

Viorica CORCEAC,

lector universitar al Centrului „Comunicare Profesională și Limbi Moderne”
a Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI

LA MOTIVATION DE L'APPRENANT DANS L'APPRENTISSAGE PAR AUTONOMIE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Résumé

La motivation fondamentale en langue étrangère est dans la plupart des cas, le pouvoir de comprendre et de communiquer, plutôt que d'acquérir des connaissances sur la langue. Cet apprentissage ne sera donc motivé que dans la mesure où la nécessité de communiquer dans la langue étrangère – à l'exclusion de tout autre moyen – s'impose à l'apprenant. Il faut que l'élève ait quelque chose à dire et qu'il ait envie de le dire ou qu'il ait envie d'obtenir des renseignements inaccessibles par ailleurs pour que devienne assez fort le désir de se donner les moyens de le dire, le lire ou l'écrire. En d'autres termes, nous rejoignons là une autre remarque de C. Rogers qui constate «qu'un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'apprenant comme ayant un rapport avec ses projets personnels» [1, p. 156].

Mots-clés: La motivation, éducation autonome, développement personnel, le personne.

Rezumat

Motivarea de bază în procesul de studiere a unei limbi străine reprezintă în majoritatea cazurilor puterea de a înțelege și de a comunica în această limbă. Din acest punct de vedere, învățământul nu ar trebui să angajeze doar mintea, ci și întreaga persoană, ceea ce duce la restructurarea lumii mentale a individului. Pentru a ajuta pe cineva la dezvoltarea personală, nu este suficient doar să îl ghidăm în direcția schimbării, sau chiar să îi „luminăm calea”, dar trebuie să acceptăm, să dăm valoare temerilor, anxietăților și rezistenței sale, adică toți acei factori care îi limitează această transformare. Învățământul autonom și motivațional presupune, de asemenea, o relație de parteneriat dintre profesor și student. Una dintre misiunile esențiale ale profesorului fiind cea de a permite tuturor studenților să dobândească și să dezvolte un nou limbaj.

Cuvinte cheie: Motivare, învățământul autonom, dezvoltare personală, individ.

C'est le problème de la relation à la chose étudiée qui se trouve ainsi posé et, dans le cas particulier de la langue, sous le double aspect d'implication personnelle dans une situation de communication et de motivation pour telle langue.

Cependant, il existe un autre type de relation au savoir totalement indépendant des situations de communication, mais relevant de relations affectives à la langue qui tiennent aux fantasmes de l'apprenant, à son mode imaginaire ou inconscient le plus profond, ainsi qu'à son éducation. La vie sociale de l'apprenant, le statut de la langue étrangère dans sa communauté linguistique sont des facteurs de cette relation de type affectif. L'apprentissage ne doit pas engager seulement l'esprit mais la totalité de la personne.

Tout apprentissage suppose une restructuration de l'univers mental de l'apprenant. En langue, il s'agit de la remise en ques-

tion de ses habitudes auditives, articulatoires, morphosyntaxiques et, dans bien des cas, sémantiques et culturelles. Cette restructuration presque totale de la réalité, et de soi-même, cette acceptation de la destruction partielle de la vision du monde transmise par la langue maternelle ne peuvent aller sans une puissante motivation pour l'apprentissage des langues en général et pour telle langue en particulier.

Tout «apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi ou dans la perception du moi est ressenti comme menaçant et on tend à y résister» [1, p. 157].

Dans cet ordre d'idées, le refus par le maître d'une performance de l'apprenant, refus fondé sur des critères linguistiques, risque d'être ressenti confusément comme un rejet de soi. Inversement, une trop grande fidélité de l'apprenant au modèle peut, dans certains cas, être perçue par lui comme perte d'identité.

«Pour aider quelqu'un à changer, il ne

convient pas de le pousser dans la direction du changement, ni même d'éclairer la voie..., mais d'accepter de donner une valeur à ses craintes, à ses angoisses, à ses résistances, à tout ce qui le retient, de changer» [2, p. 69].

C'est l'acceptation de la crainte qui permet de la dépasser. Dans la genèse et le dépassement des craintes et des inhibitions, le groupe – enseignant et apprenant – joue un rôle important.

Selon le comportement de l'enseignant et les contraintes de l'institution (méthodes, examens, relation maître/élèves...), le groupe exerce une influence anxiogène ou, au contraire, facilitante sur chacun de ses membres.

C'est dans le mode d'intégration au groupe qu'intervient le changement décisif: l'apprenant y occupe un rôle complémentaire de celui de tous les autres, auquel cas le problème de son statut ne se pose plus en termes de prestige et de rang mais en termes de fonction. On peut généraliser ce point relatif au fonctionnement des groupes: plus l'individu au sein d'un groupe est dépourvu de fonctions, plus il a besoin de se retrancher derrière son rang et son prestige pour conserver un statut et une raison d'être dans ce groupe.

En situation d'apprentissage d'une langue, le fonctionnement d'un groupe ne saurait être différent même si, de par son savoir, l'enseignant conserve une fonction-clé dans la communication au sein d'un groupe. Il n'en demeure pas moins que chaque membre du groupe a son rôle à jouer dans l'apport d'information, le feedback, ainsi que dans le fonctionnement du groupe en vue de l'apprentissage.

«Toute pédagogie, centrée sur l'élève est de lui permettre d'investir dans le processus d'apprentissage ses désirs, ses fantasmes, ses ambitions, de faire fond sur les sources de satisfaction individuelles parce que ce sont aussi les sources de sa créativité» [3, p. 46]

Favoriser cette créativité suppose une recherche dans deux directions distinctes mais convergentes. La première concerne l'adaptation des contenus d'apprentissage aux besoins langagiers de l'apprenant. Et, la deuxième se rencontre quand l'apprenant est mis en mesure d'utiliser l'outil linguistique de la façon la plus individuelle, donc la plus créative possible. R. Richterich, dans «Systèmes d'apprentissage

des langues vivantes par les adultes» [4, p. 52], a fourni le modèle d'un questionnaire dans la perspective de l'enseignement des langues étrangères aux adultes.

Chez l'adulte, la motivation la plus constante et la plus forte est liée à la promotion socio-professionnelle. Il s'agit d'un jeu subtil d'identification plus ou moins consciente et avouée avec un certain idéal social, une image virtuelle du moi, qui détermine en profondeur les motivations de façon tenace. L'apprentissage de la langue ne peut pas ignorer ces motivations et, pour être efficace et individualisé, il devra s'appuyer sur elles.

Chez l'adolescent et le pré-adolescent, «le fonctionnement de la motivation est le même, seule diffère la nature de celle-ci» [5, p. 88]. A cet âge, rares sont les motivations professionnelles, encore, qu'il puisse y avoir conditionnement par la famille. Généralement, les motivations de l'adolescent sont à plus court terme et cette tendance s'oppose à ce qu'offre l'école: un travail à long terme, aux objectifs mal définis ou remplacés par des examens, faisant de la scolarité une course d'obstacles. On peut toutefois envisager de tenir compte de la nature des motivations chez les adolescents et fonder l'apprentissage sur une démarche visant à des objectifs spécifiques dont l'actualité ne fait aucun doute pour lui: telle serait, par exemple, la préparation à un séjour dans le pays de la langue – cible, séjour centré sur une activité déterminée correspondant, elle aussi, à des motivations réelles (sport, théâtre, festival...etc.). Toutes ces activités doivent correspondre à une demande.

Chez l'enfant de 3 à 7 ans, la motivation est de caractère essentiellement ludique et de nature immédiate. L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas prendre en charge ce type de motivation. De même que l'initiation logique à l'école maternelle se fait en jouant, l'apprentissage de la langue étrangère accompagnera l'exécution de tâches ludiques et permettra de communiquer en situation ludique. A l'école primaire, et d'une façon générale au cours de la III^{ème} enfance, l'enseignement de la langue étrangère sera fondé sur des activités ludiques ou pluridisciplinaires afin de lier la pratique de la langue à une tâche et à la construction de savoirs. L'enfant reçoit toutes les stimulations du

milieu et en particulier des mass-médias.

Cette relation entre objectifs d'apprentissage de la langue et définition d'une stratégie pédagogique adéquate permet d'entrevoir les conséquences méthodologiques et institutionnelles de cette dernière seule susceptible de mettre le potentiel créatif de l'élève au service de sa production linguistique. L'apprenant devra être non seulement motivé pour l'apprentissage mais impliqué dans une communication authentique où la langue est un moyen d'action et interaction.

La notion d'implication a deux aspects: «l'implication dans l'apprentissage et l'implication dans la communication» [6, p.48].

L'implication dans l'apprentissage relève de toute l'orientation non-directive et intègre les objectifs des méthodes actives.

L'implication dans la communication répond aux besoins d'expression de l'apprenant: il est important qu'il ait l'initiative du message et le choix du contenu.

Il importe que, dans la communication, l'élève dispose d'un auditoire réel, qu'il ne parle ni ne réponde à des gens qui savent déjà, ou pour faire plaisir au maître, mais qu'il puisse participer à un échange verbal justifié par la situation et modifiant celle-ci.

Une pédagogie non-directive de la langue étrangère, rompant avec le caractère rigide de méthodes exclusivement fondées sur l'inventaire des contraintes, devra tenir compte désormais d'un inventaire d'un autre type: celui des moyens linguistiques et des techniques pédagogiques permettant l'implication du locuteur-apprenant dans son discours.

Dans la perspective de faire de l'apprenant un locuteur à part entière, nous avons successivement mentionné une approche sociolinguistique explorant les besoins langagiers et permettant de définir les objectifs tenant compte des motivations, puis une approche linguistique permettant de définir une stratégie de l'implication dans le discours.

Il reste à voir de quelle façon on peut rendre l'apprenant plus rapidement autonome dans son apprentissage même. Il ne s'agit pas ici de transformer la classe de langue en un cours de psychologie de l'apprentissage mais, au contraire, de tirer parti de chaque réussite pour en ré-

véler le mécanisme à l'élève et mettre celui-ci en mesure de recouvrir à ce mode d'apprentissage de façon indépendante et volontaire.

Les motivations peuvent être classées en deux catégories: les unes liées à l'individu face à la langue étrangère et les autres liées au processus d'apprentissage.

Motivations socio-culturelles:

Préoccupé de savoir comment influencer l'attitude de l'élève envers la langue seconde, E. Roulet relate les conclusions d'une enquête réalisée par Gardner et Lambert qui «ont observé en particulier que l'attitude des parents des élèves envers l'autre communauté (celle de la langue cible) avait une grande influence sur l'orientation de l'attitude des enfants» [7, p.62].

Cependant, quelle que soit l'influence du milieu social, on pense que l'intervention du milieu scolaire et du processus éducatif peuvent renforcer ou au contraire modifier cette influence. En effet toutes les activités d'apprentissage et de pratique de la langue tombant dans les domaines «relations grégaires», «fréquentation des médias» et, en cas de séjour dans le pays de la langue étrangère, «relations commerciales et civiles», sont susceptibles de modifier au moins partiellement:

- les préjugés envers les étrangers (autoritarisme);
- la valorisation outrancière ou exclusive de sa propre culture (ethnocentrisme);
- le degré d'ouverture et d'activité sociale.

Il importe de préciser que ces activités linguistiques et associées doivent tenir compte des motivations du groupe et des motivations individuelles.

Motivations du groupe:

E. Roulet remarque que, «l'enquête conduite à grande échelle par Lambert et Klinsberg... a montré que c'était vers l'âge de dix ans que les enfants avaient l'attitude la plus ouverte, la plus réceptive, aux différences linguistiques et culturelles» [7, p. 63].

Or, c'est l'âge (début du secondaire) auquel commence habituellement l'apprentissage de la première langue étrangère, qui se trouve être également la seule discipline nouvelle du programme scolaire. Une motivation commune à un groupe d'âge et renforcée par un fait institutionnel existe donc chez la plu-

part des enfants qui abordent pour la première fois l'étude d'une langue étrangère.

Elle est liée à la curiosité, au plaisir de la découverte, à la disponibilité du pré-adolescent et peut aider à compenser le fait que, comme on l'a vu plus haut, les besoins langagiers de ce groupe d'âge (ainsi que des adolescents) sont effectivement inexistantes. Il est sans doute bon dès lors de prendre appui sur les besoins de communication en langue maternelle.

S'appuyer sur les besoins de communication en langue maternelle ne peut se faire que dans un dialogue permanent – et c'est dès la première leçon – entre professeur et élèves. Ceci demeure vrai même si, sachant que «le discours d'un enfant, et même parfois d'un jeune adolescent, est en grande partie référentiel et très peu expressif, celui d'un adulte ou d'un adolescent en grande partie expressif et peu référentiel» [8, p. 69].

On aurait tendance à en conclure prématurément que les besoins de communication de l'enfant sont pour l'essentiel prévisibles et transparents pour le professeur. En fait, en aucun cas la réponse aux besoins de communication ne peut venir du seul professeur. Redonner la parole à l'enseigné pour qu'il dise ce qui le concerne semble être le seul moyen par lequel l'enseignant puisse s'adapter à son public et aux objectifs qu'il se fixe.

Motivations individuelles:

S'il est possible de relever des motivations générales selon l'âge ou les attitudes socio-culturelles, cela ne permet pas pour autant de considérer que, une fois regroupés selon ces paramètres, on puisse parler des élèves comme s'il n'y en avait qu'un seul. Les motivations individuelles d'une part, les stratégies d'apprentissage, d'autre part, obligent encore à une attention centrée sur l'apprenant. L'acquisition de la langue étrangère est aussi déterminée par les intérêts, l'ambition ou l'image que l'on a de soi. Ces trois caractéristiques ne sont évidemment pas étanchées aux facteurs socio-culturels et d'âge mentionnés ci-dessus, mais au contraire liées à eux.

En effet, selon ses projets, ses rêves ou ses fantasmes, l'apprenant sera guidé par des motivations différentes. Pour des pré-adolescents dont les projets d'avenir sont encore flous, on

ne pourra retenir que les rares cas de quelques passionnés d'un passe-temps particulier (la voile, l'archéologie, la musique pop etc...)

Mais l'image du moi idéal peut aussi intervenir dans les motivations individuelles. On déborde là les notions de fantasmes et même d'ambition sociale et on rejoint certaines caractéristiques des motivations socio-culturelles.

Donc, dans une situation d'apprentissage autonome et motivé l'apprenant et l'enseignant sont partenaires. L'enseignant a pour mission de permettre à chacun d'acquérir ou de développer ses capacités langagières. L'acquisition du langage est dépendante du développement psychologique et social de l'enfant. L'enseignant doit respecter les rythmes et l'évolution de chaque apprenant, il doit proposer des activités à la fois riches et variées permettant à chacun de s'émanciper en fonction de ses besoins et de ses attentes.

Bibliographie

1. Bautier-Castaing E., De la langue à l'élève; enseignement ou apprentissage, Paris, Hachette, Larousse, 1979, 180 p.
2. Bresson F., La créativité, dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires-Français 2, Paris, OFRATÉME, 1973-1974, 169 p.
3. Cf. Watzlawick P., Hemick-Beavin J., Une logique de la communication, Paris, Seuil, 1972, 127 p.
4. Coste D. et Courtillon J., Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, 664 p.
5. Pages M., L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale, Paris, Dunod, 1970, 181 p.
6. Richterich R., Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Paris, Hatier, 1981, 165 p.
7. Rogers C., Liberté pour apprendre, Paris, Dunod, 1972, 364p.
8. Roulet E., L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, Paris, Didier, 1976, 208 p.