

strategies. Most importantly, argues Warschauer, teachers must learn to become a “guide on the side” rather than a “sage on the stage”.

Providing teachers with guidelines and helping them understand the challenges and difficulties related to online learning is a necessary step in ensuring that their experiences in the new environment will be successful. Teachers cannot simply assume that the techniques, approaches and strategies that worked well in the traditional learning environment of the classroom can simply be successfully transposed

into the environment of the Internet. One of the important reasons that such a transposition cannot occur easily is that the Internet was not designed as a learning environment. As Warschauer has argued, use of the Internet as a learning environment requires the adoption of different roles and necessitates a certain preparation in order to meet its particular challenges.

Indeed, the challenges will be numerous and complex for teachers as they move towards use of new technologies in the 21st century. As was noted at

the beginning of this article, technology can provide mediums or environments in which a wide variety of methods may be implemented. Nonetheless, today's sophisticated information and communication technologies are likely to move teachers towards methods that favor student interaction, meaningful communication and authentic, purposeful contexts for learning. We have come a long way from the language laboratory and the audio-lingual method. As technology continues to evolve, we will no doubt, continue to evolve our methods.

De quelles façons peut-on motiver l'élève à apprendre le français en immersion ? Stratégies pédagogiques exemplaires d'enseignants du primaire

Thierry Karsenti

Université du Québec à Hull,
Québec, Canada¹

« La plus importante attitude qui peut être formée est celle du goût d'apprendre ».

John Dewey [1859-1952], 1938.

Introduction

Le but de cette recherche est d'étudier l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants d'immersion en français ayant la réputation d'être de bons motivateurs et le changement de motivation des élèves du primaire. Nous voulions donc savoir, d'une part, si les pratiques pédagogiques influent sur la motivation des élèves et, d'autre part, comment ces pratiques, le cas échéant, agissent sur le changement de motivation.

Nous espérons ainsi mieux

sensibiliser les futurs enseignants qui oeuvrent dans le cadre de l'immersion en français à l'importance de la motivation scolaire, mais surtout aux façons de la favoriser. Notons cependant que le travail qui suit ne se veut pas une recette pédagogique miracle pour motiver les élèves. Les résultats présentés sont basés sur une recherche qualitative multi-cas² réalisée auprès de 246 élèves de sixième année du primaire. L'originalité de l'étude multi-cas effectuée réside dans le fait qu'elle cible particulièrement le changement de motivation à apprendre le français des élèves en immersion, et l'influence des pratiques pédagogiques sur cette variation.

Problématique

Au Canada, l'enseignement du français dans le contexte de l'immersion à l'école primaire et

secondaire est submergé de défis constants, ce qui le rend complexe, voire difficile par moments. Le nombre de problèmes y est considérable, et nous ne prétendons pas pouvoir les solutionner tous dans cette recherche, loin de là. Nous n'étudierons qu'un des éléments qui nous semble être le fondement même de nombreux maux actuels dans l'enseignement des langues secondes: la motivation des apprenants.

En effet, sur le plan de l'apprentissage des langues secondes, plusieurs études soulignent la nécessité d'une motivation accrue pour un meilleur apprentissage, une meilleure compétence de communication. Une des premières recherches sur le sujet fut celle de l'Anglais Jordan (1941) qui a trouvé une certaine corrélation entre les attitudes



(motivations) d'élèves britanniques et leur réussite dans des cours de français langue seconde. Les Américains Neidt et Hedlund (1967) ont par la suite trouvé une corrélation significative entre les attitudes positives d'étudiants universitaires suivant des cours de langue seconde, et leurs résultats à la fin de ces cours. Lors d'une étude longitudinale sur des élèves du primaire apprenant le français langue seconde en Grande-Bretagne, Burstall (1975) a démontré que la motivation face à l'apprentissage du français était étroitement reliée à la réussite.

Plus près de nous, Lambert et Tucker (1972) ont souligné que les attitudes et la motivation sont aussi importantes, sinon plus, que la capacité intellectuelle pour l'apprentissage des langues secondes. Clément et Hamers (1979), Gardner et Lambert (1959), Starets (1990) et, Taylor et Simard (1975) soutiennent dans leurs études que l'apprentissage, l'acquisition d'une langue seconde est aussi influencée par les attitudes affectives et pragmatiques envers cette langue.

Plusieurs notent cependant qu'il a fallu attendre que Gardner, Glicksman et Smythe (1978) publient des recherches s'étendant sur plus d'une décennie pour constater l'importance de la motivation et des attitudes comme facteurs déterminants et de premier plan dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les aptitudes et l'intelligence n'étaient plus les seuls facteurs à considérer comme les adeptes des approches (néo)behavioristes le laissaient entendre. Pour Gardner et ses collègues, il était possible de modifier des attitudes ou de changer une motivation, alors qu'il était presque impossible de manipuler l'intelligence ou les

aptitudes. D'où l'importance, selon eux, de la motivation à apprendre.

Bien que l'influence qu'ont les enseignants d'immersion sur la motivation des élèves à apprendre le français puisse paraître évidente de nos jours, ce n'est que récemment que les chercheurs ont identifié différents moyens par lesquels les enseignants peuvent agir sur cette motivation. Néanmoins, la plupart des études portant sur le lien entre l'enseignement et la motivation des élèves ciblent, de façon quantitative, un aspect unique des pratiques pédagogiques des enseignants ou de la motivation des élèves. Il semblait donc très pertinent de procéder à une étude par laquelle on obtiendrait une vision plus approfondie et globale des pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire en immersion ayant la réputation d'être de bons motivateurs. Par une recherche de ce genre, il paraissait possible non seulement de brosser le portrait de leurs pratiques pédagogiques motivantes, mais de trouver le schéma, le système et le contexte des pratiques pédagogiques qui favorisent la motivation des élèves de l'immersion à apprendre le français.

La motivation à apprendre le français

«[...] la motivation est la chose la plus importante dans l'enseignement des langues, dans l'enseignement tout court.» (Lecomte, 1985, p.19)

Depuis le début du XX^e siècle, le concept de motivation a été étudié selon différentes perspectives (voir Overton, 1984). De nombreux modèles, approches et théories ont inspiré les chercheurs dans l'étude de la motivation en éducation. Parmi ces approches, la théorie

de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000) semble se distinguer nettement des autres. D'une part, cette théorie met l'accent sur la relation dynamique entre l'individu et son contexte et, d'autre part, elle est fort pertinente pour les recherches en éducation. Il semble que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991) soit notamment appropriée dans le domaine de l'apprentissage des langues puisqu'elle met en évidence deux grandes catégories de comportements: ceux qui sont autodéterminés ou qui émanent de la personne, et ceux qui sont contrôlés, gouvernés par un processus de «soumission» (Deci, Eghrari, Patrick et Leone, 1992). En outre, comme le soulignent Vallerand et Thill (1993), des conséquences positives sont engendrées par des comportements autodéterminés, et des conséquences négatives sont susceptibles d'être engendrées par des comportements non autodéterminés.

La théorie de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000) est également avantageuse pour l'étude que nous avons réalisée parce qu'elle laisse loin derrière la révolue dichotomie extrinsèque/intrinsèque (souvent nommée instrumentale/intégratrice dans le domaine de l'apprentissage des langues). Le construit de Deci et Ryan permet ainsi de considérer la motivation de façon multidimensionnelle. Illustrée à la Figure 1, cette théorie indique aussi la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination³. Ces types de motivation, situés sur un continuum d'autodétermination, se regroupent en trois grandes classes: l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation



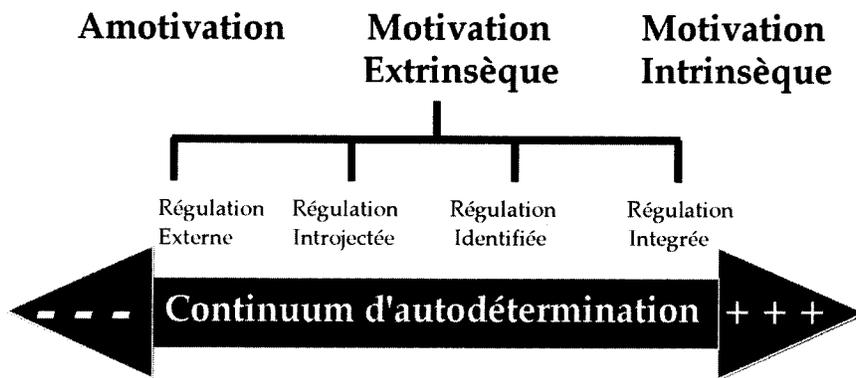


Figure 1
Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000).

intrinsèque.

En plus de soutenir l'existence de différents types de motivation (la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation), Deci et Ryan postulent qu'il existe également différents types de motivation extrinsèque (ME), aussi situés sur un continuum d'autodétermination: ME par régulation externe, ME par introjection, ME par identification et ME par intégration (voir Figure 1).

Les autres théories de la motivation qui ne considèrent qu'un seul type de motivation extrinsèque (i.e. lorsque les raisons sous-jacentes à l'action vont au delà de l'activité), ne font, par exemple, aucune distinction entre un élève qui participe à un cours de français parce qu'il y est obligé (raison extrinsèque) et un élève qui y participe parce qu'il sait cela important pour la future carrière qu'il ou elle aura choisie (aussi raison extrinsèque, mais possiblement plus positive pour l'élève puisqu'il y a une certaine autodétermination). Selon Deci et Ryan, ces deux exemples représentent différents types de motivations extrinsèques. Le premier est une occurrence de motivation extrinsèque par

régulation externe, alors que le second est un cas de motivation extrinsèque par identification. Ces différences sont importantes à considérer parce que différents types de motivation extrinsèque conduisent à différentes conséquences en éducation, et tous n'ont pas nécessairement un impact négatif sur l'apprentissage.

En effet, Karsenti et Thibert (1996) ont montré qu'une motivation extrinsèque plus autodéterminée a, en général, une corrélation positive avec la réussite scolaire alors qu'une motivation extrinsèque peu ou pas autodéterminée (par exemple, la régulation externe) a, en général, une corrélation négative avec la réussite scolaire. Dans les deux cas décrits, si une théorie réductionniste de la motivation était employée pour évaluer la motivation, au lieu

de celle de Deci et Ryan, les élèves seraient tous deux motivés extrinsèquement. Il n'y aurait, au niveau de l'analyse de leur motivation, aucune différence.

Par conséquent, dans la présente étude, la théorie de Deci et Ryan nous a permis une analyse plus exacte et plus raffinée de la motivation à apprendre le français dans le cadre de l'immersion.

Méthodologie de l'étude multi-cas

De par l'objectif sous-jacent de l'étude, soit d'obtenir une vision approfondie des pratiques efficaces d'enseignants en immersion reconnus comme étant de bons motivateurs, il semblait plus approprié de mener une recherche de terrain de type qualitatif. En particulier, il s'agissait d'une étude multi-cas (Yin, 1994 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) impliquant huit enseignants et leurs élèves. Quatre de ces enseignants ont été choisis au hasard, alors que les quatre autres ont été retenus parce qu'ils avaient la réputation d'être de bons motivateurs. Plus précisément, ces derniers ont été sélectionnés pour la façon dont leurs pratiques pédagogiques semblaient favoriser la motivation de leurs élèves (voir Figure 2).

Les quatre enseignants observés travaillaient dans différentes écoles de la région de Montréal. Les

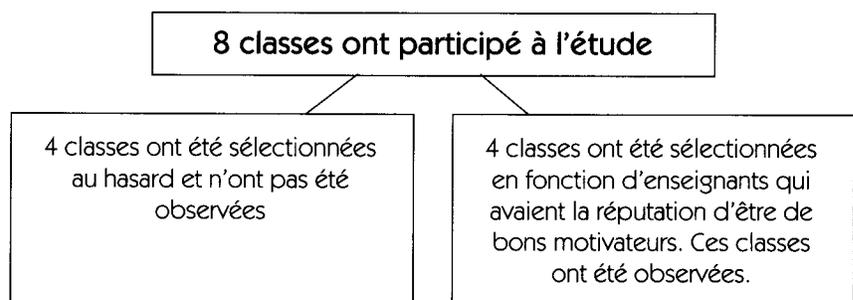


Figure 2
Représentation schématique des classes (cas) ayant participé à l'étude.

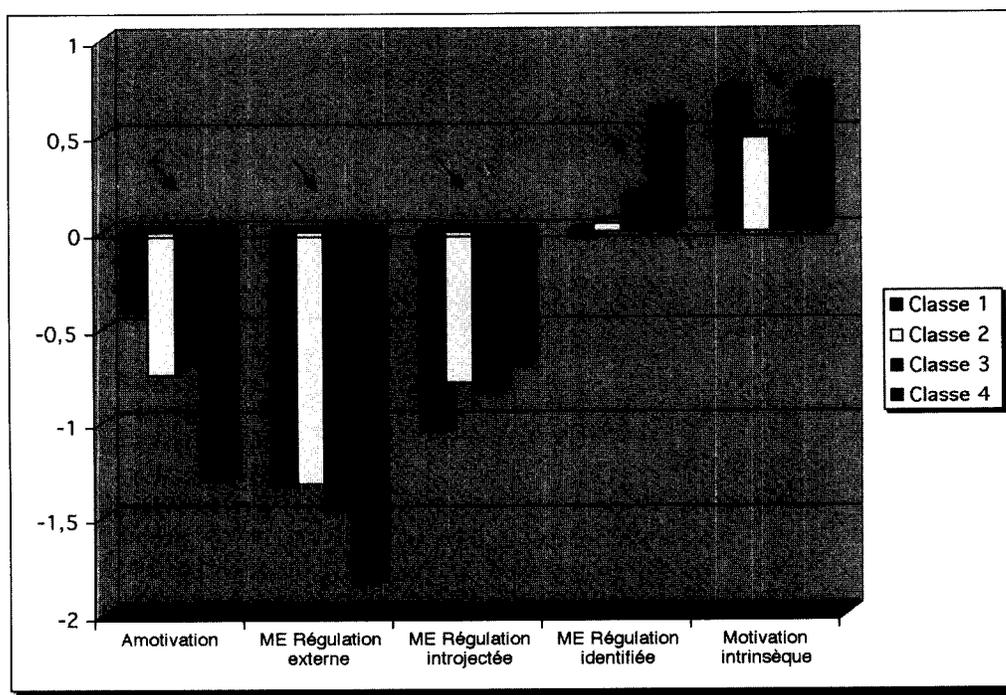


Figure 3
 Changement des types de motivation chez les élèves des quatre classes observées.

enseignants ont été observés pendant deux mois, soit les cinq premiers jours d'école, puis à raison d'une journée par semaine jusqu'à la mi-novembre. Les observations ont été enregistrées sur des cassettes audio et des notes détaillées ont été prises par un observateur pour compléter les enregistrements. Les enseignants ont aussi été formellement interviewés à deux reprises. Les entretiens avec les enseignants, les notes prises par les observateurs ainsi que le libre accès au matériel pédagogique ont permis de mieux analyser les leçons observées.

La motivation des élèves à apprendre le français a été mesurée à trois reprises dans toutes les classes retenues pour cette étude (8 classes), c'est-à-dire lors du premier jour d'école, et ensuite à la sixième et à la dixième semaine. De plus, la motivation des élèves des quatre classes observées a été comparée à celle

des élèves des quatre classes choisies au hasard. Des entrevues semi-structurées ont également été réalisées auprès de 32 élèves (8 par classe).

Présentation et analyse sommaires des résultats

Après dix semaines d'observation, les résultats démontrent que les types de motivation reflétant une grande autodétermination et une perception de compétence ont augmenté de façon significative pour les élèves des classes observées. Ces mêmes types de motivation ont baissé de façon tout aussi marquante et significative pour les élèves des quatre autres classes. De plus, les types de motivation reflétant peu d'autodétermination et de perception de compétence ont subi une baisse significative dans les quatre classes observées alors qu'elles ont augmenté dans les quatre classes choisies au hasard. La Figure 3 illustre le changement

de motivation chez les élèves des quatre classes observées. On y remarque clairement que les motivations très autodéterminées connaissent une hausse significative, tandis que les motivations peu ou pas autodéterminées (amotivation, motivation extrinsèque par régulation externe, motivation externe par régulation introjectée) connaissent, pour leur part, une baisse significative.

L'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants reconnus comme étant d'efficaces et de bons motivateurs met en évidence plusieurs points saillants. D'une part, les résultats de l'étude illustrent qu'il existe des pratiques pédagogiques motivantes chez les quatre enseignants observés. D'autre part, les données recueillies montrent qu'il n'y a pas nécessairement des pratiques pédagogiques, méthodes ou techniques motivantes semblables



chez les enseignants ayant été observés, mais plutôt que leurs pratiques sont orientées en fonction de déterminants ou fondements de la motivation communs.

L'analyse des données (observations, entrevues, etc.) révèle donc que des enseignants qui favorisent les sentiments d'autodétermination, de compétence et d'affiliation semblent motiver leurs élèves de façon significative⁴. Également, le fait de présenter les activités pédagogiques de façon attrayante comme, par exemple, sous forme de jeu ou de défi, semble motiver les élèves.

Conclusion :

Des leçons à tirer pour la formation des futurs enseignants et les enseignants actuels ?

Nos résultats indiquent premièrement que les élèves des quatre classes observées ont connu un changement positif et significatif de motivation. Les données qualitatives de notre étude, quant à elles, nous permettent de mettre en évidence, en fonction d'éléments observés et d'entrevues effectuées, quatre « facteurs » susceptibles d'avoir occasionné ce changement de motivation chez les élèves. Ces « facteurs » ne sont pas systématiquement observés, mais semblent plutôt liés aux perceptions que les élèves ont de ce qui se passe dans la salle de classe. Ils sont :

- Se percevoir en contrôle (être en charge de, avoir le choix de) ;
- Se percevoir compétent (vivre des succès) ;
- Percevoir l'activité comme attrayante ;
- Se percevoir comme membre faisant partie d'un groupe.

Cette constatation pourrait s'avérer particulièrement importante dans la formation de futurs enseignants, en particulier si l'on considère l'importance de motiver les élèves. Ainsi, selon nous, il y aurait lieu de se questionner sur l'importance qu'occupe la motivation scolaire - le fait de la favoriser chez les élèves - dans la formation des maîtres de français langue seconde. Les futurs enseignants vivent-ils des situations qui leur permettent de prendre conscience, de réfléchir (Schön, 1983) à ces déterminants de la motivation ? Sont-ils appelés à intégrer de tels déterminants dans leur pratique ?

En tirant profit des fondements de l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984) il semble plus probable de pouvoir « intégrer » à sa pratique professionnelle des apprentissages tirés des expériences vécues lors de sa formation. À cet effet, Dewey (1938 : 25) souligne d'ailleurs que « toute éducation véritable provient de l'expérience ».

Il serait donc intéressant, dans le cadre de la formation des maîtres, que les futurs enseignants puissent

être amenés à expérimenter des situations d'apprentissage où ils vivent du contrôle, où ils se sentent compétents (pédagogie par projet, par exemple), où ils se sentent partie d'un groupe, et où la tâche à effectuer est présentée de façon attrayante. Il y aurait aussi lieu, afin de ne pas minimiser l'apport de modèles théoriques (Kolb et Lewis, 1986), de les leur présenter et de leur demander de les « confronter » avec leurs propres modèles, issus des apprentissages de leurs expériences : qu'est-ce qui les motive en tant qu'apprenants ? Qu'est-ce qui motive les élèves auxquels ils doivent enseigner ? Cette approche qui caractérise le praticien réflexif ne pourrait que favoriser l'intégration « personnelle » des déterminants de la motivation dans leur propre pratique professionnelle, soit lors des stages faisant partie de leur formation universitaire, mais surtout dans leur début de carrière d'enseignant.

La pertinence pédagogique, pratique et sociale de l'étude de la motivation dans l'enseignement des langues secondes est évidente. En plus d'être conscients de l'importance de ce construit hypothétique, nous devons donner le goût d'apprendre à nos élèves, avant toute chose. Avant d'aller en classe, ne pensons pas uniquement à ce que nous allons enseigner; pensons aussi à comment intéresser, en gardant pour toile de fond les déterminants que nous a révélés notre études.

Notes de bas de pages

¹ Pour toute question concernant ce texte, il est possible de communiquer avec l'auteur à l'adresse suivante : thierry_karsenti@uqah.quebec.ca

² L'étude multi-cas est une forme de recherche, souvent de nature qualitative, où plusieurs cas sont étudiés. Nous avons effectué notre étude auprès de huit classes de 6^e année du primaire. Ces huit classes représentaient les huit cas de notre étude multi-cas.

³ L'autodétermination est définie comme le degré hypothétique de liberté perçue par l'individu dans le choix et l'exécution de ses actions.

⁴ Le rapport de recherche complet contenant plus de cent pages de dialogues commentés, d'extraits des enregistrements des observations de classe est disponible à l'adresse suivante : <http://www.uqah.quebec.ca/karsenti/these/>

