élaborées sur la motivation d'une façon générale, et aussi celles de la motivation en contexte scolaire. Nous voulons dans cette section donner les grands types de la motivation avant de passer aux plus importantes étroitement liées à la motivation scolaire, il y a : Théories des besoins (McClelland et NUTTIN), théories cognitives, théories des buts, théories de l'équité (sentiment de justice d'Adams SMITH), théories de renforcement,....

I.2.1 Les théories de la motivation scolaire :

¹ <http://www.aplv-languesmodrenes.org>, consulté le : 14/03/2013.

² Oxford et Nyikos cité par CYR. Paul., GERMAIN. Claude., *Les stratégies d'apprentissage*, collection : Didactique des langues étrangères, édition : CLE International, Paris, 1998.P.95.

I.2.1.1 Approches béhavioristes : La motivation est essentiellement extérieure (extrinsèque) à l'apprenant où les comportements qui sont renforcés sont les susceptibles de réapparaître. On peut citer, dans ce sillage, la théorie du drive (Hull) et la théorie du conditionnement de B.F.Skinner en 1938, selon lui les comportements sont émis pour obtenir une récompense ou éviter une punition.

I.2.1.2 La théorie d'accomplissement :

Cette théorie, qui a été développée par Murray en 1938, se base principalement sur le concept de "besoin d'accomplissement" (need for achievement), qui est défini par Murray comme : *« Le désir de faire les choses rapidement, de dépasser les obstacles, de réussir des activités difficiles, et d'atteindre de hauts niveaux d'efficacité »*¹. S'inspirée du modèle béhavioriste, la tendance à adopter un comportement est le résultat d'un conflit entre les tendances d'approchement et d'évitement. Ainsi, la motivation d'accomplissement est définie selon trois sortes proposées par Maehr :

« 1. La motivation orientée vers l'habileté : le but du comportement consiste à maximiser la probabilité subjective de s'attribuer une haute habileté.

2. La motivation orientée vers la tâche : le but premier est de résoudre un problème pour sa valeur intrinsèque.

*3. La motivation orientée vers l'approbation sociale. »*²

I.2.1.3 La théorie de l'autodétermination :

En 1985, E. Deci et R. M. Ryan qui se sont intéressés au développement de la personnalité et au changement automotivé du comportement, ont développé cette théorie dont l'accent est mis sur la motivation autonome et la motivation régulée par des facteurs contraignants. Selon ces deux chercheurs, trois types de motivation ont été dégagés si en partant du principe qu'il existe des raisons variées expliquant le comportement

¹ RAYNAL F, REUNIER A, Op.cit. P. 304.

² Maehr cité par RAYNAL. F, REUNIER. A., Ibid. P.304.

humain : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et l'amotivation. Le schéma ci-dessous présente d'après cette théorie les différents types de la motivation :

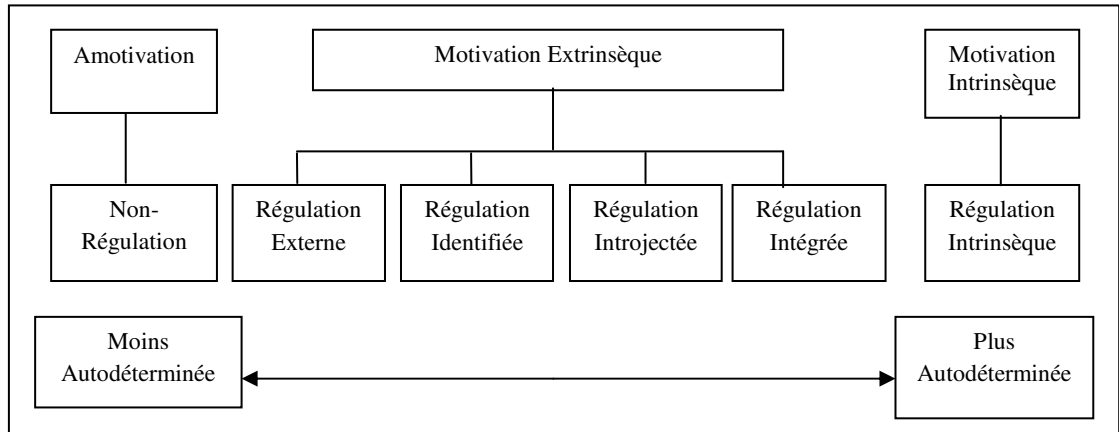


Schéma des différents types de motivation selon Deci et Ray¹

De plus, dans une recherche ultérieure, Noels (2001) a pu mettre en relation l'autonomie et la motivation.

I.2.1.4 L'approche socio-cognitiviste (de Bandura) :

Selon cette approche, le comportement de l'apprenant est déterminé par les opérations cognitives, et que la primauté de l'apprenant est d'organiser et conserver un système des appréciations cohérent et aussi fonctionnel, alors que les interactions environnementaux, précisément sociaux, agissent sur le système de valeur. Exemple si un apprenant ne réussit pas son but, il pourra diminuer son intérêt qu'il a pour cette activité pour conserver son estime de soi.

I.2.2 Les théories explicatives de la motivation :

¹ [Http : anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf](http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf), consulté le : 17/04/2013.

Certaines théories ont été élaborées pour expliquer la motivation, nous pouvons par exemple s'inspirer du modèle des attentes et de la valeur (Atkinson) et les attributions causales (Wiener) :

I.2.2.1 La théorie des attentes et de valeurs :

Selon le modèle développé par Atkinson, la motivation dépend des attentes que l'apprenant a de réussir une tâche et de la valeur qu'il lui accorde. Sur le plan de l'estime de soi, il est motivant pour un apprenant de chercher à faire une activité qui lui présente un défi et qui a donc un certain niveau de difficulté. Par exemple: si une tâche est très facile, l'élève n'y trouvera pas un moyen pour se prouver sa compétence, sa motivation sera donc faible.

I.2.2.2 La théorie d'attributions causales :

Wiener (1992) s'intéresse à la manière dont les individus tentent d'expliquer leurs succès ou échecs antérieurs en élaborant des déterminants causaux et leurs différentes influences sur les comportements. Ces explications influencent sur la motivation de manière que l'interprétation des raisons d'échecs ou de succès agit sur l'orientation et la force de ses désirs et de ses efforts à venir. Selon cette théorie des diverses causes se classent selon trois grandes catégories :

- **Le locus** : ou lieu de la cause, conduit à distinguer des causes imputables à l'apprenant (internes), et des causes imputables à l'environnement comme la configuration de classe, professeur, programme, instruments (qualifiées d'externes).
- **les attributions causales** : en fonction de leur degré de stabilité. Il y'a certaines causes sont stables qui ne peuvent être modifiées (comme le niveau de langue, ou les capacités cognitives) ; d'autres

instables, comme l'effort ou la qualité des instruments mis à la disposition des apprenants, qui peuvent fluctuer, être modifiées.

- **Le contrôle par l'élève** de la cause. Par exemple le manque d'effort est contrôlable, cependant le manque d'intelligence ne l'est pas. D'ailleurs, cette dimension concerne non seulement les attributions causales tournées vers le passé mais aussi les anticipations, les perspectives futures : la motivation d'un individu dépend de la perception qu'il a de sa capacité à contrôler des événements à venir.

I.3 LES MODELES SE LA MOTIVATION:

Il existe plusieurs modèles pour aborder la motivation inspirés des différentes théories effectuées par les chercheurs sur ce phénomène, nous intéressons seulement à ceux qui nous paraissent les plus pertinents à notre propos, ceux dégagés de la théorie de l'autodétermination et l'autre des travaux de Gardner et Lambert.

I.3.1 Le modèle de Deci et Ryan:

Sous un paradigme contextuel, ils distinguent trois modèles ou types de motivation :

- ❖ **La motivation extrinsèque** : dite à court terme ou fugace, elle est provoquée par une force de facteurs externes à l'apprenant : par la promesse de récompenses ou par la crainte de punitions. L'enseignant participe à cette motivation par : une présentation agréable d'une leçon, la lucidité et la diversification du matériel, l'effet de surprise....
- ❖ **La motivation intrinsèque** : à long terme ou stable, elle prend sa source dans les désirs de l'apprenant (désirs de réussite, de

valorisation sociale, etc.). Elle se renforce par des manifestations symboliques de reconnaissance, d'estime et d'honneur.

Entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, Deci a expliqué prolongement d'autres types de motivation partant de l'extrinsèque jusqu'à l'intrinsèque :

« -le niveau de l'introjection : l'apprenant s'approprie des contingences externes, mais qui ne sont pas toujours en harmonie avec ce qu'il souhaite [...] »

-Le niveau de l'identification, où l'apprenant accomplit l'apprentissage parce qu'il estime que ses conséquences sont importantes pour lui [...]

-le niveau de l'intégration, où l'apprenant s'engage dans un apprentissage parce qu'il correspond à ses aspirations profondes et à ses propres buts [...] »¹

Dans ce cas là, le troisième type de motivation évoqué par la théorie d'autodétermination peut s'expliquer comme :

❖ **Amotivation** : est :

« le niveau le plus bas de l'autodétermination et apparaît lorsque l'individu a l'impression de ne pas pouvoir contrôler son environnement ou bien lorsqu'il ne perçoit pas l'intérêt ou le sens de la tâche ou de l'activité proposée. L'amotivation caractérise l'état de manque d'intention dans l'action. Elle est directement liée au sentiment de manque de compétence ou à la perception de la valeur donnée à l'action et à son résultat. »²

I.3.2 Le modèle de Gardner et Lambert :

Gardner et Lambert (1972) ont proposé les termes « motivation instrumentale » et « motivation intégrée » pour parler d'une distinction qui

¹ Deci cité par WOLFS. José-luis., *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, collection : Pédagogies en développement, édition : De Boeck, Bruxelles, 2001. P.47.

² Internet : <http://anne.bpiwovar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf>

ressemble à celle qui existe entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

❖ **La motivation instrumentale :**

Il arrive qu'un apprenant apprenne la langue pour des raisons telles que la future carrière, le statut social ou pour atteindre un niveau d'éducation exigé comme l'affirme Pierre Martinez : « *une motivation instrumentale à l'apprentissage d'une langue, liée à des besoins de type relationnel, technique ou professionnel* »¹ Une étude a montré que les apprenants qui ont reçu des récompenses ont obtenu des résultats beaucoup meilleurs que ceux exhortés simplement à faire de leur mieux et lorsque les récompenses ont été annulées, les effets de cette motivation instrumentale ont disparu.

❖ **La motivation intégrée :**

La motivation intégrée se réfère donc à l'apprentissage des langues pour le développement personnel et l'enrichissement culturel : « *et une motivation symbolique, par exemple intégrative : le désir de faire partie d'une communauté en maîtrisant sa langue* »². C'est-à-dire que l'apprenant a comme but d'être accepté par les gens de la culture de la langue cible. Il existe différents facteurs qui influencent la motivation intégrée comme l'intérêt et le désir de l'apprenant d'apprendre la langue étrangère.

I.4 LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE :

L'état dynamique accordé à la motivation, susceptible de varier dans le temps et dépend du contexte et même au gré de facteurs internes et

¹ MARTINEZ. Pierre., *la didactique des langues étrangères*, collection : *Que sais-je ?* Edition : PUF, Paris, P.30.

² MARTINEZ. Pierre., Op.cit.P.30.

externes de la motivation, fut élaboré avec l'approche sociocognitive et principalement par Rolland Viau, ce dernier propose un modèle où il distingue en particulier les déterminants (ou les sources) et les indicateurs de la motivation scolaire.

I.4.1 Les déterminants de la motivation : ou les sources de la dynamique motivationnelle se définissent de la manière suivante :

- **La perception de la valeur d'une activité ;** ou conception de l'importance d'une activité donc c'est un jugement porté par l'apprenant sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre des buts.
- **La perception de sa compétence (de l'apprenant)** est une perception de soi. Dont l'apprenant qui a une bonne opinion de sa compétence aura tendance à s'engager et à persévérer dans les activités qu'on lui propose, par contre celui qui n'a pas cette primauté est porté à éviter ou abandonner rapidement.
- **La perception de contrôlabilité :** se définit comme étant la perception qu'a un apprenant du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique.

I.4.2 Les indicateurs de la motivation :

- **L'engagement cognitif** de l'apprenant dans une activité d'apprentissage, Barbeau explique cet élément par:

« qualité et degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires. Lorsqu'il rencontre des obstacles, l'élève engagé cherche à les surmonter. L'utilisation systématique de diverses stratégies autorégulatrices est un signe de l'engagement cognitif: stratégies métacognitives (planification, auto-évaluation, etc.), stratégies cognitives relativement élaborées, stratégies affectives (ex : stratégies utilisées pour se motiver soi-même, se concentrer, réduire l'anxiété, etc.) »¹

¹ BARBEAU cité par WOLFS. José-luis., Op.cit. P.53.

- **La persévérance** ou la persistance dans le temps que l'apprenant consacre à des activités d'apprentissage.
- **La performance** désigne les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de comportements indiquant le degré de réussite à une activité.

De façon générale, la motivation qui dépend du contexte, des perceptions que l'apprenant a de lui-même, de sa compétence vis-à-vis de la tâche à accomplir et de la contrôlabilité de l'activité à conduire, ce qui va traduire par le choix de s'investir ou non et le fait de persévérer ou non. Les relations entre ces éléments provoquent la performance qui influe sur le contexte et sur la perception de soi ce qui contribue à maintenir ou à nuire la dynamique motivationnelle.

Le schéma ci-dessous du modèle proposé par Rolland Viau, d'ordre sociocognitif, expose les déterminants et les indicateurs corrélativement reliés à la dynamique motivationnelle :

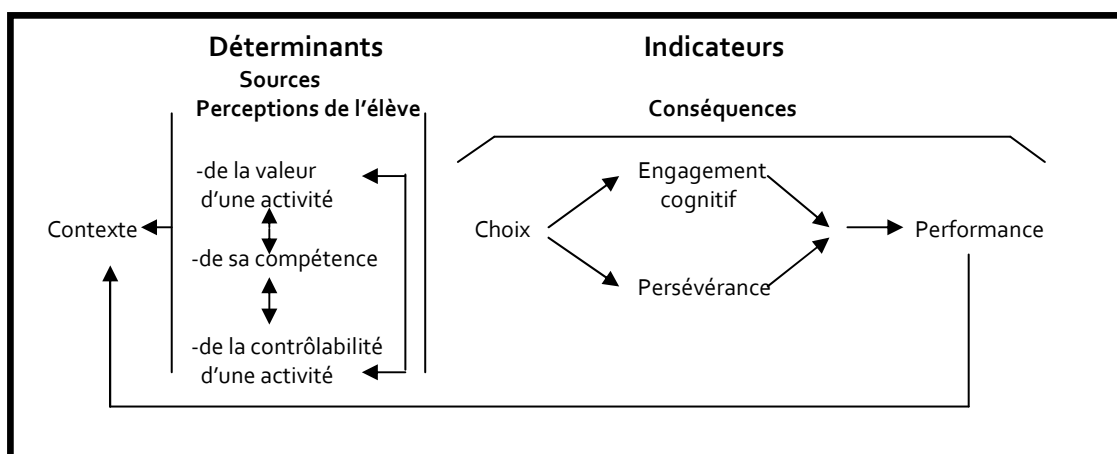


Schéma des composants de la dynamique motivationnelle¹

CONCLUSION :

¹ RAYNAL F, REUNIER A, Op.cit. P. 304.

La dynamique motivationnelle décrite existe en tant que telle ou qu'elle apparaisse comme espace symbolique susceptible d'englober les multiples formes de résistances de l'apprenant en tant qu'acteur de ses propres choix et le maintien de cette force est la question cruciale, qui comprend des apports et des leviers.

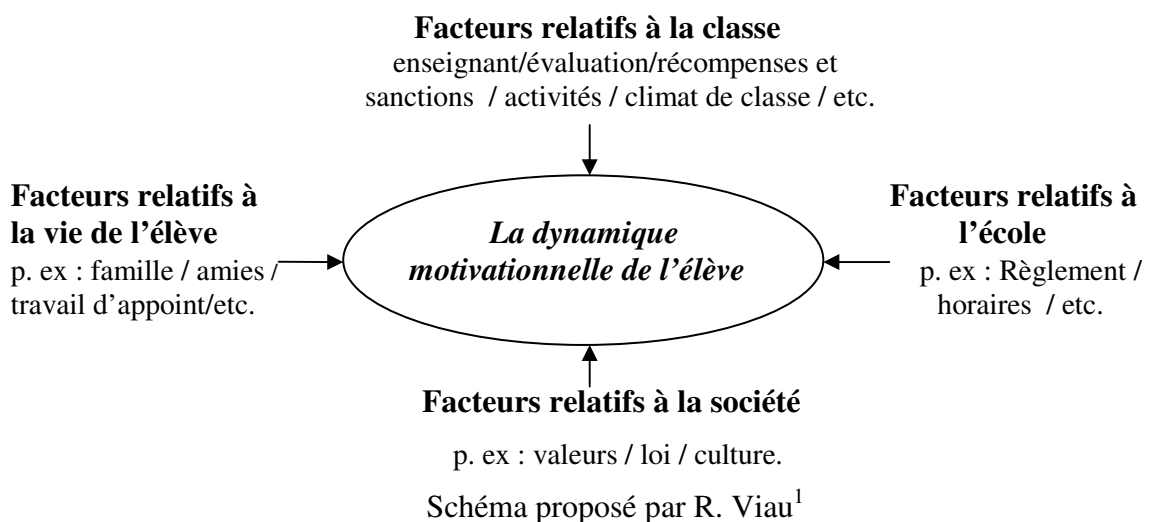
Pour être plus conformément avec nos investigations et l'objectif principal de ce mémoire, il apparaît toutefois important de situer cet acteur (apprenant) dans une dynamique environnementale pour mieux comprendre les aboutissements de ce phénomène, car la motivation est une variable multidimensionnelle.

En plus des facteurs d'ordre psychologique, vus précédemment, la dynamique motivationnelle d'un apprenant est reliée à l'influence d'une abondance de facteurs externes, autrement dit le milieu dans lequel il évolue ainsi qu'à l'implication de ses intervenants : des facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'apprenant, à l'école et à la classe.

L'enseignant a peu de pouvoir sur certains d'entre ces facteurs, cependant son rôle demeure crucial dans la classe car ce sont les facteurs reliés à cette dernière qui ont une influence prépondérante sur la dynamique motivationnelle des apprenants et désignant, à cet égard, la porte d'entrée d'intervention brillante auprès de ses apprenants.

II.1 LES FACTEURS EXTERNES INFLUENCANT SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE:

Rolland Viau distingue plusieurs catégories d'éléments qui interviennent dans la motivation ; à savoir la société, la vie personnelle, l'école et en dernier lieu la classe et plus particulièrement l'enseignant :



Quand on parle des facteurs liés à l'école, toujours selon Rolland Viau, il importe de ne pas inclure dans cette catégorie ceux qui sont liés à la classe car ces derniers sont regroupés dans une autre catégorie dont les

¹ http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_viau_texte-continu.pdf, consulté le : 23/04/2013.

enseignants ont plus de poids sur eux. De cette raison, nous nous intéressons seulement dans cet axe aux trois facteurs premiers, et nous laissons le dernier (facteurs relatifs à la classe) au deuxième axe de ce chapitre.

II.1.1 Les facteurs relatifs à la société :

Une trame de rapports pouvant sans doute s'immiscer dans l'intériorité de l'individu, sont les lois, les valeurs, les coutumes, la culture, l'histoire commun et l'identité...qui déterminent certains comportements. Donc, nous pouvons considérer que la société comme le berceau des représentations comme le montre Pothier. B ici : « *En tant que partie d'une culture, les représentations sociales sont en effet des interfaces entre les individus appartenant à un groupe et le groupe lui-même, donc entre l'individu et le collectif* »¹, ont une valeur dans la didactique des langues : « *s'intéresser aux représentations qu'ont les apprenants, de la langue que l'on va enseigner est également un élément précieux* »². Mais, si on a des représentations négatives par exemple vers l'autre il n'y aura jamais d'échange, de contact et d'épanouissement, ou plutôt c'est la peur et le refus donc la stagnation en quelque sorte (dont l'enseignant est invité à les objectiver ou les modifier le maximum possible). Le même est avec l'apprentissage des langues étrangères y compris le FLE face à une tendance répandue issue d'un héritage commun : la langue du colonisateur, cela paraît comme une forme de démotivation et d'évitement.

II.1.2 La vie personnelle de l'apprenant :

Quant à elle, regroupe un ensemble de paramètres perceptibles, et caractéristiques propres à l'individu (apprenant) tel le statut familial, le

¹ POTHIER. Béatrice., *Langue, langage et interactions interculturelles*, Cahier CIRHILL N°31, éd : Harmattan et les éditions de UCO, Paris, 2009.P.99.

² <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf>

niveau financier, le niveau d'étude atteint par chacun des deux parents, un enfant orphelin ou pas..., etc.

Par le passé, les chercheurs se sont demandé quelles attitudes et quels comportements parentaux favorisaient le plus la motivation à apprendre de l'enfant. Ils en sont arrivés à la conclusion que la meilleure façon pour des parents de motiver leur enfant était d'avoir des attentes et des exigences élevées, mais réalistes, sur le plan scolaire, donc adaptées à ses capacités ; d'avoir une très grande confiance en ses capacités de réussir; de créer un climat de soutien et de chaleur humaine autour de lui, d'être un modèle en matière d'apprentissage en créant des situations qui lui permettent de les voir en train d'apprendre.

II.1.3 Les facteurs relatifs à l'école :

Le vécu scolaire, autrement dit, qui exerce un certain renforcement sur les attitudes des apprenants, qui la fréquentent, avec l'équipe éducative, mais aussi le fonctionnement de l'institution scolaire : les projets éducatifs, les règlements d'horaire, faire des liens avec la théorie dont le défi est énorme : maintenir les enfants intéressés par les apprentissages, travailler par projets, réfléchir et apprendre à partir d'expérimentations. Tout en fixant les apprentissages de base, partir de l'apprenant, de son vécu et de ses intérêts, de ses attentes.

L'école est censée conduire à l'insertion sociale en fonction des diplômes obtenus; un fameux stress lié à des comportements de compétition en classe, stress vécu par l'apprenant et par sa famille. Ce stress lié à la course aux diplômes rend le parcours scolaire de plus en plus long, avec des résultats incertains.

Roland Viau écrit que les écoles qui mettent l'accent sur le rendement scolaire et la compétition plutôt que sur l'apprentissage en soi et la collaboration minent la motivation des apprenants plus qu'elles ne la suscitent.

D'autre part, l'institution scolaire se retrouve ébranlée par les évolutions de toute société. Le développement des médias et d'internet, devenus de nouveaux lieux d'apprentissage, remettent aussi en cause les modes de la transmission et les manières dont on apprend à l'école.

Autre piste : les pratiques extrascolaires qu'à travers lesquelles on peut, de surcroît, en escompter quelques bénéfiques non négligeables :

« Par exemple, en matière d'écriture, Marie-Claude Penloup (1999) a pu montrer, au travers de la première enquête d'envergure sur les pratiques extrascolaires des collégiens que, contrairement à nombre d'idées reçues, elles étaient massives et diversifiées. Par voie de conséquence, cette connaissance peut aider à spécifier jusqu'où et comment l'enseignement peut prendre appui sur ce socle »¹.

II.2 LES FACTEURS RELATIFS A LA CLASSE :

Se sont évoqués et regroupés essentiellement comme des facteurs absolument indissolubles : enseignant ; évaluation ; et activités ; climat de classe ; etc.

II.2.1 L'enseignant :

Même si chaque apprenant peut avoir un certain degré de motivation, l'enseignant a inévitablement un rôle à jouer à ce niveau qui ne se résume plus au simple échange comme l'affirme André Giordan :

« Professionnel d'une discipline, l'enseignant doit aussi s'envisager comme le spécialiste de la " personne qui apprend ". Le métier ne peut plus se projeter uniquement sous la forme de cours de classe, l'enseignant devra pouvoir consacrer des temps individuels ou collectifs à faire émerger les ressorts de chaque élève et les entretenir. »².

En effet, la motivation de l'apprenant est une responsabilité incombant à l'enseignant à s'en préoccuper : une tâche énorme, rude mais réalisable.

¹ Yves REUTER (éd), *Dictionnaire des concepts clés fondamentaux des didactiques*, édition : El-Midad, Algérie, 2011.P.174.

² <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation>, consulter le : 07/03/2013.

- les qualités de l'enseignant :

Eveiller la curiosité intellectuelle de l'apprenant et de le livrer à d'autres mondes et horizons, supposent des qualités que doit posséder l'enseignant et non pas se contenter seulement de la manipulation des techniques modernes (la vidéo, l'enregistrement...) Les qualités de l'enseignant dépassent celles de la personnalité et même les qualités professionnelles (la personne détenant le savoir) et sociales, elles regroupent des habiletés et attitudes positives et certainement l'autorité.

Avoir des *habiletés* est indispensable pour l'enseignement des langues, soit verbales (l'emploi des variations de la voix, être naturel, parler correctement, ne pas se justifier inutilement, utiliser l'art de convaincre, utiliser l'humeur..), soit non-verbales (exécuter l'exposé avec dynamisme, les mimiques, le déplacement devant le public, utiliser les gestes appropriés et éviter les manies gestuelles...).

Les *attitudes* sont aussi exigées à condition qu'elles soient positives, agissant indirectement sur le processus d'apprentissage et favorisant l'engagement de l'apprenant, nous citons : l'acceptation inconditionnelle des apprenants (au niveau de difficultés, et de démotivation..), la confiance, l'empathie, la patience, la disponibilité auprès de chaque membre, le respect et la compréhension de son apprenant et de ses intérêts et croyances, la valorisation de tout acte provoqué par un/des apprenant(s), l'échange et l'authenticité ...

De plus, il est vrai que l'enseignant doit montrer à son apprenant son *autorité*, mais elle peut le servir à gérer avec flexibilité sa classe s'il prend en considération que l'apprenant est un partenaire et avant tous un être vivant. Avec la collaboration des apprenants, il peut instaurer des règles de la classe comme la distribution des rôles, la participation, etc.

- La *motivation* de l'enseignant :

La motivation de l'enseignant constitue un élément nécessaire qui intervient dans la dynamique d'intervention qu'il mène dans sa classe. Alors, les diverses dimensions de l'intervention de l'enseignant sont dépendantes du degré de motivation de l'enseignant telle : la transposition didactique, l'animation, le recours à des modèles d'enseignement variés et actuels,... Donc, elle lui permet de dégager plus ou moins de puissance, de détermination, d'actions créatrices en vue de réaliser sa mission comme l'affirme Xavier et Pascal Papillon :

« Au plan opérationnel, les motivations et l'ensemble des relations qu'elles créent, permettent à l'enseignant et au formateur de dégager plus ou moins de puissance, de détermination, d'actions créatrices en vue de réaliser leur mission »¹

À la lumière de toutes ces considérations, nous résumons que : l'enseignant doit être confiant que les apprenants peuvent apprendre et leur exprimer, crée des situations où ils peuvent réussir et éviter de toujours les mettre dans des situations compétitives dans lesquelles ils peuvent difficilement sortir gagnants, les valoriser auprès de leurs camarades et éviter de les réprimander devant ces derniers., avoir des attentes réalistes et éviter de leur exprimer de la pitié devant un échec, leur donner autant d'attention, démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt pour leur réussite.

II.2.2 Les activités en classe :

Afin de bien concevoir les effets que les activités en classe ont sur la motivation des apprenants, il importe selon Rolland Viau de distinguer les activités d'enseignement des activités d'apprentissage.

¹ PAPILLON. Pascal et Xavier., *Traité de stratégie à l'usage des enseignants*, édition : Chronique sociale, Lyon, 1999, P. 46.

-Les activités d'enseignement :

Dans les activités d'enseignement, l'enseignant a pour rôle de communiquer la matière à ses apprenants dont l'exposé magistral est l'activité d'enseignement la plus connue et sûrement la plus répandue. Au niveau primaire, les enseignants font généralement des exposés relativement courts qui prennent la forme d'échanges avec les enfants.

Plusieurs chercheurs comme Paris et Turner mettent en doute cette forme d'enseignement qui se limite pour les apprenants à recevoir passivement de l'information. En ce sens, Fisher et Hiebert affirment que si la majorité des activités est dictée par les professeurs, qu'elle sera peu exigeante sur le plan cognitif et consistera à faire ce qui est dicté par l'enseignant ou à l'écouter seulement (monologue).

Pour minimiser les effets souvent démotivants de l'exposé, on peut organiser les différents éléments qui le composent de façon à ce qu'il soit : signifiant, du point de vue des apprenants, clair et accessible, et surtout dynamique. Il faut donc que l'enseignant :

- Commencer son enseignement par une anecdote ou un problème à résoudre qui suscitera et éveillera l'intérêt et la curiosité des apprenants. Cela est clairement expliqué par F. RAYNAL qui déclare :

« Commencer toujours une leçon en posant un problème [...] toute leçon doit être une réponse à un problème [...]. Si l'élève est intéressé par le problème posé et s'il a envie d'en connaître la solution, il suivra la leçon, car celle-ci doit lui fournir la réponse attendue. L'action du pédagogue s'en trouvera facilitée. »¹

- faire appel à leurs connaissances antérieures ;
- Illustration des relations à l'aide des schémas, des tableaux ou des dessins ;

¹ Formation des professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire-formation à distance- Langue française, Envoi n°3, Mars 2000.P.15.

- Donner des exemples issus de leur quotidien ou de leurs intérêts ;
- Utiliser différents moyens pour enseigner (supports écrits sont indispensables, l'audiovisuel, affiches ou les bandes dessinées, Les photographies, Les rébus et mots croisés, etc.). L'importance du choix des activités dans le désir d'apprendre des apprenants est majoritaire, B. André souligne que le rapport qu'entretient l'apprenant avec les activités qui lui sont proposées est important au regard de la motivation. La routine interrompt le déroulement efficace parce que les apprenants ont besoin de changer régulièrement d'activités et d'essayer de nouvelles choses. Ainsi, s'ils travaillent trop longtemps sur un support écrit par exemple, ils risquent de se lasser rapidement ou de ne plus écouter leur enseignant.

-Les activités d'apprentissage

Dans les activités d'apprentissage, selon Viau, l'apprenant devient l'acteur principal, son rôle est de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant. Ces activités d'apprentissage comprennent des exercices que l'apprenant réalise tout seul ou en équipe par exemple : des lectures, des projets de recherche, des jeux éducatifs, des présentations devant la classe, etc. Pour qu'elle puisse favoriser la motivation des apprenants, une activité d'apprentissage doit répondre à plusieurs critères, sous forme de recommandations, invoqués par les chercheurs Stipek; Ames, Brophy :

- Proposer des activités qui tiennent compte des intérêts des apprenants,
- Suggérer des activités qui nécessitent l'utilisation de stratégies d'apprentissage diverses,
- Favoriser des activités qui nécessitent l'utilisation de connaissances acquises dans des domaines diversifiés (caractère interdisciplinaire),
- Privilégier des activités qui représentent un défi pour l'apprenant,

- Offrir aux apprenants l'occasion de faire des choix,
- Allouer une période de temps suffisante pour l'accomplissement de l'activité,
- Donner des consignes claires, etc. ...

Au primaire, le caractère ludique d'une activité se révèle également un atout important que l'enseignant doit prendre en considération.

II.2.3 L'évaluation :

Les modes d'évaluation des enseignants sont étroitement liés à la motivation des apprenants. Cela est montré par plusieurs auteurs comme Ames et Covington qui s'accordent pour dire que les modes d'évaluation axés sur la performance de l'apprenant plutôt que sur son processus d'apprentissage peuvent, dans certains cas, le motiver à réussir, mais font généralement un obstacle à sa motivation (un effet négatif de l'évaluation). Dans une évaluation axée sur la performance, on considère que l'apprenant a appris parce qu'il a obtenu de bons résultats, et ceux qui ont les notes les plus élevées du groupe sont considérés comme les meilleurs de leur classe et souvent comme les plus intelligents. Ce mode d'évaluation amène les apprenants à se comparer et à entrer en compétition les uns avec les autres. Ces tendances se révèlent particulièrement dans les classes où l'enseignant annonce publiquement les résultats ou les affiche à la vue de tous. Ces actions réduisent la motivation des apprenants qui n'ont aucune chance de se retrouver parmi les premiers, ces apprenants se diront qu'ils ne seront jamais capables d'être parmi les meilleurs et ne seront nullement motivés à s'engager dans d'autres activités qui sont susceptibles d'être évaluées. L'erreur est vue, pour ces apprenants comme une plaie à éviter absolument, car elle réduit leurs chances de réussir.

C'est pour cela que les chercheurs proposent que les pratiques évaluatives soient plus centrées sur le processus d'apprentissage, c'est-à-dire sur le progrès accompli par l'apprenant dont le progrès accompli

devient le principal critère d'appréciation. Dans ce cas, l'apprenant sait que, s'il travaille, il peut réussir, et sa perception du niveau de contrôle qu'il exerce sur ses apprentissages en est ainsi favorisée.

Il faut cependant admettre que même ces pratiques évaluatives n'empêchent pas certains apprenants de se mesurer aux autres. L'évaluation de l'enseignant n'est pas le seul facteur susceptible de modifier les perceptions et les comportements des apprenants. La valeur que la société accorde à la compétitivité et à l'excellence, les attentes exagérées de certains parents et l'atmosphère évaluative qui règne dans plusieurs établissements scolaires influents inévitablement sur la représentation que les apprenants se font du rôle de l'évaluation en milieu scolaire.

Faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favorise la motivation de tous les apprenants quelque soit leur niveau, se révèle un défi de taille pour un enseignant, donc il faut :

1. Aider l'apprenant à ne pas concevoir ses erreurs comme des fautes pénalisantes, mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage comme l'écrit si bien Tardif:

« Si les erreurs commises par l'élève sont utilisées exclusivement pour porter un jugement sur son niveau de compétence, elles sont forcément pénalisantes pour lui. Les erreurs ne sont pas pénalisantes lorsque l'enseignant les considère comme des informations importantes qui permettent de fournir une rétroaction significative à l'élève sur les raisons et les actions qui les ont provoquées.»¹

2. Donner lui l'occasion, non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer, parce que l'évaluation se résume seulement à relever les erreurs de l'apprenant.
3. Donner à l'apprenant des outils qui lui permettent de s'autoévaluer.

¹ TARDIF cité par VIAU. Rolland, « L'évaluation source de motivation ou de démotivation? » Québec français[en ligne], n° 127, 2002, p. 77-79.disponible sur le site : <http://id.erudit.org/iderudit/55820ac>, consulté le : le 05/05/ 2013.

4. Aider l'apprenant à voir les progrès qu'il a accomplis.

Pour qu'un apprenant s'engage dans ses apprentissages et prenne des initiatives, il doit savoir que l'enseignant a installé un filet de sécurité qui lui permet de faire des erreurs sans pour autant être jugé et se sentir coupable.

II.2.4 La relation enseignant-apprenant :

La relation d'enseignement se définit par Legendre comme une relation entre le professeur et l'élève dans une situation pédagogique particulière où le développement de l'élève est fonction en des relations d'aide fournies par le professeur.

Susciter l'engagement de l'apprenant passe par la relation de celui-ci avec l'enseignant parce que l'apprenant a besoin d'un authentique regard positif pour être motivé et surtout de la part de l'enseignant comme l'affirme Vianin par le regard positif de l'adulte et le contexte relationnel sont déterminants dans la motivation de l'apprenant. Ce qui donne une grande importance à cet axe est que la qualité de la relation enseignant-apprenant permet également de s'intéresser aux besoins et aux intérêts des apprenants, ajoute ainsi Vianin. Les enseignants, par conséquent, peuvent être soit :

- informants : favorisent l'autonomie de l'apprenant et donnent beaucoup de choix aux apprenants.
- contrôlants : laissent très peu de choix à ses apprenants.

A cet égard, Lieury et Fenouillet expliquent que les apprenants se sentaient moins motivés intrinsèquement et moins autodéterminés lorsque les enseignants sont contrôlants, et si les enseignants favorisant l'autonomie de leurs apprenants, la motivation intrinsèque de ces derniers est plus élevée.

Tardif, de sa part, reconnaît un rôle central à la motivation de l'enseignant, soulevée auparavant, dans la communication pédagogique qui

s'installe entre enseignants et apprenants et quelle soit de plus en plus augmentée si l'enseignant sache comment créer une atmosphère agréable entre lui-apprenant-et la matière à enseigner.

II.2.5 Le climat de la classe :

Pour Viau, un enseignant considéré comme chaleureux suscitera la motivation de ses apprenants, s'il sait créer une atmosphère favorable à l'apprentissage en les mettant à contribution dans les décisions relatives à la gestion tout en leur faisant respecter les règles de travail et de conduite qui en découlent.

L'étude du climat motivationnel en contexte éducatif a démarré avec la théorie de la motivation à l'accomplissement. L'idée essentielle à retenir est que le climat de maîtrise produit des conséquences positives sur les apprentissages scolaires et que le climat de compétition génère des effets controversés que la recherche n'a pour l'instant pas réussi à éclaircir totalement.

La théorie de l'autodétermination offre un autre regard sur le climat motivationnel en postulant la nécessité de nourrir trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et proximité sociale) des élèves pour favoriser leur motivation et leur engagement scolaire.

Si actuellement, les recherches empiriques s'appuient sur une conception bidimensionnelle du climat – le soutien de l'autonomie contra le contrôle – des avancées théoriques se sont ouvertes à une vision multidimensionnelle (le soutien de l'autonomie contra la coercition, la structure contra le chaos, l'implication contra l'hostilité) qui offre des perspectives de recherche prometteuses ; l'application à la classe des principes éducatifs issus de ces travaux, requiert néanmoins de faire preuve

d'une certaine prudence. La complexité du contexte naturel d'enseignement par rapport aux situations étudiées en laboratoire, les contraintes qui s'imposent à l'enseignant, qui réduisent sa liberté pédagogique et qui le poussent à être contrôlant envers ses élèves, ainsi que les limites méthodologiques des études par questionnaire, constituent les principales réserves à avoir quant à la validité écologique de ces recherches.

II.2.6 Une classe à gestion participative :

L'idée des classes à gestion participative relève à l'origine d'un constat de : Pierre-Yves ROUX et Eric MENRATH, leur hypothèse privilégiée, y compris de l'approche participative, est qu'en agissant sur la participation et par conséquent l'implication des apprenants, dans les échanges pédagogiques et, de façon plus générale, à la vie de la classe, on influe sur la motivation et l'adhésion au processus scolaire. Pour définir la gestion dite participative, il faut rappeler la distinction que fait CARON. J entre les quatre principaux types de gestion de classe, il y'a :

- Une gestion fermée, où le climat est lourd et rigoureux ; des cours magistraux dont l'enseignant(e) est le seul maître du déroulement et que les interactions sont pratiquement inexistantes entre les apprenant.
- Gestion mécanique le climat n'est pas important. Ce qui compte, ce sont les tâches à accomplir ; les apprentissages sont guidés par les manuels et le programme ; le déroulement est rigoureux et soigneusement contrôlé ; les interactions sont peu nombreuses et centrées sur les tâches à accomplir,
- Gestion à tendance libre : le climat est gai, détendu et nourri par les aventures du quotidien, les apprenants sont souvent laissés à eux-mêmes pour ce qui est de leur comportement et de leurs apprentissages ; le déroulement est spontané et les digressions

permises et tolérées ; les interactions sont laissées à la discrétion des apprenants...

- Gestion participative, le climat est serein, ouvert et agréable ; la discipline est gérée avec les élèves ; les situations d'apprentissage sont greffées sur le savoir et l'expérience des élèves ; elles sollicitent constamment leur participation ; le déroulement s'ajuste aux constats ; les interactions sont nombreuses ; guidé par l'enseignant(e), l'élève apprend en faisant.

Les objectifs essentiels de l'approche participative sont amener l'apprenant à : être plus responsable de ses comportements ; s'impliquer plus dans ses apprentissages ; s'interroger sur ses façons d'apprendre ; l'amener à mieux percevoir le sens de ses apprentissages ; être plus motivé dans ses apprentissages et plus motivé en cours.

En préférence, les outils les plus privilégiés sont :

-Le règlement de classe :

Le sentiment de sécurité constitue une exigence qui peut se construire autour de deux pivots principaux : d'une part respecter des règles claires, d'autre part en faisant appel au sens des responsabilités et d'implications. La réalisation participative d'un règlement de classe semble essentielle pour que les lois de classe ne demeurent ni tacite ni imposées par l'enseignant.

Ce règlement correspond à plusieurs fonctions, notamment celle de la socialisation. Une vie de classe est une vie de groupe, comprend des droits, des obligations et des contraintes, et ceux-ci doivent être partagés de tous et acceptés comme tels si l'on souhaite qu'ils soient véritablement respectés. Or, l'adhésion à un tel fonctionnement n'est guère aussi spontanée et complète que lorsque les apprenants ont, sinon déterminé ce règlement, du moins participé à son élaboration, donné leur point de vue et

éventuellement négocié ou discuté du contenu entre eux et aussi avec l'enseignant.

-La boîte à idées ou "boîte à suggestions" :

La mise en place d'une "boîte à idées" ou "boîte à suggestions", selon les auteurs, dans laquelle seront coulées des fiches préparées par l'enseignant et complétées par l'apprenant permet, sous une forme anonyme, la communication de ces propositions. Signalons à ce propos que l'usage généralement fait de cette "boîte à idées" par les utilisateurs tend à révéler une maturité et une implication que peu des enseignants soupçonnent, et qu'une classe responsable et habituée à ce type de travail proposera rarement des suggestions irréalistes ou bizarres. Il va cependant sans dire que l'enseignant reste le dernier juge en ce qui concerne l'adoption ou non des suggestions proposées, tout en faisant en sorte d'éviter que la décision finale ne paraisse trop arbitraire ou trop autocratique. Cette dernière remarque rejoint celle que les défenseurs de ce type de gestion font en début de parcours, à savoir que l'enseignant demeure le maître dans sa classe (il en est, administrativement, le responsable...), mais que cet état de fait ne saurait le dispenser d'engager le dialogue et de susciter la participation de ses partenaires directs : les apprenants.

II.3 LES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT LA MOTIVATION :

D'après Cicurel, trouver la méthode qui donne le meilleur résultat dans l'apprentissage d'une langue étrangère et de prouver qu'une méthode est meilleure qu'une autre est très difficile voire impossible, parce que les apprenants ont des aptitudes différentes et le professeur doit fournir un enseignement différencié et individualisé pour le rendre motivant pour tous les apprenants et ne pas faire marcher tout le monde du même pas. Si le professeur fait participer les apprenants dans la planification de

l'enseignement, et leur fait exprimer leurs idées et leurs propositions, les apprenants deviendront souvent plus motivés à continuer leurs études.

Selon l'étude d'Oscarsson, les professeurs, en général, ne mettent plus au premier plan l'enseignement de la grammaire et du lexique, mais travaillent beaucoup plus avec la compétence communicative des apprenants. L'étude faite par Ceberio analyse les composantes de la motivation d'apprenants en situation plurilingue. Les résultats montrent l'importance de la communication et de l'échange entre cultures pour motiver les apprenants. Elle parle de l'importance de l'intercompréhension, de la capacité de comprendre la langue et de se faire comprendre et de faire de l'apprenant : le sujet qui communique. D'après Pekarek-Doehler :

« la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonné en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux »¹

Dans la situation scolaire, Ceberio défend que la communication avec des natifs de langue cible est rare et il faut créer des situations substitut, avec le groupe/classe et le professeur.

Une autre approche motivante pour l'apprentissage de l'apprenant est aussi une approche communicative mais avec une perspective actionnelle. On voit les apprenants comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches. L'apprenant réalise une action sociale dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. A cet égard, PUREN. C déclare que :

« Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère »²

¹ <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf>, consulté le : 24/03/2013.

² Ibid.

D'une perspective interculturelle, Cuq et Gruca explique que le point central est de faire de manière que les apprenants comprennent et connaissent les règles socioculturelles et soient au courant de l'intention de la communication.

Comme Ceberio, Byram parle de l'importance de la connaissance d'une autre culture et d'une autre civilisation. Cela contribue à réduire les préjugés et à promouvoir la tolérance et crée souvent des attitudes positives chez l'apprenant envers d'autres peuples de d'autres cultures, en même temps qu'on arrive à une compréhension approfondie d'un peuple et d'une culture particulière, dans le cas actuel, la culture française. Avec une attitude positive envers la culture cible, il est évidemment plus simple à motiver un apprenant à apprendre la langue.

CONCLUSION :

Les portes d'entrée pour motiver sont multiples, il reste donc que la manière d'intervenir face à des variables tels : les particularités du contexte, l'hétérogénéité des membres au sein de la même classe, etc. Et puisqu'il n'ya pas de recette qui se veut des avantages que des inconvénients, l'intelligence voire la subtilité d'enseignant c'est celle qui peut produire des miracles.

Après avoir vu, dans le cadre théorique résumé en deux premiers chapitres ce qui se cache derrière ce vocable, nous voulons mettre en relief, à travers ce qui suivra, les interventions auxquelles recourent les enseignants du primaire durant leur accomplissement de leurs tâches, et exploiter ce que nous avons vu auparavant, mais aussi de tenter de comprendre les raisons pour lesquelles la diminution du niveau de nos apprenants vis-à-vis du FLE est arrivé à la situation catastrophique.

Bien évidemment, nous allons commencer ce chapitre par la présentation du cadre de la recherche qui englobe à la fois la présentation du corpus, du public visé, et du terrain. Ensuite la démarche que nous avons suivie, est essentiellement une lecture analytique des résultats, et enfin une guise de synthèse pour clôturer ce chapitre.

III.1 PRESENTATION DU CADRE DE LA RECHERCHE :

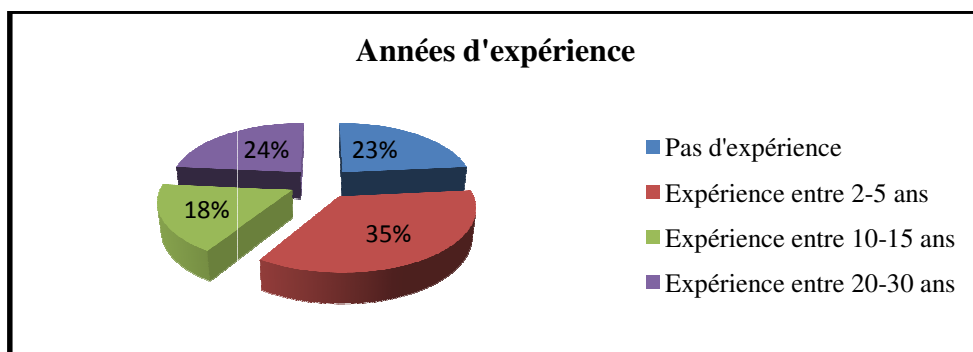
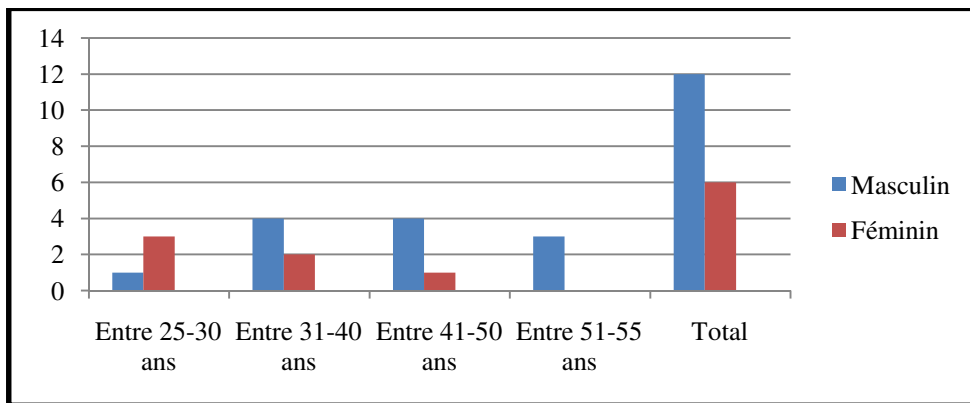
Nous avons effectué notre investigation au niveau de la ville de Sidi Khaled (Willaya de Biskra) dont nous faisons partie, parce que ce milieu reflète beaucoup des obstacles face à l'apprentissage du FLE quelque soit le niveau. Les résultats catastrophiques en FLE dans tous les niveaux nous poussent à dire qu'étudier le rôle de l'enseignant dans la construction de la motivation au primaire c'est une nécessité.

Notre questionnaire, destiné aux enseignants du FLE au niveau primaire, se compose de 18 questions qui traitent de la motivation, celles-ci varient entre questions fermées et ouvertes, et d'autres composées de 2 tranches (La 4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème}, 10^{ème}, 13^{ème}, 16^{ème} et la 17^{ème}), se veut, de façon détaillée, des réponses à beaucoup d'interrogations autour des différentes interventions qui peuvent être exercées par les enseignants suscitant de la motivation de leurs apprenants.

Nous avons distribué le questionnaire, élaboré favorablement avec le thème, à plus de 20 exemplaires mais nous n'avons reçu que 18.

III.2 LA LECTURE ANALYTIQUE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE :

Dans notre questionnaire, nous avons débuté avec quelques renseignements ou des coordinations générales des interrogés, nous citons : L'âge qui varie entre 25 et 52 ans pour les deux sexes, plus les années d'expérience, tout cela est résumé dans les graphiques ci-dessous :



La première question :

Quel-est votre niveau d'étude à la première nomination dans l'enseignement ?

Cette question qui vise en quelque sorte (même si on ne peut pas juger ou généraliser) savoir le niveau intellectuel des enseignants du FLE, dont la

réponse peut s'interpréter comme le niveau ou le degré de maîtrise, de compétence et même d'intelligence que possède chaque enseignant de la langue française, et nous permettant d'apprécier leurs potentiel des interventions voire même leur poids dans la classe.

➤ Résultats :

Niveau	4 ^{ème} année moyenne	3 ^{ème} année secondaire	Bachelier	Licencier	Autres
Réponses	00	03	03	11	01
Pourcentage	00%	18.75%	18.75%	56.25%	6.25%

➤ Analyses :

D'après le tableau ci-dessus, plus que la moitié des enseignants qui ont répondu au questionnaire sont des licenciés en langue française (56.25%), c'est-à-dire des spécialistes de la matière à enseigner. De plus, il y'a des enseignants non licenciés : (18.75%) qui ont seulement le niveau de 3^{ème} année secondaire ; et de même (18.75%) pour les bacheliers, et un seul enseignant (6.25%) qui a une licence en traduction.

Ces résultats donnent l'impression que les réponses ultérieures des non spécialistes (au niveau primaire de Sidi Khaled), à notre questionnaire peuvent être ou elles sont différentes voire inéquivalentes de celles-ci apportées par des spécialistes (diplômés en langue).

La deuxième question :

Souscrivez-vous que l'apprenant a-t-il une inclination naturelle à comprendre et à maîtriser des objets nouveaux tel une langue étrangère ?

Dans cette question, nous cherchons à savoir si les enseignants n'ignorent pas l'existence d'une motivation naturelle chez les individus, et

que tout comportement humain est motivé pour l'exploiter au fur et à mesure dans leur travail.

Résultats :

	Oui	Non	Pas de réponse
Nombre de réponses	14	02	02
Pourcentage	75%	12.5%	12.5%

➤ Analyses :

La majorité des enseignants interrogés (75%) n'ignorent pas l'existence de ce type de motivation, tandis que (12.5%) l'ignorent complètement. Et (12.5%) n'ont pas répondu à cette question. Peut être qu'ils l'ignorent vraiment, ou qu'ils n'ont pas pu comprendre notre question.

La troisième question :

La participation de vos apprenants dans la classe est-elle :

-Nulle

-Moyenne

-Massive ;

Cette question était relative au pouvoir de la sollicitation des apprenants à (ré) agir et/ou interagir, au sein du climat de classe, aux interactions favorisées par les activités, que ce soit entre apprenant-apprenant ou apprenant-enseignant. Le degré d'implication de l'apprenant dans l'apprentissage peut être aussi mesuré par le niveau de sa participation.

➤ Résultats :

	Nulle	Moyenne	Massive
Réponses	03	14	01
Pourcentage	16.66%	77.77%	5.55%

➤ Analyses :

Le grand chiffre du pourcentage est accordé au degré moyen de la participation (77.77%), tel est exposé dans le tableau, cela est certainement acceptable. Comme nous avons attendu, la participation massive est plus ou moins du faible degré, l'enseignant qui a donné cette réponse doit avoir absolument des raisons pour nous convaincre de la fiabilité et l'objectivité de son propos. Cet enseignant, d'après ses réponses, n'a pas répondu à la totalité des questions, mais selon ses simples mots nous avons compris qu'il a un caractère tolérant vis-à-vis de l'erreur ainsi qu'à sa forte présence en cas de récompenses, sans oublié l'utilisation, à part du manuel, de l'audiovisuel. Ces conditions peuvent lui donner raison.

La quatrième question :

Connaissez-vous des propositions d'entrée pour motiver vos apprenants ?

Concernant le déroulement des séances et plus particulièrement le début, l'ambition de cette question, qui marque les points ou les axes que l'enseignant doit mener afin de susciter de l'intérêt et la motivation de l'apprenant.

➤ Résultats :

	Oui	Non
Réponses	18	00
Pourcentage	100%	00%

➤ Analyses :

Toutes les réponses sont positives (100%), où tous les interrogés connaissent des entrées, et qu'ils possèdent tous ce pouvoir, la suite de la question explique mieux le verso des réponses données.

* *Si oui, lesquelles ?*

La majorité des enseignants (11 sur 18 c'est-à-dire 61.11%) tombent dans l'incrédibilité des aveux, lorsqu'ils se projettent directement à répondre à la 1^{ère} partie de cette question (sans une lecture consciente).

Alors que 38.88% accompagnent leurs réponses par :

- ✓ L'utilisation des exemples de la vie quotidienne (57.2%),
- ✓ L'illustration, et les images surtout avec les apprenants de la 3^{ème} année primaire (42.5%).

➤ Analyses :

Ces réponses sont convenables voire nécessaires, mais insuffisantes. Il est, de préférence, conseiller de commencer par des proverbes, des anecdotes suscitant de l'intérêt aussitôt de plaisir, etc.

La cinquième question :

Récompensez-vous vos apprenants en cas de réponses et/ou comportements favorables ?

Les récompenses ou l'évaluation, quelque soit le niveau apprécié, possède un effet attrayant que l'enseignant peut l'exploiter pour gagner de plus en plus son apprenant. Le fait de poser cette question est pour but de comprendre à quel point les récompenses en général sont elles prises en compte dans une certaine construction d'une atmosphère pleine de

confiance, de sécurité pour l'apprenant et d'implanter en lui le grain d'engagement, de persévérance ainsi qu'à la résistance en classe.

➤ Résultats :

	Oui	Non
Réponses	18	00
Pourcentage	100%	00%

➤ Analyses :

Encore, les résultats obtenus sont tous positifs (100%), cela reflète l'importance de ce facteur dans la pratique quotidienne de l'enseignant, et nous donne l'envie de plus en plus de savoir comment et avec quels moyens l'enseignant va concourir l'engagement des enseignés.

* *Si oui, par quel moyen ?*

Les moyens utilisés par les enseignants sont multiples dont :

- ✓ La majorité favorise les récompenses verbales par : la félicitation, l'encouragement, la valorisation des réponses par : Bravo, très bien continue, etc (70%).
- ✓ Aussi, les récompenses sont de forme de petits cadeaux tels : les bonbons, craies, stylos, carte-postale, des billets de dessins et des tampons sur les cahiers, etc (30%).

➤ Analyses :

Vraiment ces petites récompenses vont incontestablement absorber le sentiment d'insécurité chez l'apprenant, et surtout celles des encouragements verbaux qui ont l'impact le plus considérable sur la psychologie de l'enfant.

La sixième question :

Punissez-vous vos apprenants en cas d'erreur ou de comportements négatifs?

A la suite de la question précédente, la visée de celle-ci est d'examiner la manière dont les enseignants aperçoivent les erreurs ou les comportements négatifs commis par les apprenants. Bien évidemment et contrairement aux récompenses, la punition est considérée comme une cause de décrochage scolaire, envers du quelle, l'enseignant doit l'éviter au maximum possible, et dans certains cas, avoir de la prudence en l'exerçant d'une telle ou telle façon.

➤ Résultats :

	Oui	Non
Réponses	09	09
Pourcentage	50%	50%

➤ Analyses :

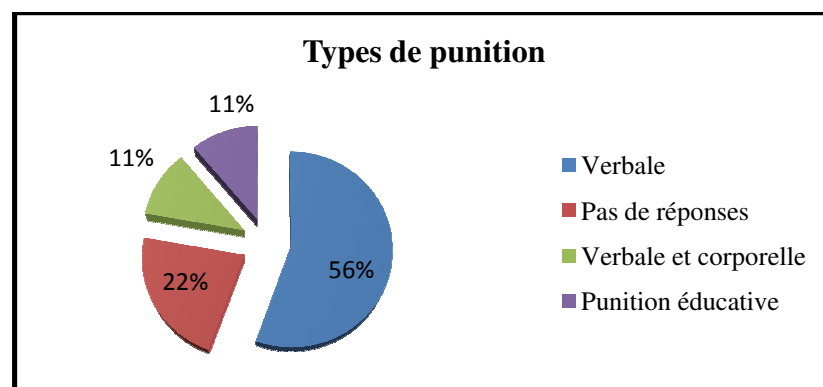
La punition existe encore, contrairement à ce que nous avons cru avant d'entamer le questionnaire, et désigne la moitié du pourcentage des interrogés qui affirment le recours à la punition dans le cas d'erreur ou de comportements négatifs des apprenants ; alors que, l'enseignant doit avoir le sentiment de tolérance en ce cas, ainsi qu'il faut les accepter et les considérer de plus comme des informations importantes qui lui permettent de fournir une rétroaction significative à son apprenant sur les raisons et les actions qui les ont provoquées. Cependant, l'autre moitié des enseignants n'y procèdent pas recours quelque soit le type de l'erreur commise. Et abondamment sont ceux qui ont répondu suffisamment à la 2^{ème} partie de la 5^{ème} question (les moyens de récompenses).

Autre, il n'y a qu'un seul enseignant qui a répondu à cette question en crochant les deux possibilités, cela explique l'équilibre qu'il fait entre la récompense et la punition, où il est poussé par la passivité ou l'absence de l'interaction entre lui et ses apprenants (sa réponse à la 3^{ème} question qui se veut le degré de la participation en classe était nulle).

Un autre enseignant a répondu par non, mais il a ajouté : « *Mais je les redresse selon le cas* », une réponse que nous la percevons tel un manque d'aveu et/ou une fuite pour ne pas répondre à la deuxième partie de cette question.

➤ *Si oui, par quel moyen ?*

Les réponses données par ceux qui exercent la punition dans leurs classes sont organisées comme ci-dessous :



La punition verbale occupe la grande portion des punitions pratiquées par les enseignants, leur permettant de contrôler et dominer leurs classes et même de montrer à leurs apprenants de leur autorité en quelque sorte, mais exercer de la punition corporelle est le constat le plus catastrophique. Cela nous fait revenir à l'époque de « *La carotte ou le bâton* », où se répand fortement le dogmatisme qui ne considère plus l'apprenant comme un partenaire. Le plus malheureux c'est que celle qui pratique cette punition est : une femme, bachelier, de 45 ans et de 20 d'expérience, et qui ignore de l'inclination naturelle chez l'apprenant.

La septième question :

Comment expliquez-vous la diminution d'intérêt chez l'apprenant vis-à-vis du FLE?

Comprendre son apprenant est ainsi un point indéniablement de forte incidence sur la pratique enseignante menée par l'enseignant de la langue. Cette question a pour but de s'interroger comment l'enseignant explique les raisons de la diminution de l'intérêt vis-à-vis du FLE. De plus, cette question reflète la conscience de l'enseignant et son pouvoir de constatation ainsi qu'à l'exploitation possible de toutes raisons qui peuvent en exister chez un apprenant.

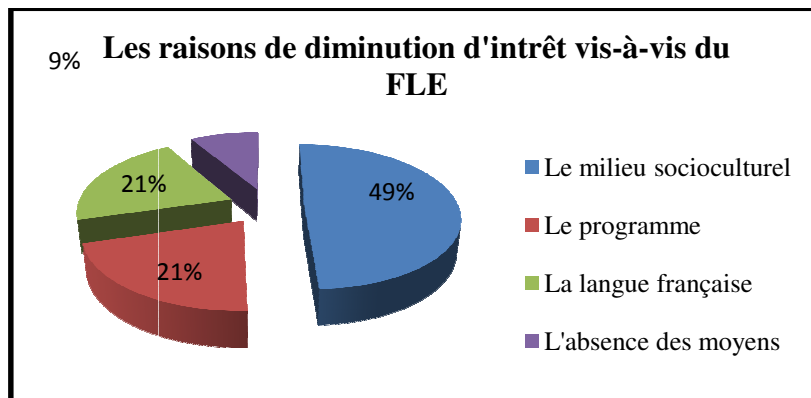
➤ Résultats :

	Réponses	Pas de réponses
Nombre	15	03
Pourcentage	83.33%	16.66%

➤ Analyses :

La majorité des enseignants nous a présenté des réponses distinctes à cette question (83.33%), que nous pouvons classer en quatre groupes essentiels :

1. Le milieu socioculturel de l'apprenant : selon les réponses ; la famille, les parents, la société algérienne, l'apprenant lui-même.
2. Le programme,
3. La langue française elle-même,
4. L'absence des moyens attractifs d'enseignement du FLE.



Donc, pour les enseignants ce qui peut expliquer la diminution d'intérêt chez l'apprenant envers le FLE est du 1^{er} rang le milieu socioculturel dans lequel l'apprenant évolue, en mettant l'accent sur l'absence des parents auprès de leurs enfants dans le parcours scolaire, surtout dans cette région où le taux d'analphabétisme des parents est énorme, cela justifie le manque d'intérêt et l'absence de poursuite de la part des parents. Ainsi, l'apprenant assume quelque fois la responsabilité de son apprentissage, selon cette réponse : « *les élèves ne révisent pas à la maison* », autre réponse met en cause la réduction d'intérêt en parlant de l'influence des médias.

Deuxième raison à laquelle les enseignants font recours c'est : les programmes. Selon eux, les programmes ne sont pas adaptés au profil, et au niveau des apprenants et même à la spécificité des régions du sud, parce qu'ils sont élaborés par des personnes qui n'ont aucune idée sur ce qui existe sur le territoire. Ils ont vraiment raison. Pour nous, cela exprime le fort attachement au manuel scolaire !

La langue française, pour d'autres, est à l'origine de refus ou rapport de ces représentations, elle est comme nous l'explique un enseignant : « *FLE, comme son nom le dit : étrangère, c'est-à-dire que l'élève utilise cette langue peu/très peu* », alors qu'elle ne s'utilise ni peu ni très peu. Un autre ajoute que l'apprenant : « *ne comprend pas (le français*

est très difficile)». Pourtant c'est tout à fait normal d'avoir ce type d'apprenant (apprenants en difficulté), et que les apprenants vont à l'école pour apprendre ce qu'ils ignorent.

La dernière raison était le manque de moyens attractifs d'enseignement du FLE. L'enseignant n'assume pas tout seul cette responsabilité. Cette non disponibilité des moyens est partagée entre plusieurs facteurs tels : l'école et ses responsables, la direction de l'éducation, etc.

Revenons aux résultats du tableau, un petit nombre (16.66%) des enseignants n'ont pas répondu à cette question alors que nous avons bien aimé avoir la totalité de réponses. Notre interprétation à cette absence de réponses c'est que cela reflète la situation des enseignants désintéressés voire même démotivés, et fâcheusement, sont ceux qui n'ont pas répondu à la totalité du questionnaire, un d'entre eux se contente seulement de choisir des questions fermées (pour ne pas casser la tête), cela nous mène à dire que ce type d'enseignants est la raison de diminution d'intérêt chez l'apprenant vis-à-vis du FLE.

La huitième question :

Comment intervenez-vous face à cette situation ?

A la suite de la précédente, nous avons voulu, de cette question, savoir les différentes manières d'interventions face aux raisons de diminution d'intérêt émergées chez l'apprenant vis-à-vis du FLE.

➤ Résultats :

	Réponses	Pas de réponses
Nombre	13	05
Pourcentage	72.22%	27.77%

➤ Analyses :

Malheureusement, presque le tiers des interrogés n'ont pas répondu, c'est un nombre très considérable, alors que nous avons réellement voulu avoir une idée sur les techniques ou les astuces adoptées/mises en application par les enseignants, qui peuvent nous aider au futur.

Les deux tiers des attributions collectées se basculent entre : l'intervention des parents, alors que nous avons demandé celle de l'enseignant, et la progression du travail et surtout dans la maison, faire des cours supplémentaires, l'adaptation pour d'autres (sans précision), l'utilisation de certain moyen : l'audiovisuel, les chansons et les chaînes françaises dans la maison, etc. Peut être qu'ils n'ont pas compris la question, mais le fait de répondre à la question précédente par le manque des moyens et de répondre à celle-ci ; c'est une contradiction claire de la part de certains enseignants. Et d'impliquer le milieu socioculturel, les parents et la maison comme ils annoncent, nous dirige vers concevoir que les enseignants ne sont pas concernés, au d'autre terme c'est un renversement de responsabilité.

La neuvième question :

Le milieu socioculturel des apprenants est-il d'un apport favorable ou entravant dans la motivation ?

L'importance accordée à cette question est de savoir le type d'impact que plie le milieu sur le fonctionnement du processus d'enseignement/apprentissage du FLE à savoir de la motivation.

➤ Résultats :

	Favorable	Entravant
Réponses	09	09
Pourcentage	50%	50%

➤ Analyses :

La moitié pense que le milieu socioculturel est favorable, tandis que l'autre moitié croit le contraire. Ce résultat reflète bien l'existence des éléments entravant du même niveau des facteurs favorables, nous pensons que, dans ce cas la, les enseignants ont le pouvoir de franchir ou encore d'affranchir ces obstacles en profitant les éléments propices, ils n'ont pas d'excuse.

Une autre remarque importante à soulevé, si on prend en considération les réponses à la 7^{ème} question, est que 4/9 qui ont répondu à la 9^{ème} question ont attribué l'existence des facteurs favorables du milieu socioculturel des apprenants, sont ceux qui ont expliqué la diminution d'intérêt chez l'apprenant par : le milieu socioculturel, la particularité de la société algérienne qu'on fait partie, et l'absence des parents auprès de ses enfants (une contradiction).

La dixième question :

Prenez-vous en compte les représentations de vos apprenants ?

Une autre clé pour une intervention intelligente de la part de l'enseignant, est d'englober dans sa pratique quotidienne celle des représentations de ses apprenants même négatives dont il est obligé de les modifier, les objectiver pour qu'elles soient sous le contrôle. Cette se

rejoint fortement avec ces précédentes (la 7^{ème}, 8^{ème}, et la 9^{ème}), mais de plus de précision que nous voulons avoir des réponses à nos constats de départ.

➤ Résultats :

	Oui	Non
Réponses	11	07
Pourcentage	61.11%	38.88%

➤ Analyses :

Plus de (60%) prennent en considération les représentations des apprenants dans leurs pratiques scolaires pour des raisons multiples, quand aux autres, presque de (40%), ne les rendre plus de compte. Ce numéro est considérable voire dangereux qui menace effectivement la progression scolaire des apprenants, pour quoi cette négligence ... !. La suite de cette question va nous apporter des raisons de tenir compte et de non clairvoyance.

* *Si oui, comment ?*

Les réponses des enseignants se rapprochent beaucoup, ainsi nous n'avons pas reçu la totalité des réponses pour tout qui ont répondu à la 1^{ère} partie de cette question.

➤ Analyses :

1-Ceux qui ont répondu par (Oui) complètent par :

- ✓ être proche de l'apprenant, de l'écouter et le comprendre (18.18%) de la totalité des réponses,
- ✓ l'écouter, le valoriser, l'encourager (18.18%),
- ✓ en essayant de comprendre le message qu'elles (les représentations) véhiculent, en agissant selon le cas (09.09%),
- ✓ par l'encouragement, et les activités (27.27%),

- D'autres n'ont pas accordé des réponses (27.27%).

Ces résultats reflètent, d'une part, l'acceptation des apprenants non motivés, la majorité d'entre eux favorise l'écoute, la compréhension, l'encouragement, etc.

D'autre part, les propos des enseignants à cette interrogation sont timidement, ou autrement dit avec une certaine circonspection, attachés aux interventions s'inscrivant sous un paradigme interculturel. La prudence est ainsi accordée à ceux qui n'ont pas osé à compléter la suite de cette question.

2-Parmi ceux qui ont répondu par (Non), (2/7 donc 40% des réponses) ajoutent que: " *Les élèves sont encore petits, ils ne savent pas ce qu'ils font* ".

La onzième question :

Quoi faire et quelle solution pour motiver un groupe hétérogène ?

Les difficultés répandues dans tout acte d'enseignement résident généralement dans l'hétérogénéité des membres de la classe. Il faut ajouter aussi l'affectif considérable dans nos classes, qui provoque un dysfonctionnement du processus d'E/A. De ces raisons notre intérêt a pris son départ, afin de se mettre au fond des pratiques suscitant de l'investissement chez l'enseigné.

➤ Résultats :

	Réponses	Pas de réponses
Nombre	15	03
Pourcentage	83.33%	16.66%

➤ Analyses :

-Répondant par (Oui), un résultat élevé de la part des enseignants (83.83%), qui nous proposent :

- ✓ Le travail en groupes (60%),
- ✓ Valoriser les compétences que possèdent les faibles (13.33%),
- ✓ Impossible dans une classe surchargée, mais on peut toujours essayer de les faire travailler par groupe (20%),
- ✓ Il faut former des sous-groupes selon les difficultés et les lacunes (6.66%).

Les propositions données ci-dessus, s'inscrivent dans la pédagogie différenciée dont différencier n'est pas individualiser.

La douzième question :

Sollicitez-vous l'opinion de vos apprenants dans la réalisation de certaines tâches?

La sollicitation des opinions des apprenants agit fortement sur la motivation intrinsèque de l'apprenant, et augmente chez lui le sentiment d'être valorisé, qui participe à la vie de classe par le droit de choisir que ce soit des activités ou réaliser certaines tâches qui augmentent le degré de la motivation.

➤ Résultats :

	Oui	Non
Réponses	14	04
Pourcentage	77.77%	22.22%

➤ Analyses :

Les résultats du tableau ci-dessus distingue que (77.77%) des interrogés ont favorablement répondu à la question par (Oui), cela nous donne l'impression que les enseignants sont conscients de l'effet important que peut exercer l'implication de l'apprenant dans certains décisions qui concernent le développement de son apprentissage, et de l'amener à prendre de l'initiative et de trouver son autonomie.

Les autres répondants par (Non), occupent selon le tableau le (22.22%) du pourcentage, ce résultat s'affirme comme la négligence de ce point essentiel qui joue strictement sur l'intériorité de l'apprenant. Un enseignant a répondu par : En principe oui, mais pas dans tous les cas.

La treizième question :

Proposez-vous à vos apprenants de réaliser des travaux favorisant l'estime de soi chez-eux ?

L'estime de soi chez l'apprenant doit être profitée, et constitue une porte d'entrée favorable à la motivation.

➤ Résultats :

	Oui	Non
Réponses	13	05
Pourcentage	72.22%	27.77%

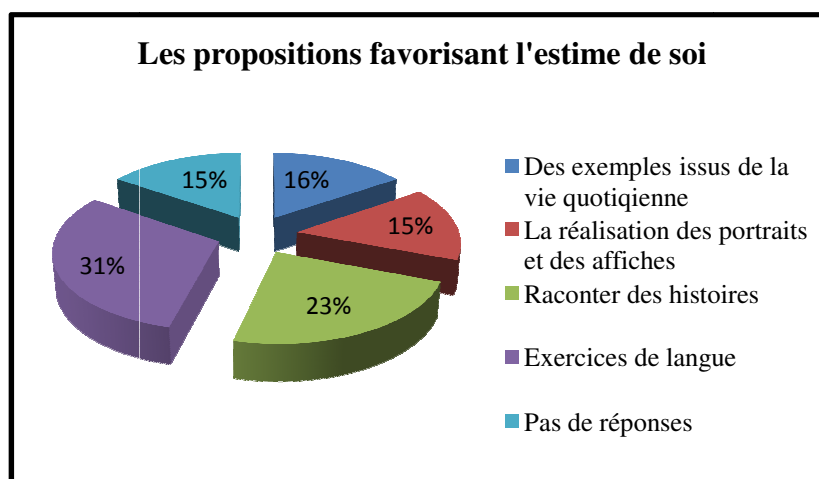
➤ Analyses :

La 1^{ère} lecture du tableau découvre que trois quart des enseignants profitent des pratiques agissantes sur les ressources des apprenants.

* *Si oui, donnez des exemples*

Leurs propositions (13) sont variées telles que :

- ✓ Donner des exemples comme : toute réussite est la base de bon avenir, ou si vous voulez devenir quelque 'uns très intéressants, il faut travailler (16%),
- ✓ Changement des exercices de langue et de devoirs, en élevant le degré de difficulté (31%),
- ✓ Raconter des histoires, des contes, et de s'exprimer librement (23%),
- ✓ La réalisation des affiches ou des portraits sur les martyres de la guerre de libération, des lieux, des animaux (15%),
- Pas de réponses aussi (15%).



➤ Analyses :

En général, (11 sur 13 c'est-à-dire 84.62%) ont donné des exemples concernant les différentes manières examinées en vue de garantir un cadre pour rassurer et de s'exprimer librement, et de renforcer les perceptions des compétences.

La quatorzième question :

Prenez-vous en compte les besoins des apprenants dans vos choix de supports ou d'activités?

Le but de cette question est essentiellement attaché à l'intention de l'enseignant de faire attention aux besoins réels des apprenants, cette question donne la possibilité d'avoir une idée sur les prises en considérations de tout ces besoins ; quelque soit : besoin d'estime de soi, de socialisation, de sécurité, etc.

➤ Résultats :

	Oui	Non	Pas de réponses
Réponses	14	02	02
Pourcentage	78%	11%	11%

➤ Analyses :

Une minorité des enseignants n'accordent pas d'importance aux besoins des apprenants, alors qu'il est primordial, d'après leurs réponses se sont ceux qui ont répondu à la 12^{ème} question, des réponses qui indiquent le négligence du côté intrinsèque de la motivation.

La quinzième question :

Selon vous, que peut-il remédier l'illusion d'incompétence chez un apprenant devant une activité quelle conque?

Le problème d'illusion d'incompétence est d'effet négatif sur le parcours scolaire de l'apprenant, voire sur ses motivations intrinsèques.

Pour cela, cette question s'envisage comme un essai de découvrir la/les solution (s) apportée(s) par l'enseignant pour aider l'apprenant à

accroître encore la perception de ses compétences, de renforcer de plus la confiance en soi, etc.

➤ Résultats :

	Réponses	Pas de réponses
Nombre	12	06
Pourcentage	66.7%	33.3%

➤ Analyses :

Le problème d'incompétence est confronté par des différentes étapes proposées par les enseignants (ceux qui ont donné des réponses à cette interrogation, comme celui indiqué au dessus) résumées en :

- ✓ Proposer des exercices faciles puis récompenser l'apprenant,
- ✓ La poursuite de l'apprenant avec des cours supplémentaires,
- ✓ L'accompagnement et la collaboration de tous les partenaires, réduction du nombre d'élèves en classe, et consacrer des cours supplémentaires.

La seizième question :

Rendez-vous compte que vos attitudes influencent vos apprenants ?

A Sidi Khaled, ainsi qu'à plusieurs d'autres régions en Algérie, l'enseignant s'apercevait comme le seul modèle à imiter pour tous les apprenants, dans le cas du FLE, nous estimons avoir, par le biais de cette question, une idée sur les attitudes qui méritent d'être exploitées intelligemment dans le but de motiver les petits apprenants.

➤ Résultats :



	Oui	Non	Pas de réponses
Réponses	15	00	03
Pourcentage	83.33%	00%	16.66%

➤ Analyses :

Les résultats obtenus dévoilent que la majorité des interrogés rendent compte que leurs attitudes agissent sur la motivation des apprenants, un résultat très important qui nous amène à penser que les enseignants sont plus conscient du plus des détails pouvant soit favoriser soit entravant dans la motivation, sauf une petite partie qui garde le silence. Cela nous incite à chercher encore pour comprendre de plus : quelle attitude pouvant motivant un/des apprenant(s) de plus.

* *Si oui, quelle attitude les motive d'avantage ?*

Les réponses sont distinctes, nous avons pu classer les réponses de (67%) qui ont répondu à la précédente par (Oui):

- ✓ Etre sérieux,
- ✓ Quand l'enseignant valorise l'effort même s'il est simple,
- ✓ Quand l'élève se sent en sécurité,
- ✓ L'amour et la confiance,
- ✓ Une attitude comique,
- Les autres n'ont pas continué la 2^{ème} partie de la question (33%).

➤ Analyses :

Toutes ces réponses sont proches de la réalité, nous pouvons ajouter ainsi : l'humour, la manière de parler,...

Alors le fait de ne pas répondre peut se considérer comme des intéressés et non responsables.

La dix-septième question :

Utilisez-vous d'autres supports que le manuel scolaire ?

S'interroger sur les différents types de supports utilisés en classe de FLE ne peut être justifié, selon nous, que par la volonté de l'enseignant de s'engager, une question de créativité

➤ Résultats :

	Oui	Non	Pas de réponses
Réponses	13	04	01
Pourcentage	72.22%	22.22%	05.55%

➤ Analyse :

-Plus de (72%) utilisent des supports autres que le manuel scolaire, c'est un résultat énorme par rapport aux particularités du contexte si nous prenons en compte les réponses données à toutes les questions ne se correspondent plus avec ce nombre du pourcentage ; (et le même fait qui se répète nous allons attendre les réponses accordées à la suite),

-Près de (23%) affirment le contraire tandis que (05.55%) n'ont pas donné de réponses.

* *Si oui, donnez des exemples*

- ✓ 8/13 qui utilisent des différents supports tels que: les livres parascolaires, des fiches, les dessins, les bandes dessinées, les textes illustrés, les journaux, l'internet, l'audiovisuel,
- ✓ 5/13 n'ont pas donné des exemples.

➤ Analyses :

Ces données montrent que presque (40%) prétendent l'utilisation des supports variés à part le manuel, l'autre pourcentage (60%) a une certaine authenticité avec l'utilisation des différents types de supports.

La dix-huitième question :

Avez-vous les moyens nécessaires pour choisir ou appliquer une telle ou telle méthode d'enseignement/apprentissage en vos classes ?

Puis qu'il n'y a pas une recette ou méthode exacte favorisant la motivation des apprenants, et que la relativité d'intervention ne réside guère dans l'application de telle ou telle méthode d'E/A, il nous paraît pertinent de poser la question ci-dessus au lieu de dire : quelle méthode voyez-vous la plus pertinente ? De fait que s'interroger sur la disponibilité des moyens est le plus judicieux dans notre cas que le choix ou l'application d'une méthode, si nous avons le droit de dire cela.

➤ Résultats :

	Oui	Non	Pas de réponses
Réponses	06	10	02
Pourcentage	33.33%	55.55%	11.11%

➤ Analyses :

Ceux qui ont répondu par (Oui) n'occupent que le tiers du pourcentage (33.33%), du temps que la moitié affirment le non pouvoir de choisir une telle ou telle méthode d'E/A. Et comme d'habitude, il y'a ceux qui préfèrent garder leurs avis pour eux (11.11%).

Cependant, nous avons tombé ainsi sur une autre lacune de la part des enseignants, il s'agit de ceux qui ont prétendu l'utilisation des supports dans leurs classes (4/10 c'est-à-dire presque la moitié) mais qu'ils n'ont pas

les moyens nécessaires pour choisir ou appliquer une méthode d'E/A quelle conque.

III. 3 SYNTHÈSE :

L'analyse de ce questionnaire nous a permis de synthétiser que :

- ❖ Les enseignants ont répondu timidement à notre questionnaire, de plus ils n'ont pas exercé une lecture consciente du questionnaire (la précipitation), cela est justifié par les contradictions qui remarquablement existent dans la majorité de leurs réponses.
- ❖ Ainsi, les prétentions et les revendications dans les réponses aux questions soit celles qui se rejoignent, soit aux questions composées.
- ❖ Les réticences en quelque sorte s'interprètent fortement par l'incompétence de certains enseignants,
- ❖ Il est vrai que le milieu empêche le développement voire la continuité et la progression des pratiques enseignantes, mais nous avons remarqué une fuite de responsabilité de la part des enseignants.
- ❖ Le rôle des enseignants dans la construction de la motivation se fait sur un seul paradigme qui est extrinsèque, donc un déséquilibre entre la provocation de la motivation extrinsèque et l'intrinsèque, alors que cette dernière est la plus importante, qui dure dont le rôle de l'enseignant ne se résume plus à pratiquer une certaine intensité pour motiver l'apprenant mais de plus de l'amener à trouver ses propres motivations.
- ❖ Nous pouvons dire enfin que : le refus de répondre ou les réticences, les contradictions, les revendications et les prétentions soulevés des réponses accordées à notre questionnaire reflètent le contexte dramatique que nos apprenants en souffrent.

Le cadre théorique de notre présente initiative implique que la présence d'une intervention motivante agissant sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant au sein du parcours pédagogique est un élément primordial dans le cadre scolaire, vu l'importance stratégique et le poids des différents rôles que joue et assure ce paramètre essentiel du processus de l'enseignement/ l'apprentissage du F.L.E a constitué notre intérêt de ce travail.

En prenant en considération le corpus traité et les résultats obtenus, nous avons pu aisément constaté qu'il y a un manque de conscience voire des réserves et des prétentions de la part des enseignants à l'égard de leurs pratiques au sein des écoles primaires de Sidi Khaled, un recul des idées favorables à la motivation et une nette réflexion de diminution de niveau des apprenants en FLE (dans tous les niveaux) et la négligence davantage du côté des enseignants, au niveau du primaire, de ce paramètre qui doit être omniprésent dans leur processus d'enseignement.

Nous avons pu aussi remarquer que la motivation des apprenants n'est pas visée en elle-même, et sa timide présence est relative à pratiques quotidiennes et essentielles que tous les enseignants font. Elle n'est perçue par certains enseignants comme importante vu le manque de compétence, d'expérience ainsi que l'absence du matériels qui élimine les chances de choisir les méthodes d'application.

Ces résultats confirment nos hypothèses, et s'opposent également avec le propos d'André Giordan présenté dans le deuxième chapitre, qui défend l'idée que l'enseignant ne doit se contenter des cours magistraux, mais qu'il devra avoir le pouvoir de consacrer des efforts de temps en temps pour faire émerger les ressorts qu'entretiennent les apprenants.

LA LISTE DES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

* **Ouvrages :**

1. ALI BOUACHA. Abdelmadjid., *La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe.* Collection : Pratique pédagogique, édition : Harmattan. [sans date et lieu]
2. AREZKI, Dalila., *Cours de psychopédagogie*, édition : Dar El Gharb, Oran, 2005.
3. CUQ, Jean-Pierre., GRUCA, Isabelle., *Cours de didactique des langues étrangères et secondes*, édition : PUG, 2004.
4. CYR, Paul., GERMAIN, Claude., *Les stratégies d'apprentissage*, collection : didactique des langues étrangères, édition : CLE International, Paris, 1998.
5. DUPONT, Pol., *Faire des enseignants*, collection : Pratiques pédagogiques, édition : De Boeck, Bruxelles, 2002.
6. GALISSON, Robert., *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères*, édition : CLE International, Paris, 1980.
7. MARTINEZ, Pierre., *La didactique des langues étrangères*, collection : Que sais-je ? Édition : PUF, Paris, 2006.
8. Observatoire national de la lecture, *Maîtriser la lecture*, édition : Odile Jacob. [sans date et lieu]
9. PAPILLON, Pascal et Xavier., *Traité de stratégie à l'usage des enseignants*, édition : Chronique Sociale, Lyon, 1999.
10. PEYTARD, J., GENOUVRIER, E., *Linguistique et enseignement du français*, édition : Larousse, Paris.
11. POTHIER, Béatrice., *Langues, langages et interactions interculturelles*, Cahier de CIRHILL N°31, édition : Harmattan/ Les éditions de UCO, Paris, 2009.

12. REUTER, Yves., *Enseigner et apprendre à écrire*, édition : ESF éditeurs, Paris, 2002.

13. WOLFS, José-louis., *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, collection : Pédagogies en développement, édition : De Boeck, Bruxelles, 2001.

* **Les dictionnaires :**

1. CUQ. Jean-Pierre., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éditions : CLE International/ Asdifle, Paris, 2003.

2. LAFON. Robert., *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, édition : PUF, Paris, 1991.

3. RAYNAL. F., REUNIER. A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, édition : ESF éditeurs, Italie, 2009.

4. REUTER Yves (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, édition : El Midad, Algérie, 2011.

* **La sitographie :**

1. <http://id.erudit.org/iderudit/55820ac>, consulté le : 15/05/2013.

2. <http://rfp.revues.org/463>, consulté le : 15/05/2013.

3. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Nadia_LERO_Y_035.pdf, consulté le : 23/04/2013.

4. http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_viau_texte-continu.pdf, consulté le : 27/04/2013.

5. http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_viau_texte-continu.pdf, consulté le : 23/04/2013.

6. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-1/Les%20effets%20du%20contexte.pdf>, consulté le : 25/04/2013.

Questionnaire destiné aux enseignants du primaire

Dans le cadre de l'obtention du diplôme de Master, option : didactique des langues et des cultures, et sous l'intitulé : « Le rôle de l'enseignant dans la construction de la motivation des apprenants en classe de FLE (cas des enseignants des écoles primaires de la ville de Sidi Khaled) » Nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions qui font l'objet de nos propos en toute objectivité.

Age ans

L'expérience ans

Sexe : masculin féminin

1- Quel est votre niveau d'étude à la première nomination dans l'enseignement ?

-4^{ème} année moyenne

-3^{ème} année secondaire

-bachelier

-Licencier

-Autres.....

2- Souscrivez-vous que l'apprenant a-t-il une inclination naturelle à comprendre et à maîtriser des objets nouveaux tel une langue étrangère ?

Oui Non

3- La participation de vos apprenants dans la classe est-elle :

Nulle

Moyenne

Massive

4- Connaissez-vous des propositions d'entrée pour motiver vos apprenants ?

Oui Non

Si oui, lesquelles ?.....

.....

5- Récompensez-vous vos apprenants en cas de réponses et/ou comportements favorables ?

Oui Non

Si oui, par quel moyen ?.....

6-Punissez-vous vos apprenants en cas d'erreur ou de comportements négatifs?

Oui

Non

Si oui, par quel moyen ?.....

7-Comment expliquez-vous la diminution d'intérêt chez l'apprenant vis-à-vis du FLE?

.....
.....

8-Comment intervenez-vous face à cette situation ?

.....
.....

9-Le milieu socioculturel des apprenants est-il d'un apport favorable ou entravant dans la motivation ?

Favorable

Entravant

10-Prenez-vous en compte les représentations de vos apprenants ?

Oui

Non

Comment ?.....

.....

11-Quoi faire et quelle solution pour motiver un groupe hétérogène ?

.....
.....

12-Sollicitez-vous l'opinion de vos apprenants dans la réalisation de certaines tâches?

Oui

Non

13-Proposez-vous à vos apprenants de réaliser des travaux favorisant l'estime de soi chez-eux ?

Oui

Non

Exemples.....

.....

14-Prenez-vous en compte les besoins des apprenants dans vos choix de supports ou d'activités?

Oui

Non

15-Selon vous, que peut-il remédier l'illusion d'incompétence chez un apprenant ?

.....
.....

16- Rendez-vous compte que vos attitudes influencent vos apprenants ?

Oui Non

Si oui, quelle attitude les motive d'avantage ?.....

17-Utilisez-vous d'autres supports que le manuel scolaire ?

Oui Non

Si oui, lesquels?.....

18-Avez-vous les moyens nécessaires pour choisir ou appliquer une telle ou telle méthode d'E/A en vos classes ?

Oui Non

Merci de votre collaboration

CHAPITRE

I

CHAMP CONCEPTUEL DE LA MOTIVATION

CHAPITRE

II

*LES PORTES D'ENTREE D'UNE INTERVENTION
MOTIVANTE*

CHAPITRE

III

PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS

INTRODUCTION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

ANNEXES