



La motivation, une question de mesure ?

Anne Chateau

► To cite this version:

Anne Chateau. La motivation, une question de mesure ?. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, 2005, XXIV (2), pp.37-52. hal-00533681

HAL Id: hal-00533681

<https://hal.science/hal-00533681>

Submitted on 8 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Establishing an English-rich Environment in English-Medium Schools (Bruce et al)

Contents

A. The importance of a whole school approach	1
B. Components involved in establishing an English-rich environment	3
1. The school	3
2. The classroom	10
3. Extra-curricular activities	12
4. Special programmes	13
5. The teachers	14
6. The students	15
7. Home-school co-operation	16
8. The community	16
C. Suggested activities for the whole school	17
1. Setting up an English Corner	17
2. Organising an English Festival	23
3. Drama activities	30
4. Debate	33
5. Solo and choral verse-speaking	37
6. Extensive reading scheme	40
7. English award scheme	48
D. Suggested activities for less proficient students	61
1. Form 1 lunchtime programme	61
2. Saturday morning programme	69
E. Suggested evaluation forms	72

La motivation, une question de mesure ?

Mots-clés : motivation, recherche-action, mesure.

Résumé : Le terme motivation, concept clé en matière d'apprentissage, recouvre, comme l'indique Dornyei, un domaine complexe. En effet, bien que les différents types de motivation aient été étudiés par de nombreux auteurs, certains aspects du concept restent particulièrement difficiles à maîtriser, et surtout à mesurer. Une recherche-action menée à l'Université Henri Poincaré à Nancy auprès de doctorants scientifiques désireux d'acquérir des techniques de communication orale scientifique en anglais a permis de constater que ces paramètres étaient particulièrement importants. En effet, même si la motivation préalable semble exister, que l'on a mis au point un outil permettant de la mesurer, et que toutes les conditions semblent être réunies pour la maintenir, une des difficultés peut être, comme dans le cas décrit ici, d'empêcher qu'elle ne soit contrecarrée par des contraintes externes au cours de langue. Ceci semble donc indiquer qu'une mesure de la motivation préalable est insuffisante.

Motivation, can it be measured?

Keywords: motivation, action-research, measurement.

Abstract: Motivation, one of the key concepts in language learning, is, as stated by Dornyei, a very complex issue. Although different types of motivation have indeed been studied by several researchers, some aspects of the concept are still difficult to tackle and above all to measure. During an action-research project carried out at Henri Poincaré University in Nancy, we discovered that these aspects were particularly important. Even if student motivation seems to exist prior to a course, if a satisfactory tool has been designed to measure it, and if everything seems provided to maintain it, one of the major difficulties may be, as was indeed the case in our study, to prevent it from being negatively influenced by external constraints. This may indeed suggest that to measure motivation before a course is not sufficient.

La motivation, une question de mesure ?

Introduction

De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la motivation pour l'apprentissage des langues. Quels que soient le contexte et le public concernés, le didacticien chargé de mettre en place une action de formation se doit donc dans un premier temps d'essayer de définir ce que recouvre le terme. A l'Université Henri Poincaré à Nancy, à partir de l'année 1997, les instances de cette université scientifique ont fait état de la nécessité d'améliorer l'expression orale en langue anglaise des jeunes chercheurs. Afin de répondre à ce besoin, une équipe d'enseignants d'anglais a mené une recherche-action (Chateau 2003). Différentes actions permettant de valider cette recherche ont donc été mises en place, accompagnées d'instruments de mesure permettant de l'évaluer (Chateau & Collin-Metzger 2000). Parmi ces instruments, un questionnaire d'analyse des besoins nous a permis, entre autres, d'évaluer la motivation préalable des étudiants par rapport à l'action mise en place et, au vu des résultats obtenus par une première expérimentation, de constater que cette mesure préalable n'était peut-être pas suffisante pour garantir le succès d'une action.

1. Cadre théorique

1.1. Un concept-clé

L'apprentissage d'une langue étrangère et la motivation sont fortement corrélés. « La motivation est l'élément qui va décider l'étudiant à s'impliquer dans son apprentissage de la langue étrangère, des efforts et du temps qu'il va y consacrer. » (Combes-Joncheray 1999 : 183). Il s'agit donc d'un élément moteur (Ellis 1994) ou de :

l'un des facteurs-clés qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, dès 1972 Gardner & Lambert ont souligné que l'importance de la motivation peut même surpasser celle de l'aptitude. (Blair-Atlan 1999 : 109).

En outre, il convient de noter qu'il s'agit d'un élément qui à la fois incite l'étudiant à entreprendre un apprentissage et l'invite à persévérer :

le terme 'motivation' est une façon générale de se référer aux antécédents (c'est-à-dire aux causes et aux origines) de l'action. [...] De la motivation dépendent le choix d'une action particulière, l'effort et la persévérance que l'on y consacre.¹

Il s'agit donc d'un paramètre particulièrement important en matière d'apprentissage des langues, dont il convient que tout didacticien se préoccupe lors de la conception d'un module de formation, soit pour la susciter, soit pour l'entretenir, en fonction du public auquel il est confronté.

1.2. Une notion complexe

Cependant, ainsi que Dörnyei, l'un des chercheurs ayant le plus travaillé sur le sujet ces dernières années, l'a souligné, le terme motivation correspond en réalité à un moyen simple de parler d'un concept éminemment complexe (2001a : 6). Ainsi, de nombreux auteurs ont indiqué qu'il y avait plusieurs formes de motivation (Combes-Joncheray 1999 ; Narcy 1997 ; Trocmé-Fabre 1987). Parmi ces multiples formes, on peut noter celles qui correspondent aux oppositions suivantes :

- à court ou à long terme,
- intrinsèque (interne à l'individu), ou extrinsèque (extérieure à l'individu).

Concernant ces deux dernières formes de motivation la distinction date

des années 40, et nous la devons aux éthologues qui ont expérimenté avec des rats et des singes. Leurs travaux ont montré que, tandis que les rats ne travaillaient pas sans récompense, les singes étaient capables de s'intéresser à des puzzles et des problèmes de manipulation sans renforcement de nourriture. Suite à cette observation, on a fait la différence entre la motivation par renforcement (récompenses ou punitions) qu'on nomme **extrinsèque**, et la motivation en l'absence de récompenses, qu'on nomme **intrinsèque**. Or, c'est une distinction qui est très importante dans le milieu éducatif, comme l'est toute la question de la motivation et de son corollaire la démotivation. (Breton 2001 : 117).

Cependant il y a bien souvent coexistence des différentes formes, voire « interaction constante » (Narcy 1997 : 79). En outre, le fait que plusieurs chercheurs aient constaté qu'un lien fort existait entre motivation et réussite implique la nécessité de la susciter auprès des apprenants et, si elle existe, de savoir l'utiliser et également l'entretenir. Le principal problème néanmoins est qu'il s'agit d'un concept particulièrement difficile à maîtriser, et plus encore à mesurer : « La principale difficulté est que la motivation n'est pas directement observable. C'est un concept abstrait et l'on ne peut l'examiner que par des moyens indirects. »² Cette difficulté est également soulignée par Sawyer & Ranta qui précisent que « mesurer la motivation

* Anne Chateau a été, de 1998 à 2004, Chargée de mission Langues, responsable de la gestion du CRELENS (Centre de Ressources pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Spécialistes) à l'Université Henri Poincaré à Nancy. Après un doctorat de didactique de l'anglais de spécialité sous la direction de J.-P. Narcy-Combes, elle a été nommée MCF à l'Université Nancy 2 au SCELV (Service Commun d'Enseignement des Langues Vivantes) chargé de l'enseignement aux spécialistes d'autres disciplines. <Anne.Chateau@univ-nancy2.fr>.

¹ « 'motivation' is a general way of referring to the antecedents (i.e. the causes and origins) of action. [...] It is responsible for: the choice of a particular action; the effort expended on it and the persistence with it. » (Dörnyei 2001a : 7 ; traduction : A. Chateau).

² « The main difficulty with motivation is that it's not directly observable. It's an abstract concept and we can only examine it by indirect means. » (Dörnyei 2001b ; traduction : A. Chateau).

directement est plus difficile que de mesurer un facteur comme l'aptitude langagière³.

On devra donc se contenter dans la plupart des cas de moyens indirects et de mesure a priori, ce qui n'est pas sans entraîner certains problèmes, comme la recherche menée à l'Université Henri Poincaré⁴ l'a montré.

2. Contexte

2.1. Environnement institutionnel

Le contexte de la recherche menée à l'UHP à Nancy ayant déjà été décrit (Chateau & Collin-Metzger 2000 ; Chateau & Georges 2002 ; Chateau 2003), je me contenterai ici d'un bref résumé. Il s'agit d'une université scientifique comprenant plusieurs facultés, IUT, et écoles d'ingénieurs. Les publics auxquels les enseignants de langues s'adressent dans cet établissement sont donc divers, de niveaux variés et, en outre, répartis sur plusieurs sites (à la fois sur l'agglomération nancéenne et en diverses délocalisations). Cette hétérogénéité est un paramètre dont nous avons dû tenir compte dans la mise en place d'une solution adaptée aux besoins exprimés par les directeurs de composantes et de laboratoires de recherche de l'UHP. Conscients de l'importance de l'utilisation de l'anglais dans le cadre des conférences internationales, ceux-ci ont en effet demandé au CRELENS⁵ en 1997 de trouver une solution pour développer les compétences de communication scientifique orale en langue anglaise des étudiants chercheurs. La nécessité d'améliorer les performances des jeunes chercheurs en matière de communication scientifique est un point qui leur semblait crucial. Ce constat impliquait la nécessité de trouver une réponse durable.

Afin de répondre au mieux à cette demande, l'équipe d'enseignants concernée par le projet a donc décidé de mettre en place une recherche-action.

2.2. Une recherche-action (RA)

L'un des avantages de la RA est, comme l'indique Narcy, d'être une « recherche liée à la réalisation pratique de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi bien pratique que critique. » (1998 : 230)

³ « *measuring it directly is more difficult than measuring an ability factor like language aptitude* » (Sawyer & Ranta 2001 : 320).

⁴ Abrégé en UHP dans la suite de cet article.

⁵ Ce centre de ressources documentaires, créé en 1994 à l'usage des enseignants de langues de l'UHP, a pour mission de proposer des réponses aux besoins pédagogiques et de recherche exprimés par les composantes. Le projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise' (1998-2001) répondait à un besoin exprimé sur le terrain par des solutions impliquant des acteurs issus de différentes composantes, et en prise avec plusieurs types d'étudiants.

La RA est encore assez peu connue⁶ en France. Il s'agit d'une recherche s'effectuant sur le terrain et visant en général à résoudre un problème concret à l'aide d'apports théoriques (cf. Catroux 2002 ; Chateau 2003 : 58-66). On peut également la définir en l'opposant à d'autres types de démarche avec lesquelles elle est parfois confondue :

- **RA ≠ recherche appliquée** : en recherche appliquée en effet le travail de recherche ne se passe pas sur le terrain mais en laboratoire, il s'agit donc dans ce cas d'expériences dans des conditions contrôlées (avec des groupe témoins) ;
- **RA ≠ recherche-développement**. Dans ce type de recherche, on crée un produit en fonction d'une théorie, on le met ensuite sur le marché, mais il n'y a en général pas de vérification de la pratique par la suite (ce type de recherche peut être adopté par exemple dans le cas de la création de CD-Rom en langues) ;
- **RA ≠ action** : ce cas de figure correspond par exemple à la mise en place d'un nouveau cours sans nécessairement se référer à une théorie en amont et sans mesure des effets.

Dans le cas qui nous était soumis, la RA nous paraissait particulièrement appropriée. En effet, la problématique de la recherche à mener s'avérait complexe car impliquant de nombreux objets, dont la motivation, la communication scientifique orale en anglais, le code visuel (cf. annexe 1). Une confrontation permanente entre théorie et pratique était donc nécessaire.

2.3. Contexte théorique

Le cadre théorique auquel nous devons nous référer relevait de domaines divers :

- la communication scientifique orale en anglais en tant que genre possédant des spécificités propres (anglais à objectifs spécifiques et utilisation du code visuel, cf. Rowley-Jolivet : 1998 ; Chateau : 2003),
- la didactique des langues et les facteurs ayant une influence primordiale sur l'apprentissage : ainsi la motivation, le fonctionnement du cerveau et l'individualisation.

Le contexte auquel nous étions confrontés afin de mettre sur pied une formation adéquate a donc nécessité une construction théorique, soumise à validation dans la RA. Cette construction, délicate de par la complexité des objets de recherche (cf. annexe 1), n'a eu de limite que sur un point (motivation). En effet, comme il a été signalé (cf. section 1.2), la motivation des apprenants n'est pas directement observable. Il nous semblait donc nécessaire de recourir à une étude préalable, et celle-ci reposait sur les représentations des étudiants. La construction théorique préalable (cf. annexe 2) devait donc nous permettre d'aboutir au résultat suivant : un système

⁶ Bien qu'elle ait fait l'objet du congrès de l'APLIUT de juin 2001 à Grenoble : « La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques ». Les actes en ont été publiés dans *Les Cahiers de l'APLIUT* de décembre 2001 (1^{re} partie) et de mars 2002 (2^e partie).

de guidage satisfaisant à la fois pour les utilisateurs et pour l'institution et dans lequel tout était prévu pour maintenir la motivation des apprenants. Mais il est cependant difficile de prévoir tout ce qui va influencer les apprenants pendant un module de formation.

3. Méthodologie

3.1. Analyse de ressources

La première partie du projet (juin 98-juin 99) a été consacrée à la recherche et à l'évaluation des ressources disponibles sur le marché. De nombreuses ressources ayant trait à l'expression orale (ouvrages tant pratiques que théoriques) ont été analysées. De plus, afin de nous familiariser avec le discours de la communauté scientifique anglo-saxonne (ainsi que le recommandait Dudley-Evans en 1993), l'évaluation n'a pas été limitée aux manuels d'enseignement de langues. Ont été également inclus dans notre analyse des guides de communication scientifique orale à l'usage des scientifiques anglo-saxons (versions papier et / ou sites Internet).

3.2. Création d'une base de données

Parallèlement à cette analyse, une base de données⁷ fut créée avec pour objectifs :

- de permettre le stockage des évaluations d'ouvrages,
- d'apporter de l'information aux enseignants de langues désireux de compléter leurs connaissances dans le domaine de l'expression orale à buts spécifiques,
- d'informer les chercheurs scientifiques, étudiants-chercheurs ou scientifiques confirmés, ayant des lacunes en matière de communication orale en anglais.

3.3. Analyse mixte des besoins

Avant de mettre en place un module pilote, l'équipe procéda d'une part à une enquête auprès des responsables de laboratoires et des directeurs d'Ecole Doctorale⁸ et, d'autre part, distribua un questionnaire aux étudiants intéressés et désireux de s'inscrire au module proposé⁹ (seuls les étudiants a priori intéressés par la mise en place d'un module d'aide à la communication scientifique orale en anglais furent en effet invités à remplir ce questionnaire). Destiné à nous permettre de cerner les besoins de ces étudiants (cf. Chateau & Collin-Metzger 2000 : 475-487 pour une description plus détaillée), il devait nous permettre également de recueillir des renseignements sur leurs attentes précises. Les objectifs principaux de cette enquête tant qualitative que quantitative étaient donc de sérier les problèmes de ces étudiants, de jauger leurs compétences, tant dans le domaine des langues étrangères

⁷ Pour plus de renseignements concernant cette base de données et le détail de ses objectifs, cf. Bylinski, Chateau & Collin-Metzger 1999.

⁸ Abrégé en ED dans la suite de cet article.

⁹ Disponible sur demande auprès de l'auteur.

que dans celui de la communication, ainsi que d'évaluer leur motivation préalable. Les 67 questionnaires analysés en 99-2000 apportèrent la confirmation de la motivation préexistante très forte des utilisateurs potentiels du système proposé.¹⁰ Ainsi, la totalité des étudiants de 2^e ou 3^e année de thèse répondaient 'oui' à la question portant sur l'utilité de la mise en place d'un module.

3.4. Hypothèses pédagogiques

La conception d'un système de guidage pour améliorer les compétences de communication orale scientifique en langue anglaise des doctorants reposait sur des hypothèses pédagogiques élaborées grâce aux connaissances acquises lors des analyses de ressources effectuées l'année précédente, et affinées à l'aide des réponses apportées par les étudiants au questionnaire. Ces hypothèses faisaient apparaître deux idées majeures :

- d'une part, le contenu pédagogique du module devait aider les étudiants à acquérir des stratégies leur permettant, si nécessaire, de compenser leurs déficiences linguistiques lors d'une communication orale (cf. Rowley-Jolivet 1998 : 508) ;
- d'autre part, il était important de leur faire prendre conscience qu'une partie non négligeable de leurs 'progrès'¹¹ serait due au travail personnel à accomplir après l'apport d'informations proposé lors d'un premier stage intensif (cf. Bailly 1998 : 14 ; Chateau 2003 : 136-140 et 169-170 ; Springer 1996 : 120).

3.5. Construction du système

Le contenu et la forme du système proposé reposaient donc sur ces deux idées fortes. Le choix d'un module composé de deux parties distantes de quelques mois – un premier stage intensif de quinze heures en janvier et un deuxième, de quinze heures également, en juin – reposait sur l'hypothèse qu'une motivation forte devait permettre de responsabiliser les étudiants, afin qu'ils prennent leur apprentissage en charge, et qu'ils travaillent seuls, en semi-autonomie,¹² entre les deux stages, en

¹⁰ Pour des raisons qu'il serait trop long d'expliquer ici, la plupart des doctorants concernés par la première expérimentation sont issus des domaines suivants : Informatique, Automatique, Electronique et Mathématiques (pour plus de détails, cf. Chateau 2003).

¹¹ Les stages intensifs n'ayant qu'une durée de 30 heures en présentiel au total, il nous semblait impossible de 'mesurer' (quel que soit l'outil effectué pour le faire) une réelle augmentation du niveau de langues entre les deux stages, les progrès effectués par les étudiants ne pouvaient donc être appréhendés que grâce à la perception qu'auraient tant les autres étudiants assistant au stage que l'enseignant animant le stage de leur deuxième simulation de présentation orale.

¹² « Lorsque l'autonomie ne concerne que certains aspects ou certains moments de l'apprentissage on peut parler de semi-autonomie. » (Galisson & Coste 1976 : 62).

se rendant par exemple régulièrement en Médialangues (centre de ressources en autoformation ouvert à tous les étudiants du campus sciences).¹³

De plus, le deuxième stage était pour nous l'occasion de vérifier que nous avions été entendus par les étudiants lors d'une deuxième simulation de communication orale qui, nous l'espérons, serait plus 'réussie' (cf. note 9) que la première, qui avait lieu durant le stage de janvier.

4. Évaluation

4.1. Première expérimentation

Deux questionnaires bilan,¹⁴ distribués lors des moments-clés de ce module pilote – à la fin du premier stage intensif et à la fin du deuxième –, ont permis de tester les hypothèses pédagogiques et de réfléchir aux modifications à envisager lors de la mise en place ultérieure de formations pour l'ensemble des Écoles Doctorales. Les résultats obtenus à l'issue du module proposé au cours de l'année 2000 ont montré que les étudiants étaient globalement satisfaits du contenu pédagogique à la fois au niveau des informations apportées et des activités proposées au cours des stages.

En revanche, le dispositif devait être modifié, dans la mesure où la moitié des étudiants ayant suivi l'ensemble du module avouaient ne pas avoir travaillé entre les deux stages, en dépit des incitations prodiguées (conseils en fin de 1^{er} stage, envoi régulier de courriers électroniques pour leur signaler des sites intéressants, les inciter à aller en Médialangues ou leur rappeler l'existence de la base de données ainsi que son utilité pour le travail en autonomie).

Une partie de nos hypothèses se trouvait donc invalidée à l'issue de cette première année d'expérimentation. Le fait que certains étudiants aient 'abandonné' le dispositif entre les deux stages indiquait en effet, soit que leur motivation préalable n'était pas suffisante pour leur permettre d'adhérer à l'ensemble du système, soit qu'il existait un manque dans la conception du dispositif, c'est-à-dire que ce dispositif ne répondait pas réellement à leurs besoins ou à leur capacités d'implication. Or, ainsi que l'indique Linard, les systèmes pédagogiques comportant de l'autoformation nécessitent de la part de l'individu :

une capacité énorme de gestion méta-cognitive de sa propre conduite. [Or], seuls peuvent y répondre spontanément les heureux dépositaires du style cognitif dit "autonome", du type "je fais tout seul et je le fais bien", qui ne représentent qu'un faible pourcentage de la population. (2000 : 2).

Ce point révélait donc probablement un aspect que nous n'avions pas suffisamment pris en compte : à savoir que le guidage proposé était insuffisant et / ou qu'il y

avait nécessité d'une formation au travail en autoformation ; alors que s'agissant d'apprenants de niveau bac + 6 on suppose en général qu'ils sont autonomes. En outre, le problème était bien entendu le temps nécessaire pour ce type de formation, les doctorants ont en effet en général un emploi du temps très serré.

De plus, l'analyse des questionnaires bilan nous a permis de mettre en lumière les très fortes contraintes de type professionnel qui pesaient sur les doctorants et venaient en fait contrecarrer leur motivation. Ainsi, par exemple, le CIES (Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur) a mis en place des formations pour les étudiants moniteurs qui doivent suivre ces activités à raison de 10 jours par an ; la présence à ces stages est obligatoire et prime sur les autres activités, et malheureusement les dates en sont quelquefois décidées assez tard et pas forcément connues par les directeurs d'ED. Un autre exemple du type de contraintes pouvant peser sur les étudiants est le fait que certains directeurs de thèse refusent à la dernière minute de libérer leurs étudiants pour qu'ils puissent assister au stage d'anglais, sous prétexte de « manipulations urgentes à terminer au laboratoire », ce qui semble indiquer qu'ils ne sont peut-être pas convaincus du bien fondé de la participation de leurs étudiants à une formation pour les préparer à la communication scientifique orale en anglais.

Ces constats nous ont donc conduits à un questionnement sur la conception du module et sur le phénomène de motivation (et surtout sur son maintien) et nous ont amenés à proposer une seconde expérimentation avec des paramètres légèrement différents.

4.2. Seconde expérimentation

A l'issue de la première année d'expérimentation et des retours obtenus par le biais des questionnaires, l'équipe a décidé de mettre en place un suivi d'environ 1 heure par semaine (appelé 'goutte à goutte') entre les deux stages intensifs pour pallier les manques constatés lors de cette première année d'expérimentation.

Le nom que nous avons choisi pour la nouveauté introduite dans le système de guidage n'était, bien entendu, pas complètement innocent. Le terme, dans le contexte d'une université scientifique, nous semblait en effet particulièrement approprié pour désigner l'innovation que nous allions introduire dans le dispositif, dans la mesure où il s'agissait bel et bien d'instaurer une sorte de 'perfusion' pour maintenir la motivation des étudiants entre les deux stages, et de faire en sorte que ces étudiants utilisent l'ensemble des ressources proposées pour améliorer leurs compétences de communication orale scientifique en anglais.

Les résultats obtenus grâce aux questionnaires bilan au cours de l'année 2001 ont confirmé, lors de cette seconde expérimentation, que les étudiants étaient globalement satisfaits sur le plan du contenu pédagogique. En outre, la modification apportée à l'ensemble du système par l'introduction du 'goutte à goutte' a permis la validation de l'ensemble du dispositif. Parce que nous étions dans une démarche de RA, il a donc été possible de mettre en place rapidement des outils supplémentaires

¹³ Rétrospectivement on peut d'ailleurs noter que nous avions probablement fait preuve de naïveté didactique de penser que la motivation allait être suffisante pour générer l'aptitude à travailler en semi-autonomie.

¹⁴ Vingt-six étudiants ont répondu au questionnaire de fin du premier stage et treize à celui de fin de module. Les résultats de ces questionnaires sont analysés en détail dans Chateau 2003 : 256-290.

- pour les étudiants de 1^{re} année, un module spécifique pour se préparer à la rédaction scientifique, élaboré parallèlement à la RA menée lors des deux années précédentes.

Outre les résultats des questionnaires bilan remplis en juin 2002 par les étudiants de cette nouvelle école, les remarques émises par les scientifiques présents lors d'une journée scientifique de rentrée¹⁶ semblent un bon indicateur de l'adéquation entre les besoins des étudiants de cette nouvelle ED et le dispositif que nous avons mis au point, grâce à la RA menée précédemment. Ces collègues scientifiques ont en effet indiqué, à l'issue de la première de ces journées, que la plupart des communications faites par les étudiants étaient d'assez bonne qualité et qu'ils pourraient sans problème aller présenter leur travail en congrès.

Les résultats dans cette deuxième ED sont donc venus confirmer ceux déjà obtenus, notamment sur le plan de la validation d'une partie des hypothèses pédagogiques et ont indiqué que le dispositif mis sur pied était exportable, à condition de réaliser pour ce faire les adaptations contextuelles nécessaires.

5.3. Apport au savoir

Cette recherche nous a permis en outre de découvrir qu'au niveau de la pratique une mesure de la motivation préalable était insuffisante, car peu fiable (les contraintes du macro-système sont en effet imprévisibles comme les expérimentations menées à l'UHP l'ont montré, même si l'on peut supposer qu'elles sont, dans le contexte universitaire, souvent inévitables). Par là-même ceci permet d'indiquer qu'un nouveau type de mesure est nécessaire et qu'il faut tenir compte du paramètre temps, lors de la mise en place de formations. Il est donc peut-être préférable de considérer la motivation selon une approche dynamique :

qui essaye de prendre en compte les changements de la motivation au fil du temps. [...] lorsqu'on parle d'une activité d'apprentissage prolongée telle que celle d'une deuxième langue, la motivation ne peut être envisagée comme un paramètre stable d'apprentissage qui reste constant pendant plusieurs mois ou années. Ce que la plupart des enseignants constatent en revanche, est que la motivation de leurs étudiants fluctue [...] Je pense par conséquent qu'il peut être utile d'inclure une dimension temporelle – ou un axe temporel – à un modèle de motivation qui puisse s'appliquer à l'apprentissage.¹⁷

¹⁶ Lors de cette journée, le module proposé aux étudiants de 1^{re} année est validé par la réalisation d'un 'poster' et un entretien (devant ce 'poster') avec un jury composé d'un enseignant d'anglais et d'un enseignant scientifique.

Le module proposé aux étudiants de 2^e année est lui validé par une présentation orale en anglais de 7 minutes, suivie de 3 minutes de discussion. Cette présentation a lieu devant l'ensemble des autres étudiants de l'ED et devant les directeurs de thèse.

¹⁷ « *trying to account for the changes of motivation over time. [...] when we talk about a prolonged learning activity such as mastering an L2, motivation cannot be viewed as a stable attribute of learning that remains constant for several months or years. Instead what most teachers find is that their students' motivation fluctuates [...] Therefore it is my belief that it may be useful to include a time*

compensant l'erreur théorique concernant la motivation que nous avions constatée l'issue de la première année.

A partir de cette seconde année d'expérimentation, il devenait donc possible de proposer le système à une deuxième ED et à l'ensemble des doctorants de l'UHP désireux de se former.

5. Résultats et discussion

5.1. Innovation

La démarche de RA, qui nous a permis, grâce aux expérimentations, de proposer un système de guidage correspondant aux besoins des étudiants doctorants peut être qualifiée, dans le contexte de l'UHP, d'innovation dans la mesure où nous avons conçu de toutes pièces une solution pédagogique pour résoudre un problème de terrain. En outre, sur un plan plus large du point de vue théorique, cette recherche a montré que la mise en place d'outils motivants lors de la conception d'un module de formation n'était pas un paramètre suffisant pour en garantir la réussite (et ce même avec des étudiants motivés au départ). La non connaissance préalable des obstacles et contraintes pouvant influencer sur cette motivation, tels que ceux décrits dans la section 4.1 de cet article,¹⁵ semble en effet impliquer la nécessité d'inventer d'autres instruments permettant de mesurer la motivation en cours de module.

5.2. Essaimage

En septembre 2000, le CRELENS (cf. note 3) a été sollicité par le directeur d'une autre ED, nouvellement créée, pour mettre en place un programme de formation, permettant, en deux années, aux étudiants inscrits en thèse dans les domaines scientifiques relevant de la chimie, de se former à la communication scientifique en anglais, à la fois écrite et orale. Il s'agissait donc d'étudiants relevant d'un domaine scientifique différent de celui de la majorité des étudiants auxquels nous nous étions déjà adressés. En outre, cette ED, bien que dirigée par un professeur de l'UHP et regroupant des doctorants de notre université, est rattachée administrativement à l'université de Metz, et offre sa formation également à des doctorants messins. Grâce à l'expérience de RA menée, après discussion et analyse du problème, nous avons donc proposé au directeur de cette école deux dispositifs :

- celui mis en place, grâce à l'expérimentation menée les deux années précédentes, pour les étudiants inscrits en 2^e année de thèse (y compris les messins pour lesquels nous avons mis au point une délocalisation du dispositif),

¹⁵ Même s'il est vrai que dans le deuxième cas mentionné dans la section 4.1, à savoir celui des étudiants empêchés par leurs responsables de thèse d'assister à tout ou partie des stages intensifs, il s'agit davantage d'obstacles contrecarrant la faisabilité de la formation que de la motivation proprement dite des étudiants, comme me l'a justement signalé l'un des relecteurs (anonyme) de cet article.

En dépit de chiffres limités (la totalité de l'expérimentation proprement dite – années 99-2000 et 2000-2001 – n'a concerné que 38 étudiants en tout), la RA menée à l'UHP a néanmoins permis la mise en lumière de discordances au sein de l'institution entre le discours 'officiel' des instances de l'université recommandant fortement l'amélioration de la communication orale des jeunes chercheurs et les pratiques concernant la façon dont certains directeurs de thèse ou de laboratoire ont mis des 'bâtons dans les roues' des étudiants désireux de suivre le système proposé, venant donc influencer de façon négative leur motivation.

De plus, cette recherche a permis la mise en place d'une solution adaptée aux besoins, puisque alors que rien n'existait préalablement pour répondre aux attentes des étudiants chercheurs en matière de communication orale en anglais, le CRELENS a mis en place une solution de guidage qui semble répondre à ces besoins.

En outre, cette recherche a mis l'accent sur la nécessité d'élaborer de nouveaux instruments de mesure de la motivation. Ces nouveaux instruments devront, pour parvenir à tenir compte du type d'écueils rencontrés, être basés sur le nouveau modèle proposé par Dörnyei (2001a) c'est-à-dire prendre en compte les différentes phases de la motivation (tout d'abord la façon dont on peut la faire apparaître chez les apprenants, puis les éléments mis en œuvre pour la maintenir à la fois pendant et après l'apprentissage). Selon ce modèle, il apparaît donc que l'on ne pourra plus se contenter d'une observation statique à un moment donné.

Enfin sur un plan plus large, on peut constater que la RA menée à l'UHP permet d'affirmer que

la scientificité d'une recherche se fonde, non pas uniquement sur sa validité, tant celle-ci est toujours discutable, mais [...] sur sa valeur informative pour le contrôle et l'élargissement de l'action efficace (Develay 2001 : 109).

En effet, même limitée par des contraintes institutionnelles, la recherche menée a été validée par l'essai qui a été possible et qui continue, tant à l'intérieur de l'UHP qu'à l'extérieur – une entreprise de formation en langues ayant obtenu un contrat auprès d'un organisme national rassemblant des chercheurs et des professionnels d'une discipline médicale (la cancérologie) nous a en effet consultés au moment de la conception des modules qu'elle souhaitait proposer à cet organisme (cf. Chateau 2003 : 296).

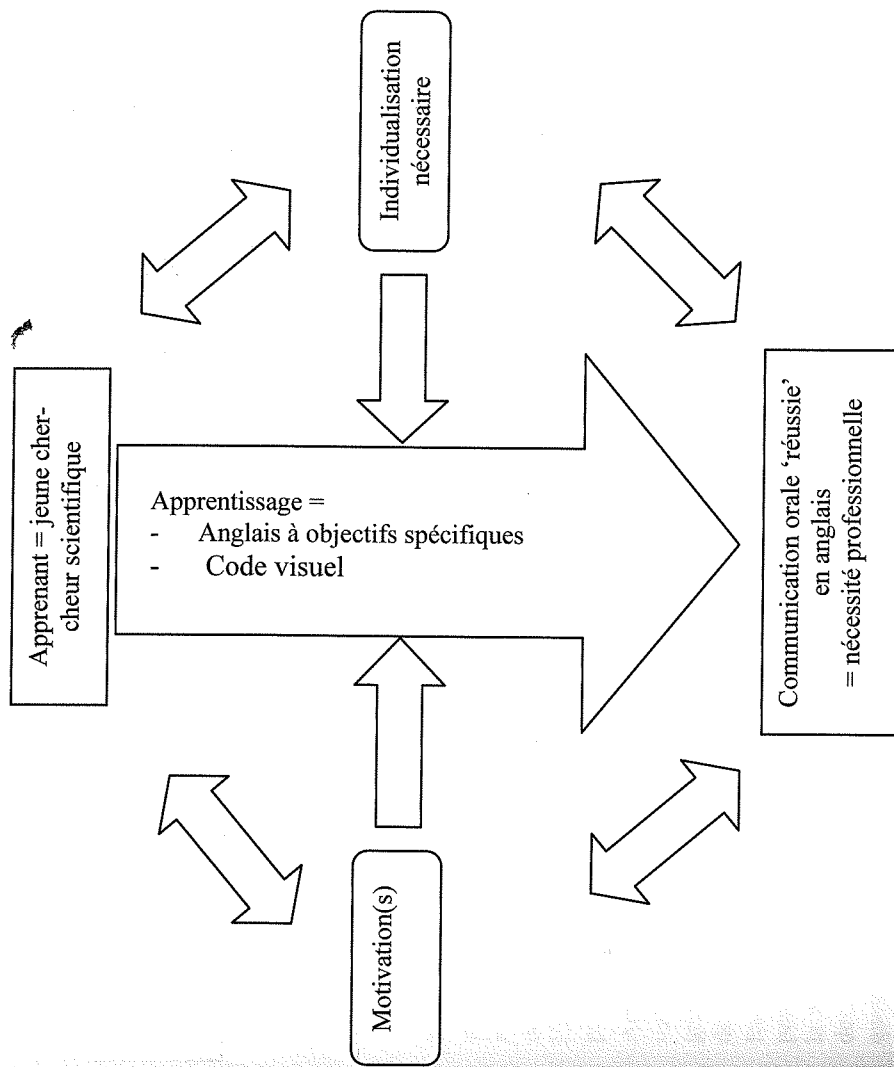
L'apport de cette recherche est donc à la fois d'ordre méthodologique et social et vient confirmer le rôle de la didactique des langues en tant que science expérimentale qui travaille sur l'humain.

dimension – or a temporal axis – in a motivation model that is to be applied to school learning.» (Dörnyei 2001a : 19-21 ; traduction : A. Chateau).

Références Bibliographiques :

- Bailly, Danielle. 1998. *Didactique de l'anglais (2). La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Blair-Atlan, Janet. 1999. *Les différences individuelles et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'anglais dans un environnement de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) : l'interaction entre aptitude et traitement pédagogique*. Thèse de Doctorat, Université de Technologie de Compiègne.
- Breton, Linda. 2001. *Options méthodologiques et opérationnelles pour la mise en place d'un système d'apprentissage d'anglais niveau intermédiaire en autonomie guidée*. Thèse de Doctorat de l'Université de La Rochelle.
- Bylinski, Sylvia, Anne Chateau & Pascale Collin-Metzger. 1999. « Préparation aux communications Scientifique Orales en Langue Anglaise. Etat d'avancement d'un projet. » *ASp*, 23/26 : 627-632.
- Catroux, Michèle. 2002. « Introduction à la recherche-Action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXI, n°3 : 8-20.
- Chateau, Anne. 2003. *Anglais de spécialité, la communication orale à objectifs spécifiques, une approche expérimentale du guidage*. Thèse de Doctorat de l'Université de La Rochelle.
- Chateau, Anne & Pascale Collin-Metzger. 2000. « Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise. Mise en place d'un module pilote. » *ASp*, 27/30 : 475-487.
- Chateau, Anne & Lucy Georges. 2002. « La recherche-action : un moteur d'innovations pédagogiques ? Analyse d'un cas concret. » *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXI, n°3 : 66-80.
- Combes-Joncheray, Marie-Françoise. 1999. *Les différences entre input et output en BTS Commerce International*. Thèse de Doctorat de l'Université de Technologie de Compiègne.
- Develay, Michel. 2001. *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. ESF éditeur.
- Dörnyei, Zoltan. 2001(a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan. 2001(b). « Questions autour de la Motivation », *Conférence du 26 Novembre 2001, Congrès RANACLES*. Disponible en ligne : <<http://www.univ-mrs.fr/~wcalup/conference.htm>> (consulté en avril 2004).

Annexe 1 : les différents éléments constituant la recherche.



Les différentes parties du schéma peuvent s'interpréter ainsi :

- d'une part, à chaque extrémité de la flèche du milieu, symbolisant le système d'apprentissage central à cette recherche-action et devant comporter des éléments issus du code linguistique et du code visuel, les deux 'objets' de notre recherche, à savoir le jeune chercheur scientifique en tant qu'apprenant ayant des besoins spécifiques, et la communication scientifique orale en anglais et ses spécificités.
- D'autre part, de chaque côté de cette flèche centrale, les composantes constitutives de, et venant influencer sur le système d'apprentissage à mettre en place, c'est-à-dire la motivation propre à chacun de nos apprenants (motivation générée par le besoin de pouvoir communiquer efficacement oralement en anglais pour pérenniser leur statut de chercheur) et l'individualisation nécessaire.

Dudley-Evans, Tony. 1993. « Subject Specificity in ESP: How much Does the Teacher Need to Know of the Subject? » *ASp* 1 : 1-9.

Ellis, Rod. 1994. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Galisson, Robert & Daniel Coste. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Linard, Monique. « L'autonomie de l'apprenant et les TIC ». <http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table_ronde_3.htm#Sommet> (consulté en avril 2003).

Narcy, Jean-Paul. 1997. « Vers une pratique théorisée et humaniste » *In* Ginet, Alain, Carla Kohlmayer, Jean-Paul Narcy, Linda Northrup & Denise Tassin. *Du Laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias, De la recherche à la mise en pratique*. Paris : Nathan.

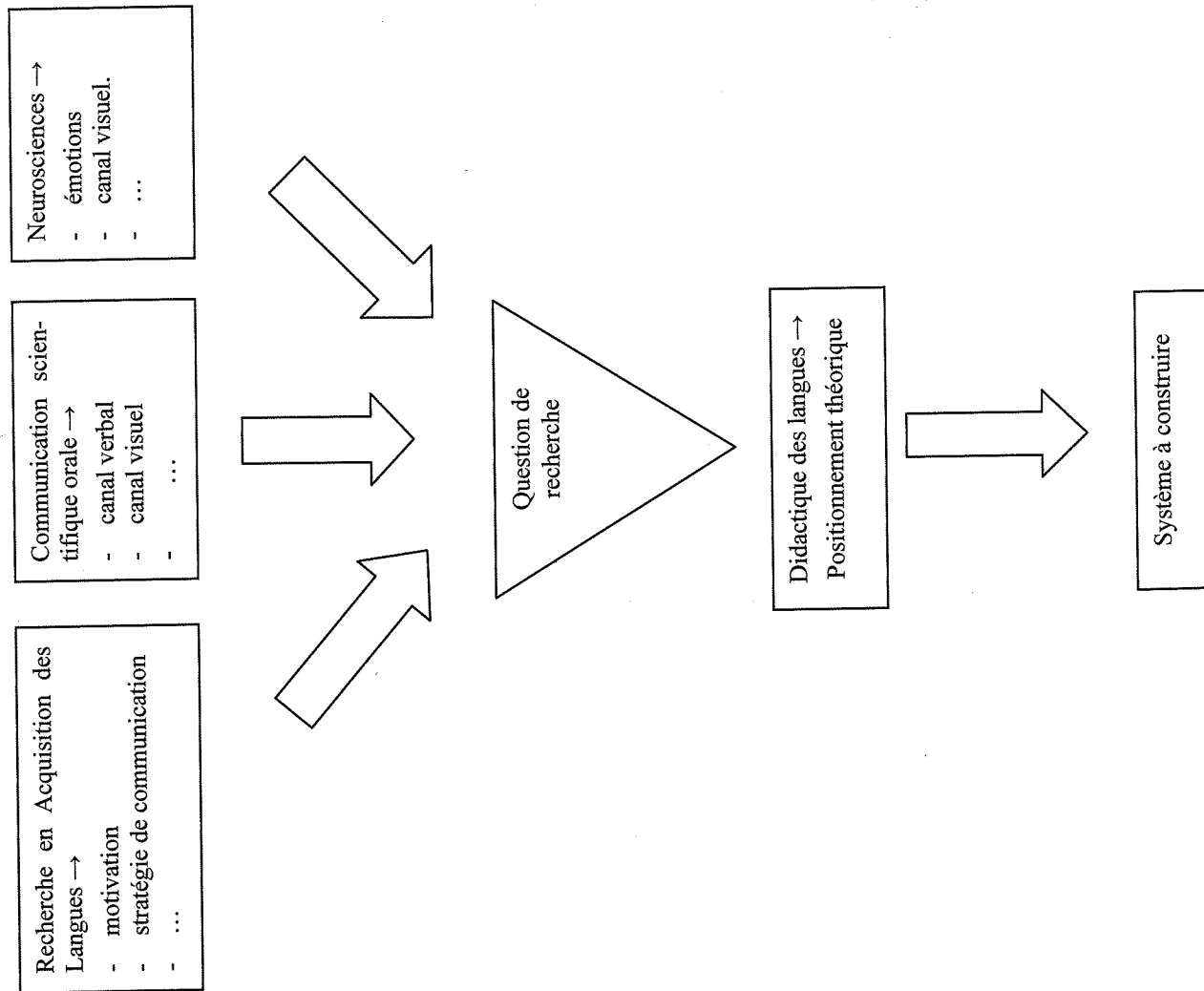
Narcy, Jean-Paul. 1998. « La problématique 'Action Research' / Recherche Action et le travail coopératif. » *ASp*, 19/22 : 229-238.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. 1998. *La Communication Scientifique Orale, Etude des Caractéristiques Linguistiques et Discursives d'un 'Genre'*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 2.

Sawyer, Mark & Leila Ranta. 2001. « Aptitude, individual differences, and instructional design » *In* Robinson, Peter (Ed.). *Cognition and second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press : 319-353.

Springer, Claude. 1996. *La Didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.

Trocmé-Fabre, Hélène. [1987] 3^e tirage 1997. *J'apprends donc je suis, Introduction à la neuropédagogie*. Paris : Les Éditions d'organisation.



TIC et motivation en apprentissage / enseignement des langues. Une perspective canadienne

Mots-clés : TIC, technologies éducatives, motivation, apprentissage, enseignement, langues, constructivisme, Canada.

Résumé : Cet article veut montrer, selon une perspective canadienne, comment les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent favoriser l'apprentissage dans le cadre du nouveau paradigme pédagogique constructiviste.

Après avoir défini les concepts de motivation, d'apprentissage et de technologies de l'éducation, de l'information et de la communication, nous examinerons les différentes manières dont les TIC peuvent influencer de manière favorable sur la motivation des apprenants et sur celle des enseignants. Nous concluons par quelques exemples canadiens concrets de situations pédagogiques en langues intégrant intelligemment les TIC.

ICT and motivation in language teaching/ learning. A Canadian perspective

Keywords: ICT, educational technology, motivation, learning, teaching, languages, constructivism, Canada.

Abstract: This paper presents a Canadian perspective on the impact of ICT (Information and Communication Technology) on students' and teachers' motivation, within the framework of the new constructivist teaching/ learning paradigm.

After defining the key concepts of motivation, learning and ICT, we will discuss the positive impact of IT on students' motivation to learn and teachers' motivation to teach with ICT. We will conclude with a few Canadian examples of ICT activities for the language classroom.