

UDC 811.133.1'243:371.3

811.133.1'243:159.953

Original scientific paper

Reçu le 5 novembre 2018

Accepté pour la publication le 24 janvier 2019

Les enseignants sont-ils les seuls coupables de la démotivation des apprenants du français langue étrangère (FLE) ?

Kristina Barač

Yvonne Vrhovac

Faculté de Philosophie et Lettres

Université de Zagreb

kbarac@ffzg.hr

yvonne.vrhovac@zg.t-com.hr

La motivation en contexte d'apprentissage des langues étrangères est depuis longtemps le sujet de nombreuses recherches, mais elle présente encore une inépuisable source d'idées nouvelles pour améliorer les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. La présente recherche a été réalisée afin de mieux comprendre le rôle de l'entourage dans la motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère. Nous avons entrepris cette recherche à la fin de l'année scolaire 2016 avec des apprenants âgés de 15 et 16 ans, scolarisés en 1^{ère} et 2^{ème} année d'enseignement secondaire au XVI^e lycée et au Lycée classique de Zagreb, et qui suivent des cours de français comme première ou deuxième langue étrangère en tant que matière optionnelle.

L'objectif de cette recherche est de décrire les facteurs inhérents à l'entourage des apprenants des deux lycées concernés et de constater quels facteurs parmi eux influencent le plus leur motivation à apprendre le français et de quelle manière. Un autre objectif de notre recherche est aussi de vérifier les relations entre différents facteurs dans les entourages des apprenants, et de les décrire.

Nous appuyant sur les théories de plusieurs auteurs importants, nous nous sommes focalisées sur les facteurs suivants: les représentations des apprenants qu'ils développent dans le contexte de la langue et la culture françaises, y compris les représentations des Français et Françaises, le soutien familial, surtout parental, le soutien des pairs et l'interaction en général en classe de langue avec eux et, bien sûr, le rôle de l'enseignant dans ce processus.

Mots clés : motivation, représentations, soutien familial, pairs, enseignant

1. Introduction

Confrontés de plus en plus à des apprenants démotivés, les enseignants du FLE essaient de modifier leur enseignement en général, leurs approches et leurs moyens d'expliquer aux apprenants que *Paris vaut bien une messe*. Malheureusement, dans les établissements d'enseignement croates, le français commence à perdre son statut de langue étrangère utile et surtout utilisable.

C'est l'un des effets de la politique linguistique, qui semble favoriser toujours l'apprentissage de l'anglais, l'allemand et l'italien. Chaque turbulence dans le domaine de la politique linguistique se reflète dans l'entourage de l'apprenant qui, très simplement, l'encourage ou le décourage à apprendre.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de faire une recherche dans deux lycées zagrebois, afin d'examiner et de décrire les principaux éléments inhérents à l'entourage qui influencent la motivation pour l'apprentissage du FLE. Nous voulons répondre à la question suivante :

Si l'on comprenait mieux l'entourage de l'apprenant et son influence sur la motivation, pourrait-on développer des stratégies motivationnelles nous permettant d'intervenir dans le processus motivationnel de l'apprenant ?

Voici le modèle théorique de la motivation qu'il convient de comprendre avant d'observer et de décrire l'entourage des apprenants.

2. Motivation

En écrivant *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, P. Bogaards a abordé ce thème éternel. Il a décidé de prendre appui sur la théorie de J. R. Nuttin (Bogaards 1988 : 86), qui considérait que le point de départ d'un acte motivé n'était pas un stimulus, mais un sujet en situation. Ainsi, P. Bogaards souligne toujours qu'on devrait se focaliser sur le milieu de l'apprenant et, plus précisément, sur le milieu dans lequel se déroule l'apprentissage. En d'autres mots, on devrait observer et étudier la motivation comme un phénomène contextualisé, influencé par de multiples facteurs.

En tout cas, P. Bogaards (1988 : 86) souligne toujours que le milieu de l'apprenant doit être pris en compte tel qu'il est vécu subjectivement par ce dernier. Comme ce milieu subjectif se manifeste sous forme d'attitudes personnelles, nous avons insisté sur les représentations personnelles que se font les apprenants sur les facteurs qui créent leur(s) entourage(s).

Nous avons aussi trouvé un appui dans l'approche sociocognitive d'Albert Bandura, qui a été utilisée en contexte scolaire par le professeur québécois Rolland Viau. D'un côté, il s'agit d'une approche qui observe l'entourage comme un facteur déterminant de notre comportement, et par conséquent, de notre motivation. D'un autre côté, l'individu détermine son entourage et c'est pourquoi R. Viau (1997 : 7) souligne toujours le caractère interactif des composantes (comportement, environnement, personne) qui forment cet incontournable triangle dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

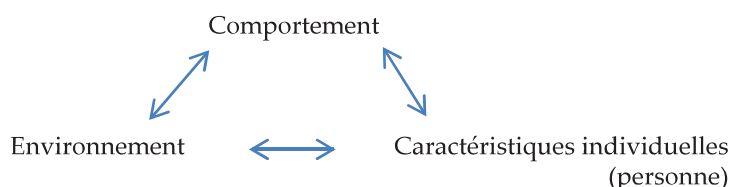
2.1. La théorie de l'apprentissage social et l'approche sociocognitive

Dans les années 1960, A. Bandura a développé la *théorie de l'apprentissage social* dans son ouvrage *Social Foundations of thought and Action (Les fondations sociales*

de la pensée et de l'action), publié en 1986. Cette théorie situe les facteurs sociaux et cognitifs en relation interactive avec le comportement. C'est le fait qui oppose la théorie de l'apprentissage social au béhaviorisme, qui observe les comportements comme des réponses ou réactions à des stimuli.

Quoi qu'il en soit, cette théorie a servi comme base à A. Bandura pour développer son *approche sociocognitive*, qui laisse la subjectivité entrer en jeu. Plus précisément, selon la théorie sociocognitive, le sujet ne fait pas que répondre aux stimuli: il les interprète également. Par conséquent, il semble que le facteur environnement ne fait pas qu'influencer les facteurs affectifs et cognitifs d'une personne: en réalité, il les modifie aussi.

Le concept-clé sur lequel l'approche sociocognitive de Bandura est fondée s'appelle le déterminisme réciproque. Ce triangle interactif est constitué de trois composantes : environnement, caractéristiques individuelles et comportements.



La bidirectionnalité des flèches indique que chaque composante est influencée par les deux autres et influence chacune d'entre elles réciproquement (Zimmerman/Martinez-Pons 1990 : 51). Les trois composantes interagissent constamment et c'est pourquoi on ne tombe pas dans le piège du paradoxe de l'œuf et de la poule.

Selon A. Bandura (2003 : 17), ce qui joue le rôle du vecteur le plus puissant du comportement est le *sentiment d'efficacité personnelle (SEP)* : *L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.*

Il précise aussi que le sentiment d'efficacité personnelle n'est jamais général: il s'applique à une tâche ou une situation précise. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle influe sur la façon dont nous réfléchissons, sur nos décisions, efforts et attitudes. Conformément aux paroles de Bandura, un individu avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé affrontera positivement la difficulté et il pourra résister au stress, à l'anxiété et à la dépression. Au cas où le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu est bas, il se focalisera sur son échec et son manque de compétence.

En suivant son idée selon laquelle le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation, on peut conclure que les enseignants ont la possibilité de motiver les apprenants tout en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle. En d'autres mots, il faut apprendre à apprendre aux apprenants et créer les conditions nécessaires pour qu'ils puissent se motiver eux-mêmes. Il semble que ce soit l'unique manière de les motiver d'une manière durable.

Donc la deuxième question à laquelle on voudrait répondre est :

Comment peut-on stimuler le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant ?

3. Les facteurs qui influencent la motivation de l'apprenant

3.1. Les représentations

Tous les apprenants et enseignants possèdent des images de la langue qu'ils apprennent ou enseignent, de ses caractéristiques, de son statut parmi les autres langues etc. Il s'agit des représentations langagières qui concernent la langue, son apprentissage et ses usages. Ces images influencent largement les procédures et les stratégies que les apprenants développent et mettent en œuvre pour apprendre une certaine langue et l'utiliser (Dabène 1997 : 19). En bref, les représentations langagières, toujours accompagnées de représentations sociales, influencent la motivation à apprendre une langue étrangère qui dirige d'une certaine manière les stratégies mentionnées.

Selon D. Moore (2005 : 14), toutes ces images, représentations langagières et sociales, peuvent se redéfinir et renégocier dans l'interaction, surtout si l'on parle des stéréotypes. De ce fait, en classe de langue, il est important de communiquer, de parler de ses expériences et opinions, d'utiliser ses propres expériences et de confronter les représentations. C'est pourquoi les psychologues sociaux insistent toujours sur l'élaboration des représentations dans et par la communication.

Mais les représentations ne sont pas influencées seulement par la communication en classe. Il va de soi que les expériences à l'étranger ou avec des étrangers influent sur les représentations de l'apprenant. Par ailleurs, les médias, le genre de programmes ou de textes qu'ils diffusent en français, les publicités et les stéréotypes qu'ils créent tacitement, et les représentations de la famille de l'apprenant influent aussi sur ses propres représentations et par conséquent, sur sa motivation pour l'apprentissage du FLE.

Bien qu'on connaisse les stéréotypes comme des verbalisations d'une forme de croyance simplifiée, généralement erronée, qui ne relève pas d'une expérience directe (Oesch-Serra 1995 : 147), on devrait accepter aussi leurs fonctions constructives.

De plus, D. Moore nous offre aussi l'illustration des stéréotypes de B. Py. Selon lui, les stéréotypes sont un moyen immédiatement disponible pour maintenir la communication et pour participer à l'argumentation. Ainsi, l'enseignant et les apprenants sont tous les coproducteurs d'un discours plein de tolérance, diversité et curiosité. Ils participent ensemble à une discussion qui leur permet de mieux comprendre les manières de voir l'Autre, parce qu'en regardant l'Autre, on se voit.¹

G. Zarate (1986 : 77) affirme aussi que la classe de langue invite à la construction de l'identité à travers la confrontation avec l'Autre. Elle souligne que la fiction d'une relation directe à la culture étrangère est motivante. L'apprenant partage d'une certaine manière le statut du natif en étant confronté aux mêmes documents ou aux mêmes situations que lui, même s'il s'agit d'un échange d'expériences et d'opinions, ou plus précisément – de représentations. En réalité, il est invité à

¹ VRHOVAC, Y. (2015) notes du cours *Discours dans la classe de langue*

faire comme s'il était locuteur natif, comme s'il se trouvait en France et comme s'il parlait à une personne francophone.

En prenant en compte ces savoirs et représentations de ses apprenants, l'enseignant a une opportunité précieuse de les faire évoluer (Zarate 1986 : 135). En conséquence, l'enseignant, médiateur entre l'apprenant et la culture enseignée, peut susciter le développement du regard critique chez ses apprenants et aussi cultiver l'empathie chez eux.

3.2. *Le soutien social*

3.2.1. *Les parents*

Grâce à plusieurs recherches menées par d'éminents psychologues, on sait aujourd'hui qu'il y a une influence assez évidente des parents sur les attitudes des jeunes apprenants. Par exemple, revenons en 1966. R. C. Gardner a conclu qu'il y avait une corrélation positive entre l'orientation motivationnelle des apprenants (il a examiné les apprenants canadiens francophones) et celle de leurs parents. Il explique cette corrélation positive en disant que *les élèves reflétaient apparemment les attitudes de leurs parents dans le choix de leur orientation* (Bogaards 198 : 87). Des recherches sur le même thème menées en Croatie ont démontré que le soutien des parents pendant le développement de l'autonomie de l'apprenant revêt une grande importance (Jelic 2012 : 59).

D'après R. Viau, les facteurs liés au milieu familial sont probablement les plus forts à influencer la motivation de l'apprenant. D'ailleurs, G. Zarate (1986 : 130) accentue l'importance de la tradition de l'apprentissage du FLE transmise par la famille. Si une telle tradition existe, il est tout à fait probable que les enfants suivront le parcours des générations qui les ont précédés. De toute façon, chaque apprenant a besoin de soutien et d'un climat de chaleur humaine autour de lui (Viau 2000 : 5).

3.2.2. *Les pairs*

En citant E. Ingram, P. Bogaards (1988 : 87) confirme que l'impact des pairs commence à croître pendant la préadolescence et culmine dans les premières années de l'adolescence :

Là où un enfant de six ans cherche surtout l'approbation de ses parents, le préadolescent et, à plus forte raison, l'adolescent essaient d'obtenir celle de leurs camarades (Ingram 1964).

En effet, les apprenants créent ensemble la situation, c'est-à-dire l'atmosphère dans laquelle ils apprennent ensemble. Conformément aux recherches de J. Mihaljevic Djigunovic (1998 : 50), la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage influe énormément sur la motivation à apprendre.

On considère aujourd'hui qu'il est possible de distinguer trois types de situation dans lesquelles se déroule l'apprentissage :

- 1) situation coopérative (avec, par, pour les autres)
- 2) situation compétitive (contre les autres)
- 3) situation individuelle (seul à côté des autres)

Dans la situation coopérative les apprenants s'aident les uns les autres et ils jouent tous un rôle de soutien. Ils doivent trouver le moyen de satisfaire leurs besoins individuels tout en poursuivant les objectifs du groupe (Kramsch 1991 : 82). Ainsi, chaque savoir ou effort individuel est important et il crée une nouvelle opportunité de réussir ensemble. Par conséquent, la situation coopérative entraîne un sentiment agréable lié à l'apprentissage. Ce qui motive les apprenants dans la situation coopérative, c'est le fait qu'ils ont tous le même *destin*, le même but, et qu'ils partagent un fort sentiment d'interdépendance mêlé à une responsabilité individuelle et collective. En somme, ce sont des moyens d'éveiller la curiosité et l'intérêt de l'apprenant. La situation coopérative est toujours accompagnée de représentations positives de la langue apprise (Johnson/Johnson 1985 : 249).

Dans la situation compétitive, l'apprenant ne peut atteindre le but qu'en se comparant et en étant en compétition avec les autres apprenants, directement ou indirectement. Dans cette situation, l'apprenant compare ses aptitudes à celles des autres apprenants. Cela veut dire que l'effort d'un apprenant peut être inutile si les autres apprenants sont plus aptes que lui à accomplir une tâche.

Pour toutes ces raisons, il est recommandé de pratiquer des jeux ou activités de groupe, mais qui n'impliquent surtout pas la compétition. Comme les jeux impliquent aussi la notion de *chance*, il est possible de voir l'échec comme un manque de chance. Néanmoins, J. Mihaljevic Djigunovic et ses collaborateurs (1998 : 51) concluent que cette dimension atténue l'effet négatif de la compétition et la peur de parler dans la langue étrangère. C'est très important si l'on enseigne la langue comme instrument d'interaction (Kramsch 1991 : 83).

3.3. *L'enseignant*

Selon P. Bogaards (1988 : 113), c'est l'enseignant qui doit : fournir aux apprenants un input adéquat, organiser une interaction adéquate et fournir une évaluation adéquate. L'enseignant, selon F. Cicurel (1990 : 23), devrait : favoriser la production en langue étrangère des apprenants, assurer l'inter-compréhension des membres du groupe, la compréhension des diverses productions langagières et donner une norme. En d'autres termes, les tâches principales de l'enseignant sont : faire produire, faire comprendre et arbitrer (Dabène/Cicurel/Lauga-Hamid/Foerster 1990 : 23).

Ensuite, P. Bogaards (1988 : 124) met l'accent sur l'atmosphère qui règne dans la classe en disant : *C'est de l'enseignant dans une très large mesure que dépend la qualité de l'ambiance*. En comparant les résultats de B. W. Robinett (1977), R. S. Disick (1972) et E. W. Stevick (1976), il conclut qu'il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible, qu'il inspire la confiance, le respect de soi et des autres et un sentiment d'acceptation, qu'il ait une personnalité forte et soit une source de stabilité afin de créer une atmosphère où les apprenants se sentent à l'aise. Cela coïncide parfaitement avec le concept du *maître accoucheur* de M. Waendendries (1995 : 58). Le *maître accoucheur* encourage ses apprenants à découvrir seuls tout ce qui les intéresse et il cultive leur curiosité en leur donnant

des occasions d'exprimer leurs attitudes et en créant une atmosphère qui les motive à découvrir le monde autour d'eux.

En réalité, l'enseignant ne motive pas l'apprenant: il crée des situations qui l'invitent à se motiver. Par ailleurs, le manque de motivation à enseigner de la part de l'enseignant pose des problèmes aussi graves que son incompetence linguistique ou pédagogique. Le contexte social, économique ou politique peut justifier ce manque de motivation, et il semble qu'il soit souvent à l'origine du manque de motivation des apprenants (Viau 1997 : 120).

Par ailleurs, C. Tagliante (1994 : 21) nous explique les qualités d'un bon enseignant en disant : *L'enseignant communicatif n'est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant, en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant fait appel, l'animateur de sa classe, la personne-ressource², celui qui fait découvrir et qui systématise les acquisitions, celui qui se remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience...*

En d'autres termes, un bon enseignant est capable de négocier tout en invitant tous les apprenants à jouer un rôle actif et dynamique. Il s'intéresse aux apprenants en tant qu'individus et il encourage toujours la discussion en classe, en les invitant à exprimer leurs propres idées et attitudes (Arnaud 2001 : 39). D'après J. Courty (2003 : 109), il fait dire aux apprenants ce qu'*ils ont envie de dire* et non pas ce qu'*il faut dire*.

Ainsi, un bon enseignant devrait choisir et développer son option pédagogique, étroitement liée à sa vision du monde, à ses convictions politiques et religieuses. Ce qui est important, c'est de rester toujours dans le domaine de la pédagogie de patience. Il va donc de soi qu'un enseignant chaleureux suscitera la motivation de ses apprenants, mais à condition qu'il sache créer une atmosphère favorable à l'apprentissage tout en leur faisant respecter les règles de travail (Viau 2000 : 5).

3.3.1. Les activités

Nous appuyant sur l'idée de Bogaards (1988 : 113), selon laquelle les activités constituent le comportement concret de l'enseignant, nous avons décidé de dédier un chapitre et une partie de notre recherche aux activités en classe de FLE.

Dans son ouvrage sur la motivation en contexte scolaire, R. Viau (1997 : 34) déclare aussi que les recherches sociocognitives en pédagogie nous montrent que la motivation dans ce contexte est surtout influencée par trois types de perception :

- 1) perception de la valeur d'une activité
- 2) perception de sa compétence
- 3) perception de la contrôlabilité

Selon R. Viau, les indicateurs principaux de la motivation de l'apprenant sont le choix d'entreprendre une activité, le temps que l'apprenant consacre à des activités comme la prise de notes ou l'accomplissement d'exercices, à savoir la persévérance et l'engagement cognitif pour l'accomplir.

² Au Canada, spécialiste d'un domaine, que l'on consulte (le Petit Robert 2011)

Tous ces indicateurs dépendent de la perception des activités qu'a l'apprenant et chaque perception conduit ce dernier à se poser des questions. Les réponses données à ces questions influencent la motivation de l'apprenant.

La perception de la valeur d'une activité est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Viau 1997 : 44). Il va de soi que les questions que l'apprenant se pose sont : *Pourquoi ferais-je cette activité ? Qu'est-ce que m'apporte cette activité ? À quoi cela va-t-il me servir plus tard ?*

L'apprenant qui ne voit aucune utilité aux activités proposées est sûrement démotivé. En définitive, les apprenants sont motivés à apprendre à faire des choses pratiques, qui leur servent.

La perception de sa compétence à accomplir une activité est une perception de soi par laquelle cette personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Viau 1997 : 55). La question que l'apprenant se pose est : *Est-ce que je suis capable d'accomplir cette activité ?*

Les chercheurs anglophones désignent ce type de perception par le terme déjà connu de *sentiment d'efficacité personnelle*. D'après A. Bandura, la perception qu'une personne a de sa compétence à accomplir une activité est issue de ses succès ou échecs passés, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres (dans les années 1990, les recherches de D. H. Schunk ont montré que l'observation d'un pair influençait beaucoup plus la perception qu'un apprenant avait de sa compétence que l'observation d'un professeur), la persuasion (il s'agit des interventions de l'enseignant dont le but est de convaincre l'apprenant de ces capacités à accomplir une activité avant et pendant la réalisation de cette activité tout en l'encourageant), les réactions physiologiques et émotives (par exemple, si un élève réagit nerveusement ou ne se sent pas bien en accomplissant une activité, il pourrait interpréter ses réactions comme une incapacité à réussir ce qu'on lui demande de faire, ce qui peut se manifester simplement par *un blanc de mémoire*) (Viau 1997 : 58).

Quoi qu'il en soit, l'apprenant qui a une bonne opinion de sa compétence s'engage dans les activités plus difficiles, parce que ces activités donnent l'occasion à l'apprenant d'évaluer plus précisément sa compétence.

La perception de la contrôlabilité est une perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire (Viau 1997 : 64). La question posée est toujours : *Ai-je un certain contrôle sur le déroulement et sur les conséquences de cette activité ?*

Par exemple, l'apprenant qui estime que les stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème l'aideront à le résoudre, se sent capable de contrôler le déroulement et les conséquences de cette activité. L'apprenant qui peut choisir un texte à lire ou un thème pour un débat se sentira aussi capable de contrôler le déroulement de l'activité choisie. Ce type de perception étant tout à fait personnel, il est souhaitable que chaque apprenant considère son effort et ses capacités

comme la raison de sa réussite et non pas comme une question de chance ou de facilité d'exécution de l'activité. Il semble logique qu'une perception positive de la contrôlabilité entraîne un sentiment de responsabilité chez l'apprenant.

En 2010, R. Viau a publié son article «La motivation dans l'apprentissage du français» dans la revue *La Société japonaise de didactique du français* afin de faciliter le choix des activités pour les enseignants. Selon lui, pour être motivante, une activité devrait :

1) ... être signifiante, aux yeux de l'élève

Il faut tenir compte des thèmes auxquels les apprenants s'intéressent pour qu'une activité leur semble utile et signifiante.

2) ... être diversifiée et s'intégrer aux autres activités

Si les activités proposées en classe s'intègrent aux autres activités, la perception de la contrôlabilité de l'apprenant va augmenter, ainsi que sa perception de la valeur de ces activités.

3) ... représenter un défi pour l'élève

Selon E. M. Birkmaier, on devrait valoriser les activités qui donnent aux apprenants l'occasion de montrer ce qu'ils savent faire et ne soulignent pas ni ne pénalisent ce qu'ils ne savent pas.

4) ... être authentique

Cette réalisation présente toutes les situations que l'on trouve dans la vie quotidienne. Chaque article, petite annonce, billet pour une pièce de théâtre ou carte postale représente un document authentique qui devient une situation authentique et tout à fait probable quand on en parle.

5) ... exiger un engagement cognitif de l'élève

R. Viau souligne toujours dans ses ouvrages l'importance de l'engagement cognitif de l'apprenant : *Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif* (Viau 2010 : 240). Cela veut dire que l'apprenant devient motivé si on lui donne l'occasion de se motiver, de réfléchir, d'offrir ses propres solutions aux problèmes donnés. En fait, c'est un cercle vertueux qui ne révèle jamais son point de départ.

6) ... responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix

Au sujet de la responsabilité dans le contexte d'une activité, on peut toujours laisser quelques facteurs au choix de l'apprenant. Ainsi, ce dernier peut choisir le thème de travail parmi les thèmes offerts, les œuvres à lire parmi des titres sélectionnés, la manière de résoudre les problèmes qui se posent et aussi les moyens de présenter son travail. *La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages* (Viau 2010 : 241).

7) ... permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres

L'apprentissage coopératif suscite la motivation des apprenants en améliorant leurs perceptions de leurs compétences et capacités à contrôler leurs apprentissages. Des activités qui entraînent une atmosphère compétitive dans la classe ne motivent que les apprenants les plus forts. Pour toutes ces raisons, il est souhaitable de créer les conditions qui permettent l'interaction entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes.

8) ... avoir un caractère interdisciplinaire

Il est sans doute nécessaire que les activités qui se déroulent en classe du FLE soient liées à différents domaines d'études et surtout aux autres langues étrangères apprises. Au moment où l'enseignant utilise l'analogie, il amorce la motivation des apprenants parce qu'ils commencent à s'engager cognitivement et à développer des compétences transversales.

9) ... comporter des consignes claires

Les auteurs contemporains soulignent toujours que l'apprenant doit savoir ce que l'enseignant attend de lui. Si l'enseignant donne des consignes claires et explique ses attentes, les apprenants ne perdent pas de temps à essayer de comprendre ce qu'ils doivent faire ou sur quoi ils sont censés se focaliser.

10) ... se dérouler sur une période de temps suffisante

Il va de soi que l'exécution d'une activité réclame un laps de temps suffisant. La durée prévue en classe pour accomplir la tâche devrait correspondre au temps réel que cette tâche exige dans la vie quotidienne.

3.3.2. L'évaluation

Avant tout, l'évaluation ne sert pas uniquement à récompenser les réussites ou pénaliser les échecs, mais aussi à aider les élèves à améliorer leurs connaissances et leurs performances. Les chercheurs cités par R. Viau (McCloskey/Leary 1985) ont conclu que les notes et les commentaires des enseignants influent sur les attitudes que les apprenants avaient à l'égard d'eux-mêmes et de leurs capacités. En conséquence, ces notes et commentaires influent sur leur motivation.

On a coutume de considérer que les pratiques évaluatives amenant aux apprenants à se comparer entre eux (par exemple, la présentation des notes ou des résultats à l'ensemble de la classe) ou à développer une atmosphère compétitive (par exemple, attribution d'un prix aux meilleurs apprenants) peuvent stimuler leur motivation à apprendre et par conséquent, à avoir de bons résultats. En réalité, elles font obstacle à leur motivation à apprendre parce qu'elles comportent pour les apprenants une menace de se trouver un jour au bas de l'échelle. Ainsi, il arrive aux apprenants d'oublier qu'ils se trouvent à l'école pour apprendre.

Il est vrai que notre société cultive la compétitivité et l'importance de la performance. La pression des parents et une atmosphère évaluative n'aident pas les apprenants à commencer à apprendre les langues étrangères pour communiquer mais pour avoir de bonnes notes. C'est la raison pour laquelle R. Viau nous donne quelques conseils pour améliorer notre système évaluatif, en tant qu'enseignants. En suivant l'idée qu'il existe plusieurs comportements évaluatifs, il recommande de :

1) choisir d'ajouter des objets d'évaluation qui permettent de constater le progrès accompli (le portfolio) plutôt que des objets qui mesurent seulement l'état des connaissances ou l'atteinte des objectifs (les examens)

2) commenter les travaux des élèves plutôt que de se limiter à les noter

3) inciter les élèves à s'auto-évaluer

4) reconnaître l'effort qu'ils ont déployé

5) susciter la collaboration entre élèves plutôt que la compétition et la comparaison (Viau 1996)

Ainsi, il est plus important d'apprendre à l'apprenant de s'autoévaluer que de l'évaluer constamment (Schunk 1990 : 71). C'est encore une manière de responsabiliser les apprenants. Par exemple, le *Portfolio européen des langues* nous aide toujours à promouvoir et à expliquer l'importance d'auto-évaluation. Il s'agit d'un outil pédagogique qui vise à permettre à l'apprenant de réfléchir sur le processus d'apprentissage, d'accroître sa motivation et son autonomie et d'encourager ses expériences plurilingues et pluriculturelles (Franic 2012 : 59).

De toute façon, P. Bogaards (1997 : 126) accentue l'importance des appréciations positives ou de l'approbation en général. Il n'est pas sûr qu'elles incitent les bons apprenants à rester bons, mais la force motivationnelle des réactions encourageantes est incontestable.

4. Méthodologie de la recherche

4.1. Objectifs de la recherche

Nous appuyant sur les théories exposées dans les sections précédentes, nous avons décidé de décrire les facteurs principaux de l'entourage qui influencent le plus la motivation des apprenants croates à apprendre le français comme langue étrangère. L'objectif de notre recherche est, d'une part, de mieux connaître la façon dont les apprenants croates se représentent les facteurs qui les entourent et influent sur leur motivation et, d'autre part, de constater quel facteur de leur entourage éveille, selon eux, le plus leur motivation à apprendre le FLE. En outre, nous nous fixons pour objectif de vérifier s'il existe une relation entre les facteurs de l'entourage et, si elle existe, de la décrire.

Nous espérons que cette recherche contribuera à une meilleure connaissance et compréhension de la motivation pour l'apprentissage du FLE, et suscitera peut-être de nouvelles démarches motivationnelles.

4.2. Participants

Nous avons entrepris cette recherche à la fin de l'année scolaire 2016 avec des apprenants de 1^{ère} et 2^{ème} d'enseignement secondaire, âgés de 15 et 16 ans, et fréquentant le XVI^e lycée et le Lycée classique de Zagreb. 40 apprenants ont participé à cette recherche, 20 d'entre eux sont des élèves du XVI^e lycée et 20 du Lycée classique.

4.3. Instruments, méthodes et procédés de la recherche

La présente recherche a été réalisée à l'aide des méthodes quantitative et qualitative. Tous les apprenants ont rempli le même questionnaire, contenant

des questions de type quantitatif telles que des questions à choix multiples et des questions dichotomiques dont la réponse est oui ou non. Le questionnaire contient aussi deux types d'échelle : échelle bipolaire et échelle de Likert (voir Annexe).

Les limites du questionnaire en tant que moyen pour observer et décrire une réalité aussi complexe sont bien connues. Ce qui est décrit ici ne peut pas couvrir tous les facteurs de l'entourage ni donner une image définitive. Il manque par exemple une observation détaillée des apprenants afin de vérifier le vrai rôle de leurs attitudes en classe de FLE. Toutefois, malgré les limites mentionnées, cette recherche nous a menées vers plusieurs conclusions importantes et nous a aidées à décrire les facteurs qui influencent la motivation pour l'apprentissage du FLE et agissent de multiples façons dans les entourages des apprenants.

5. Résultats de la recherche et discussion

5.1. Les représentations

La première partie des résultats reflète les attitudes des apprenants quant à la langue française. Nous avons posé aux apprenants la question suivante :

Comment décrirais-tu la langue française à un ami qui ne l'a jamais apprise ?

Les résultats observés montrent que la majorité des apprenants l'ont décrite comme une langue belle et mélodieuse, mais compliquée et difficile à apprendre ; une minorité l'a décrite comme une langue difficile et exigeante.

Ensuite, quant à la question : *Ton enseignante, comment décrirait-elle la langue française ?*, les réponses des apprenants reflètent la façon intéressante, mais attendue dont les lycéens réfléchissent. La plupart d'entre eux ont souligné que leur enseignante considère le français comme une langue belle et mélodieuse aussi, mais assez simple et facile à apprendre.

En ce qui concerne les associations des apprenants, nous avons trouvé toute une série de stéréotypes inévitables et complètement fossilisés dans notre société, ce qui n'est pas une nouvelle étonnante. Nous avons demandé aux apprenants de citer trois à cinq associations qui leur viennent à l'esprit quand on dit : les Français, les Françaises, la culture française.

En ce qui concerne les Françaises et les Français, la majorité des associations (49%) sont liées à leurs caractéristiques physiques. Comme d'habitude, la quantité de réponses qui sont rattachées aux caractéristiques physiques des Françaises est plus grande que celle qui concerne les caractéristiques physiques masculines.

Il est aussi très intéressant de voir que les Françaises et les Français sont perçus comme bien éduqués, audacieux, raffinés, intelligents, mais également arrogants et égoïstes. Nous ne pensons pas que ces derniers adjectifs aient une connotation négative. En suivant l'ordre des associations écrites par les apprenants, nous pouvons supposer que, aux yeux des apprenants, les Français ont des raisons d'avoir une haute estime de soi ce qui s'apparente souvent à de l'arrogance.

À propos de la culture française, nous avons le plaisir de constater que la plupart des apprenants ont mentionné des éléments culturels divers, relevant des domaines de la gastronomie ou des arts.

À ce stade de cette recherche, il est temps de poser la question :

Toutes ces représentations, d'où viennent-elles ?

La majorité des apprenants (89%) ont répondu affirmativement à la question *As-tu parlé avec des Français ?*, mais presque tous les apprenants ont déclaré qu'ils trouvaient que les Français parlaient trop vite et qu'ils étaient sympathiques, mais arrogants. Nous pouvons peut-être nous demander si toutes les associations sur les Françaises et les Français que nous venons d'exposer sont issues d'expériences personnelles. Un tel exemple démontre peut-être qu'au moment où les apprenants ont vécu leurs expériences, ils ont commencé à les rattacher aux images qu'ils possédaient déjà – aux stéréotypes. Les stéréotypes en présence sont sûrement créés à l'aide des médias et des publicités qui ne proposent pas une représentation réaliste, mais idéalisée.

À ce stade, nous devrions reconnaître les fonctions constructives des stéréotypes. En discutant les représentations et en les comparant, on peut susciter une motivation chez les apprenants ainsi que développer leur regard critique. Cette recherche nous prouve que la nécessité d'insister sur ce type de travail dans les écoles croates est incontestable.

Même si la majorité des apprenants a au moins un membre de sa famille qui a visité un pays francophone (76%) et que la majorité d'entre eux se sont fait des amis dans ce pays, moins d'une moitié des apprenants (46%) compte un locuteur du français parmi ses proches. Cependant, ces membres de la famille ne les aident pas forcément à apprendre.

En analysant les réponses à la question *Les membres de ta famille, que pensent-ils du fait que tu apprends le français ?*, nous avons remarqué qu'un fort pourcentage de parents (95%) soutient son enfant avec un sentiment de fierté. La raison pour laquelle ces apprenants ont des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage du FLE est alors évidente. Il semble que ces parents estiment qu'il s'agit d'une langue très exigeante qui aidera leur enfant à «cultiver son jardin». Avec un tel soutien, il n'est pas étonnant que les enfants décrivent le français comme une langue exigeante qui vaut la peine d'être apprise.

Nous avons aussi trouvé des réponses contraires. Certains parents craignent que l'apprentissage du français puisse provoquer une baisse de la moyenne annuelle de leur enfant à l'école et d'autres qui sont convaincus qu'il est préférable d'apprendre l'allemand.

Il est très intéressant et important de noter qu'un pourcentage identique (5%) d'apprenants considère le français comme une langue exclusivement difficile à apprendre et exigeante.

Compte tenu de ces résultats, on peut conclure que l'influence des représentations parentales de la langue sur celles de leurs enfants est notable.

On voit ainsi confirmée la thèse de R. Viau (2000 : 5) qui dit que les facteurs liés au milieu familial sont probablement ceux qui influencent le plus fortement la motivation de l'apprenant, ce qui a été prouvé aussi en Croatie dans le cadre d'une recherche sur le développement de l'autonomie de l'apprenant (Jelic 2012 : 193).

5.2. *Le soutien social*

En ce qui concerne le soutien social, on ne peut éluder l'impact de cette question dans la classe. Nous avons d'abord analysé les réponses à la question *Quel type de travail préfères-tu ?*.

La plupart des apprenants ayant déclaré qu'ils préféreraient travailler en groupe (49%) ou en binôme (38%), on peut conclure qu'ils préfèrent que l'apprentissage se déroule dans une situation coopérative, c'est-à-dire avec, par ou pour les autres. Conformément aux théories qui donnent toujours la priorité à la situation coopérative, tout permet de supposer que ces apprenants sont motivés par les situations d'apprentissage qui se déroulent dans une atmosphère où ils jouent tous un rôle de soutien.

Pourtant, l'analyse des résultats obtenus nous a offert une image totalement contraire. Presque tous les apprenants (96%) ont répondu affirmativement à la question suivante : *Penses-tu que le travail en groupe suscite une atmosphère compétitive ?*

Nous avons été particulièrement étonnées par le fait que la majorité des répondants (87%) se sentent motivés et encouragés à apprendre par une telle atmosphère. En revanche, un des apprenants souligne l'inutilité du travail en groupe parce que, chaque fois, un ou deux apprenants font tout ce qu'il faut. Cela semble tout à fait coïncider avec une des thèses de J. Mihaljevic Djigunovic (1998 : 52), qui souligne que l'effort d'un apprenant peut être inutile si les autres apprenants sont plus aptes que lui à accomplir une tâche.

Un autre renseignement notable qui ressort de notre recherche concerne les attitudes des apprenants à l'égard des erreurs. Nous les avons évaluées à l'aide de l'échelle de Likert.

Les données du questionnaire révèlent que la plupart des apprenants ne sont pas du tout d'accord avec les affirmations suivantes :

1. *Je ne suis pas à l'aise en faisant des erreurs devant mon enseignante et c'est pourquoi je préfère ne pas parler.*

2. *Je ne suis pas à l'aise en faisant des erreurs devant mes camarades et c'est pourquoi je préfère ne pas parler.*

Cependant, le nombre d'apprenants qui n'est pas à l'aise lorsqu'ils font des erreurs devant leur enseignante (2,7%) est comparativement inférieur à celui des apprenants qui ont cette sensation vis-à-vis de leurs camarades (5,4%). Nous avons aussi remarqué qu'une même quantité d'apprenants (5,4%) croit que

leurs camarades ne pensent pas qu'ils sont bons en français. Cela nous conduit à nous demander si c'est la raison pour laquelle ces apprenants déclarent ne pas se sentir à l'aise lorsqu'ils s'expriment en français devant leurs camarades. Cela implique aussi que l'influence des pairs sur l'estime de soi des apprenants est importante et étroitement liée à la motivation. Or, la baisse de l'estime de soi chez un apprenant peut profondément nuire à sa motivation à apprendre.

Les résultats obtenus confirment absolument la thèse de P. Bogaards, qui souligne l'impact des pairs sur les apprenants d'une langue étrangère : *Là où un enfant de six ans cherche surtout l'approbation de ses parents, le préadolescent, et à plus forte raison, l'adolescent essaient d'obtenir celle de leurs camarades* (Ingram 1964). Ces résultats confirment également la thèse de J. Mihaljevic Djigunovic, selon laquelle les attitudes des pairs peuvent influencer sur la peur de communiquer en langue étrangère.

5.3. L'enseignant

Les résultats qui suivent se rapportent surtout aux attitudes des apprenants à l'égard de leur enseignante. D'abord, tous les apprenants ont répondu affirmativement à la question : *Penses-tu que ton enseignante aime enseigner le FLE ?*

La plupart des apprenants (43%) ayant illustré leurs réponses en mentionnant plusieurs exemples des traits de personnalité de leur enseignante, il n'est pas difficile de conclure que notre recherche apporte une nouvelle confirmation de l'importance des traits de personnalité de l'enseignant dans le processus de motivation.

Il semble que les apprenants concluent que leur enseignante adore son métier parce qu'il est toujours de bonne humeur, souriant, enthousiaste et pas trop sévère. Étant donné que les recherches ont déjà montré qu'un enseignant chaleureux, ouvert et empathique a plus d'influence sur la motivation de ses apprenants qu'un enseignant sévère, ces résultats ne nous ont pas étonnées.

En considérant aussi l'idée de P. Bogaards selon laquelle l'atmosphère qui règne dans la classe de langue dépend de l'enseignant, nous avons décidé d'essayer de trouver quelques arguments susceptibles de la justifier. Plus d'un quart des apprenants a déclaré que c'est l'atmosphère et la manière d'enseigner de leur enseignante qui leur plaît le plus en classe de FLE.

Nous pensons que des attentes réalistes combinées à une vraie envie de faciliter l'apprentissage du FLE à tous les apprenants produisent un effet fortement motivant et encourageant, car c'est une manière de donner aux apprenants plusieurs occasions de réussir.

Par ailleurs, 24% des apprenants expliquent leurs réponses en citant la compétence linguistique de leur enseignante, qu'ils jugent excellente. Cet élément intervient de façon tout à fait logique, car la compétence linguistique est un des traits incontournables d'un bon enseignant, motivé à enseigner.

Ayant utilisé l'échelle de Likert afin de vérifier les attitudes des apprenants à l'égard de leurs enseignantes, nous allons interpréter quelques-unes des données statistiques que nous avons obtenues.

La plupart des apprenants ont déclaré qu'ils étaient tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes :

L'enseignant nous encourage à communiquer et il nous écoute attentivement pendant que nous parlons.

L'enseignant nous encourage à parler et à dire ce qu'on pense sans avoir peur de faire des erreurs.

Quand l'enseignant pose une question il attend la réponse patiemment.

Nous pouvons donc constater que les deux enseignantes concernées choisissent une pédagogie de patience comme leur approche quotidienne.

Dans le sillage de l'idée de R. Viau (1997 : 120), selon lequel le manque de motivation de la part de l'enseignant est souvent à l'origine du manque de motivation de ses apprenants, tous les résultats obtenus nous mènent vers la conclusion que l'inverse est aussi vrai. Il est évident qu'un enseignant motivé à enseigner suscite chez ses apprenants une motivation à apprendre.

5.3.1. Les activités

Nous avons signalé à plusieurs reprises que les activités constituaient le comportement concret de l'enseignant en classe de langue et qu'elles servaient à placer l'apprenant dans les situations qui l'incitent à apprendre. D'un autre côté, nous avons aussi expliqué que l'apprenant était influencé par ses propres perceptions d'une activité.

Perception de la valeur d'une activité

Après avoir demandé aux apprenants de décrire les cours de FLE à l'aide d'une échelle bipolaire, nous avons vu que la plupart des apprenants considéraient les cours de FLE comme intéressants (86%), dynamiques (73%), utiles (100%) et agréables (100%).

Nous avons aussi demandé aux apprenants de citer les activités qui les motivent à apprendre. Il semble que la plupart des apprenants (24%) préfèrent les activités concernant la communication en classe et aussi le travail sur des *choses concrètes*, y compris par exemple une situation d'achat d'un billet ou de vêtements. Il s'agit donc ici du rôle important des activités authentiques qui créent des situations authentiques incitant les apprenants à apprendre. Nous voyons ainsi confirmé l'effet bénéfique de l'approche actionnelle.

Quant aux choses que les apprenants voudraient changer en classe de FLE, il n'y en a pas beaucoup. Par exemple, quelques apprenants ont souligné qu'il était important de discuter des choses quotidiennes au lieu de discuter les textes du manuel. De toute façon, les activités utiles et signifiantes aux yeux de l'apprenant donnent du sens à ce qu'on fait chaque fois qu'un apprenant se pose la question : *À quoi cela va me servir plus tard ?*

Étant donné que la plupart des apprenants croient qu'ils seraient plus motivés à apprendre s'il y avait une possibilité de faire un échange scolaire international dans le cadre de la classe de FLE et que (5,4%) des apprenants ont déclaré que la possibilité d'étudier en France était leur raison principale d'apprendre le FLE, nous pouvons mieux comprendre l'enjeu de la question posée en haut.

Quant à l'utilité de la langue, il est évident que les apprenants se sentent démotivés par le fait qu'ils n'ont pas assez d'occasions d'utiliser le français. Par exemple, presque tous les apprenants (97%) estiment qu'ils auraient été plus motivés à apprendre s'ils avaient eu plus d'occasions de regarder ou d'écouter des contenus en français à la télévision ou à la radio, comme c'est le cas pour l'anglais. La plupart d'entre eux sont exposés au français en regardant des films, en écoutant de la musique, en lisant ou en chantant en français. Certains utilisent le français lorsqu'ils fréquentent des événements francophones. Malheureusement, 27% des apprenants n'utilisent pas le français en dehors de la classe.

Perception de sa compétence à accomplir une activité

En matière de perception, commençons par l'interprétation des résultats se rapportant à une des difficultés monumentales de la langue française: la grammaire.

La majorité des apprenants (76%) ont entouré la réponse négative au-dessous de l'affirmation *L'enseignant insiste trop sur la grammaire*. Quant à la minorité des apprenants (24%) qui ont répondu affirmativement, ils ne trouvent pas que la grammaire soit inutile. D'une part, les résultats présentés se rapportent surtout à l'utilité de la grammaire et au fait que les apprenants sont conscients de son importance. D'autre part, il est intéressant de noter que l'apprentissage de la grammaire représente un défi pour eux et exige d'eux un *engagement cognitif*. Les apprenants soulignent toujours que leur enseignante insiste sur la communication et qu'ils ont besoin de la grammaire pour pouvoir communiquer.

Pour toutes ces raisons, il n'est pas étonnant que les apprenants se sentent motivés à apprendre la grammaire française, qui n'est pas seulement un défi exigeant de s'engager cognitivement, mais aussi un outil incontournable pour établir une communication de bonne qualité.

Les recherches de D. H. Schunk déjà mentionnées ayant montré que l'observation de l'exécution d'une activité par un pair influence plus la perception qu'un élève a de sa compétence qu'une observation adressée par le professeur, nous pouvons constater que c'est une des raisons pour lesquelles les apprenants préfèrent communiquer et travailler en groupe. Pendant qu'ils communiquent, c'est-à-dire qu'ils utilisent le français, ils développent une perception de leurs compétences, de leurs propres autonomies et cultivent leur sentiment d'efficacité personnelle. En conséquence, ils se sentent motivés à poursuivre leurs efforts. Il va de soi qu'un tel contexte d'apprentissage encourage les apprenants à être plus autonomes et, par conséquent, plus motivés. Ainsi, les apprenants développent leur(s) autonomie(s).

Perception de la contrôlabilité

Partant des résultats de l'analyse des réponses données à la question *Quelles sont les activités qui te motivent à apprendre?*, nous pouvons déduire que les activités ayant un caractère interdisciplinaire peuvent faire augmenter la perception de la contrôlabilité chez l'apprenant parce qu'il va plus s'engager à accomplir les tâches liées à différents domaines. Ce type d'activités exige aussi un engagement cognitif qui stimule le développement d'autres perceptions.

Les apprenants ont confirmé maintes fois que leur enseignante relie souvent le français aux autres langues qu'ils apprennent. Par exemple, la plupart des apprenants (37,8%) se sont déclarés d'accord avec l'affirmation suivante :

L'enseignant fait un lien entre le français et les autres langues qu'on apprend.

Cela nous confirme la présence de l'approche plurilingue dans les deux lycées.

Ensuite, la majorité des apprenants (40,5%) est tout à fait d'accord avec le fait que leur enseignante les encourage à regarder des films, des spectacles et des expositions francophones et aussi à écouter de la musique en français. C'est aussi un moyen d'entrer dans des domaines différents et de donner un caractère interdisciplinaire à ce qu'on fait en classe de FLE. De plus, les apprenants mentionnent souvent que leur enseignante parle toujours de la culture française et qu'elle la relie aux autres cultures. Ces résultats nous montrent qu'au moment où l'enseignant utilise l'analogie, il commence à encourager les apprenants à s'engager cognitivement. De ce fait, leur perception de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité se développe et influence énormément leur motivation à apprendre.

D'ailleurs, selon la plupart des apprenants, ce sont la diversité des thèmes, la création de diverses affiches et la possibilité de choisir un thème de travail, qui les motivent souvent. En fonction de ces résultats, il est possible de confirmer la thèse de R. Viau selon laquelle il faut permettre aux apprenants de faire des choix afin de les motiver.

Soulignons que l'apprenant qui peut choisir un texte à lire ou un thème de travail se sentira sans doute capable et responsable de contrôler le déroulement et les résultats de l'activité donnée.

5.3.2. L'évaluation

Partant de l'idée que l'évaluation ne sert pas uniquement à récompenser les réussites ou à pénaliser les échecs, mais aussi à aider les apprenants à améliorer leurs connaissances et leurs performances, nous avons essayé de vérifier et de décrire l'influence de l'évaluation quotidienne, y compris les approbations et les commentaires en classe de FLE.

Commençons par les notes. A la fin du premier semestre, plus d'une moitié des apprenants (65%) ont reçu des notes qu'ils estiment mériter. Ce qui est intéressant, c'est le fait que plus d'apprenants estiment avoir reçu des notes plus élevées que celles qu'ils méritent (22%) que le contraire (13%). Nous pensons

que ces réponses sont étroitement liées aux attitudes à l'égard des enseignantes qui, selon les apprenants, ne pénalisent pas leurs échecs. De plus, nous devrions prendre en considération que les apprenants ayant participé à la recherche ne sont qu'en première ou deuxième année de secondaire.

Par ailleurs, une grande majorité des apprenants (78,4%) sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : *L'enseignant me complimente chaque fois que j'essaie de communiquer en français*. De même, presque tous les apprenants (91,9%) sont d'accord avec l'affirmation suivante : *L'enseignant nous encourage à communiquer et il nous écoute attentivement pendant que nous parlons*. On sait déjà, ainsi que l'a noté R. Viau (1996 : 3), qu'il est plus important de commenter les travaux des apprenants plutôt que de se limiter à les noter. Il est aussi important de reconnaître l'effort qu'ils déploient, de les encourager à s'exprimer en hochant la tête par exemple et, bien sûr, de ne jamais monopoliser la parole.

En effet, la plupart des apprenants sont d'avis que leurs enseignantes pensent qu'ils sont bons en français. Ce qui a le plus attiré notre attention, c'est que le nombre de ceux qui pensent le contraire (11%) est presque égal à celui des apprenants (13%) qui estiment avoir reçu une note inférieure à celle qu'ils pensaient mériter.

À ce stade, peut-être est-il temps de s'interroger sur le problème suivant : *Les apprenants croient-ils que la note qu'ils ont reçue est issue de l'opinion personnelle de leurs enseignantes ?*

Nous pouvons seulement constater, ou plus précisément justifier la thèse de R. Viau (1997 : 121) : la façon dont l'enseignant perçoit la capacité d'apprendre et de réussir de ses apprenants est de grande importance aussi parce que cela influence les perceptions et les comportements de l'apprenant. Par conséquent, cela influe sur sa motivation aussi.

6. Les attitudes personnelles des apprenants

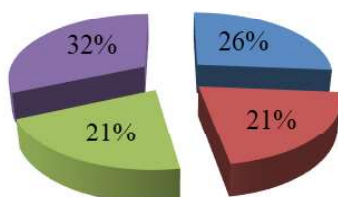
Nous avons décidé d'interpréter encore deux résultats séparément. Bien qu'il soit possible de s'apercevoir qu'une minorité des apprenants se sent découragée ou démotivée à apprendre le français ou le parler, les réponses aux deux dernières questions sont encourageantes.

Presque tous les apprenants (97%) auraient regretté de ne pas s'être inscrits au cours de FLE. Cela nous conduit à dire que la langue française est toujours bien vue et considérée comme utile, indépendamment de la motivation à l'apprendre et des représentations que les apprenants ont d'elle.

À la fin de cette recherche, nous avons demandé aux apprenants d'écrire ce qui influence le plus leur motivation à apprendre le FLE. Bien que le graphique qui présente les résultats semble assez symétrique, il ressort des réponses obtenues que la personne qui influence le plus la motivation à apprendre est l'apprenant lui-même. Le graphique révèle aussi que les familles des apprenants influencent leur motivation plus souvent que leurs camarades ou leurs enseignantes. Il semble aussi que leurs enseignantes ont la même influence que leurs pairs.

Qu'est-ce qui influence le plus ta motivation pour l'apprentissage du FLE?

- Ma famille
- Mes amis/collègues/pairs
- Mon enseignant
- Moi-même



Nous avons montré qu'une influence assez dominante est exercée par la famille, les pairs et l'enseignant. Mais il apparaît que les lycéens enquêtés sont déjà prêts à prendre la responsabilité de leur apprentissage.

Par ailleurs, nous pouvons constater que les apprenants ont sûrement une bonne perception de la contrôlabilité parce qu'ils se sentent responsables de leurs échecs et réussites. Il ne nous reste qu'à conclure que c'est le facteur qui les motive le plus.

7. Conclusion

Nous avons constaté que tous les facteurs observés sont importants dans le processus motivationnel de l'apprenant, qu'ils interagissent constamment et qu'ils sont souvent interdépendants. Ce qui est intéressant, c'est le fait qu'un facteur semble être plus important que les autres: il s'agit de l'apprenant lui-même, en d'autres termes, du pouvoir qu'il possède dans le contexte de l'auto-motivation, l'autoévaluation et l'autorégulation.

Si l'on comprenait mieux l'entourage de l'apprenant et son influence sur la motivation, pourrait-on développer des stratégies motivationnelles qui nous permettraient d'intervenir dans le processus motivationnel de l'apprenant ?

La réponse est : *évidemment oui*. Nous concluons qu'on peut développer des stratégies motivationnelles tout en travaillant sur les représentations des apprenants, en enseignant la langue comme instrument d'interaction, en installant des situations qui permettent aux apprenants de développer leur sentiment d'efficacité personnelle et en leur donnant l'occasion de se motiver.

Cependant nous sommes arrivées inopinément à une autre conclusion, encore plus importante, par laquelle on peut répondre à la deuxième question posée pendant la recherche :

Comment peut-on stimuler le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant ?

En suivant l'idée que la perception de contrôlabilité influence le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant, nous pouvons conclure qu'on peut le stimuler en rendant l'apprenant responsable.

Responsabiliser l'apprenant ne veut pas dire le culpabiliser, mais composer un entourage qui compte sur lui, qui a besoin de lui et qui lui fait la part belle, qui évolue grâce à ses réussites et qui apprend de ses erreurs. C'est la manière de confirmer à l'apprenant qu'il est aussi une composante essentielle de l'entourage qui le motive ou le dé motive à apprendre.

Il ne nous reste donc qu'à conclure que responsabiliser – c'est motiver !

ANNEXE : Le questionnaire

Questionnaire

Nom d'école: _____

Classe: _____

1. J'apprends le français :

- a) pour pouvoir communiquer avec les étrangers
- b) pour pouvoir travailler dans une des institutions de l'UE
- c) pour améliorer ma culture générale
- d) parce que mes parents voulaient que je l'apprenne
- e) pour pouvoir comprendre des films, des chansons et des journaux français
- f) parce que je suis curieux/curieuse
- g) autre: _____

2. À la fin du premier semestre j'ai eu la note :

- plus basse que celle que je crois mériter
- plus élevée que celle que je crois mériter
- la même note que celle que je crois mériter

3. Comment décrirais-tu la langue française à un ami qui ne l'avait jamais apprise ?

4. Ton enseignant comment décrirait-il la langue française ?

5. Est-ce qu'un membre de ta famille parle français ? Qui ? Est-ce qu'il t'aide à l'apprendre ?

6. Les membres de ta famille que pensent-ils du fait que tu apprends le français ?

7. Est-ce qu'un membre de ta famille a visité un pays où le français est la langue officielle ? Est-ce qu'il s'est fait des amis francophones dans ce pays-là ?

8. Utilises-tu le français en dehors de la classe de langue ? Où et quand ?

9. Écris trois à cinq associations qui te viennent à l'esprit quand on dit :

les Français _____
les Françaises _____
la culture française _____

10. As-tu parlé avec les Français ? Si oui, quelles sont tes impressions?

11. Qu'est-ce qui te plaît le plus dans les cours du FLE ?

12. Qu'est-ce que tu voudrais changer dans les cours du FLE ?

13. Les cours du FLE sont:

agréables – désagréables

utiles – inutiles

dynamiques – monotones

intéressants – ennuyeux

14. Penses-tu que ton enseignant aime enseigner le FLE ?

Justifie ta réponse.

15. Quel type de travail préfères-tu ?

a) le travail individuel

b) le travail en groupe

c) le travail en paire

16. Penses-tu que le travail en groupe suscite une atmosphère compétitive ?

Si oui, réponds à la question suivante.

17. L'atmosphère compétitive pendant le travail en groupe :

a) me motive et m'encourage à apprendre

b) me décourage et m'incite à me comparer aux autres

18. Pour chacun des énoncés ci-dessous, choisis la réponse qui te décrit le mieux.

1 - Tout à fait d'accord

2 - D'accord

3 - Ni d'accord ni pas d'accord

4 - Pas d'accord

5 - Pas du tout d'accord

1.	L'enseignant nous encourage à communiquer et il nous écoute attentivement pendant que nous parlons.	1	2	3	4	5
2.	L'enseignant nous encourage à parler et dire ce qu'on pense sans avoir peur de faire des erreurs.	1	2	3	4	5
3.	Quand l'enseignant pose une question il attend la réponse patiemment.	1	2	3	4	5
4.	L'enseignant fait un lien entre le français et les autres langues qu'on apprend.	1	2	3	4	5
5.	Je ne suis pas à l'aise en faisant des erreurs devant l'enseignant et c'est pourquoi je préfère ne pas parler.	1	2	3	4	5
6.	Je ne suis pas à l'aise en faisant des erreurs devant mes collègues et c'est pourquoi je préfère ne pas parler.	1	2	3	4	5
7.	L'enseignant me complimente chaque fois que j'essaie de communiquer en français.	1	2	3	4	5
8.	Je serais plus motivé(e) à apprendre si j'avais plus d'occasions de parler français.	1	2	3	4	5
9.	L'enseignant pense que je suis bon(ne) en français.	1	2	3	4	5
10.	Mes collègues pensent que je suis bon(ne) en français.	1	2	3	4	5
11.	Quand j'ai une mauvaise note, je n'ai plus envie d'apprendre.	1	2	3	4	5
12.	L'enseignant prête trop d'attention aux apprenants les plus forts en français.	1	2	3	4	5
13.	L'enseignant m'encourage à regarder des films, des spectacles et des expositions francophones et d'écouter de la musique francophone.	1	2	3	4	5
14.	Les notes influencent beaucoup mon envie d'apprendre.	1	2	3	4	5
15.	Je crois que je serais plus motivé(e) à apprendre le FLE s'il y avait une possibilité de faire un échange scolaire international dans le cadre de la classe du FLE.	1	2	3	4	5

18. Lis attentivement les affirmations ci-dessous. Si tu es d'accord, entoure OUI, si tu n'es pas d'accord, entoure NON.

- a) L'enseignant insiste trop sur la grammaire.
OUI NON

Justifie ta réponse.

b) La manière dont l'enseignant enseigne influence beaucoup ma motivation à apprendre.

OUI NON

Quelles sont les activités qui te motivent à apprendre ?

Quelles sont les activités qui te démotivent à apprendre?

c) Si je ne m'étais pas inscrit(e) au cours du FLE, je l'aurais regretté.

OUI NON

d) J'aurais été plus motivé(e) à apprendre le FLE si j'avais eu plus d'occasions de regarder ou écouter des contenus français à la télévision ou à la radio, comme c'est le cas pour l'anglais.

OUI NON

19. Qu'est-ce qui influence le plus ta motivation pour l'apprentissage du FLE?

Bibliographie :

- Arnaud, Christine (2001). L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère, dans : *Mélanges Crapel*, n° 26, p. 39-62.
- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bogaards, Paul (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Hatier, Paris.
- Castellotti, Véronique, De Carlo Maddalena (1995). La formation des enseignants de langue, Collection dirigée par Robert Galisson, CLE international, Paris
- Courtillon, Janine (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.
- Dabène, Louise, Cicurel, Francine, Lauga-Hamid, Marie-Claude, Foerster, Cordula (1990). Variations et rituels en classe de langue, Collection LAL, Didier.
- Dweck, Carol S., Leggett, Ellen L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, dans : *Psychological Review*, vol. 95, n° 2, p. 256-273.
- Franic, Ivana (2012). Le Portfolio européen des langues et le contexte éducatif croate : les enjeux pour le futur, dans : *Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique*, FF press, Zagreb, p. 59.
- Ingram, Elisabeth (1964,) dans : Bogaards, Paul (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Hatier, Paris, p. 110.
- Jelic, Andrea-Beata (2012). European Language Portfolio : The Croatians Parents' Perspective, dans : *Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la connaissance linguistique*, FF press, Zagreb, p. 193.
- Johnson, David W., Johnson Roger T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations, dans : *Research on motivation in education. Vol 2. The classroom milieu*, Academic Press, Orlando, p. 249-286.
- Kramsch, Claire (1991). Interaction et discours dans la classe de langue, Collection LAL, Didier.
- Mccolskey, Wendy, Leary, Mark (1985), dans : Viau, R. (1997). La motivation en contexte scolaire, De Boeck & Larcier s.a., Département de Boeck Université, Paris, Bruxelles, p. 196.
- Mihaljevic Djigunovic, Jelena (1998). Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Moore, Daniel (2005). Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes, Didier.
- Oesch-Serra, Cecilia (1995). L'évolution des représentations, dans : G. Lüdi et B. Py (éd.), *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne : L'Age d'Homme, p. 147-170.
- Nuttin, Joseph (1980), dans : Bogaards, Paul (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Hatier, Paris, p. 86.
- Schunk, Dale H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning, dans : *Educational Psychologist*, n° 25 (1), p. 71-86.

- Tagliante, Christine (1994). La classe de langue, CLE international, Paris.
- Viau, Rolland (2010). La motivation dans l'apprentissage du français, dans : *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.6, n° 1, p. 229-241, Études didactiques, Colloque international de la SJDF.
- Viau, Rolland (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions, dans : *Vie pédagogique*, n° 115, p. 5-8.
- Viau, Rolland (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire, 3^e congrès des chercheurs en *Éducation*, Bruxelles, p. 2.
- Viau, Rolland (1997). La motivation en contexte scolaire, De Boeck & Larcier s.a., Département de Boeck Université, Paris, Bruxelles.
- VIAU, Rolland (1996), La motivation : condition essentielle de la réussite, dans : *Sciences Humaines*, hors-série n° 12. Texte revu et actualisé par l'auteur, décembre 2000.
- Vrhovac, Yvonne (2012). De l'usage de la langue à la conscience linguistique, dans : *Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères*, FF press, Zagreb, 2012.
- Waendendries, Monique (1995). Profession : *maître-accoucheur*, dans : *La didactique au quotidien, Le français dans le monde*. n° spécial : Recherches et applications, p. 58-62.
- Zarate, Geneviève (1986). Enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris.
- Zimmerman, Barry J. (2000). Self-Efficacy : An Essential Motive to Learn, dans: *Contemporary Educational Psychology*, n° 25, p. 82-91.
- Zimmerman, Barry J., Schunk, Dale H. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. Progress in Cognitive Development Research., Springer-Verlag, New York.
- Zimmerman, Barry J., Martinez-Pons, Manuel (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning : Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use, dans : *Journal of Educational Psychology*, n° 82, p. 51-59.

Jesu li nastavnici jedini krivci za demotiviranost učenika za učenje francuskog kao stranog jezika ?

Motivacija u kontekstu učenja stranih jezika predmet je brojnih istraživanja, no i dalje predstavlja neiscrpan izvor novih ideja za poboljšanje procesa učenja i poučavanja.

Ovo je istraživanje provedeno u svrhu boljeg razumijevanja uloge okruženja u motivaciji za učenje francuskog kao stranog jezika. Provedeno je u Klasičnoj i XVI. gimnaziji u Zagrebu među učenicima prvih i drugih razreda u dobi od petnaest i šesnaest godina koji pohađaju sate francuskog jezika kao prvog, drugog stranog jezika ili izbornog predmeta.

Cilj ovog istraživanja bio je opisati čimbenike iz okruženja učenika dviju zagrebačkih gimnazija i utvrditi koji među njima i na koji način najviše utječu na njihovu motivaciju za učenje francuskog. Osim toga, cilj je bio i uočiti povezanosti između različitih čimbenika u okruženjima učenika i opisati ih.

Čimbenici na koje smo se uz pomoć teorijskih teza nekoliko autora odlučili fokusirati su: percepcije učenika koje razvijaju u kontekstu francuskog jezika i kulture, što podrazumijeva i percepciju Francuza i Francuskinja, zatim podrška obitelji s naglaskom na roditelje, podrška i interakcija s vršnjacima u razredu i, naravno, uloga nastavnika u tom procesu.

Ključne riječi: motivacija, percepcija, podrška obitelji, vršnjaci, nastavnik