



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

La motivation des étudiants universitaires :

Projet de recherche sur la motivation des étudiants en langues
étrangères à l'Université Ca' Foscari

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Yannick Hamon

Laureanda

Linda Polloni

Matricola 862352

Anno Accademico

2020 / 2021

Sommaire

Ringraziamenti	3
Abstract	4
Introduction	5
1. Premier cadre théorique : l'évolution des approches et méthodes dans la didactique des langues étrangères	7
1.1 La méthode grammaire et traduction de l'approche formaliste	9
1.2 La méthode directe ou approche directe	13
1.3 La méthode audio-orale de l'approche structuraliste	16
1.4 La méthode situationnelle et notionnelle-fonctionnelle de l'approche communicative	20
1.5 La méthode naturelle de l'approche humaniste-affective	26
2. Deuxième cadre théorique : l'importance et l'influence des aspects psychologiques dans l'apprentissage	30
2.1 Les styles cognitifs et d'apprentissage	31
2.2 La théorie des intelligences multiples de Gardner	34
2.3 De la motivation intégrée et instrumentale à la motivation intrinsèque et extrinsèque	37
2.4 Les récents développements dans la recherche sur la motivation des étudiants	42
2.5 Les émotions	47
2.5.1 Le filtre affectif et ses conséquences	49
3. Cadre méthodologique : l'étude de la motivation des étudiants à l'Université Ca' Foscari	52
3.1 Le projet de recherche : les questions de recherche et les hypothèses	53
3.2 Les participants	55
3.3 Les instruments et leur administration	56
3.3.1 Le questionnaire	56
3.3.2 L'entretien	58
4. Analyse des données	60
4.1 Analyse des données des questionnaires	60
4.1.1 Données de la section maître	60
4.1.2 Données de la section motivation	63
4.2 Analyse des données des entretiens	71
4.2.1 Données de la présentation personnelle de son cursus universitaire	72

4.2.2 Données obtenues au moyen des entretiens	73
4.2.3 Tableaux récapitulatifs des données des entretiens.....	83
5. Discussion des données.....	88
5.1 Discussion des données des questionnaires.....	88
5.2 Discussion des données des entretiens.....	96
Conclusion.....	102
Bibliographie.....	106
Sitographie	112
Appendice A	113
Appendice B	114
Appendice C.....	116
Appendice D.....	123

Ringraziamenti

Ringrazio i Professori Graziano Serragiotto e Yannick Hamon per avermi nuovamente accompagnata con pazienza e attenzione al termine di un altro importante traguardo accademico.

Un grazie a mamma e papà per non avermi fatto mancare nulla e per spronarmi sempre a diventare una donna indipendente e forte. A Vanessa, così diversa da me, ma così insostituibile. Grazie a voi per sopportare ogni mia giornata con la luna storta, per essere sempre i primi su cui contare e soprattutto per essere la casa in cui trovare serenità.

Un grazie alle mie migliori amiche. A Carolina e Valentina, per sopportare ogni mia ansia e paranoia, ma soprattutto per essere sempre al mio fianco e per avermi regalato momenti indimenticabili. A Viola, la persona più pura e buona che io conosca, grazie per il tuo supporto e il tuo grande cuore. A Giulia per avermi regalato tante risate e per essere lontana ma vicina allo stesso tempo. Grazie a tutte voi per esserci sempre state nei momenti migliori e peggiori della mia vita, per non avermi mai fatto sentire sola e per dimostrarmi ogni giorno che la vera amicizia esiste.

Un grazie a Irene, Marta, Eleonora e Francesco per essere stati il mio gruppo magico in questo percorso e per averlo affrontato insieme a me. A Stefano, Francesca, Dorella e Ivano per essere la mia seconda famiglia. A Noah, Atena, Ombra e Maia per dimostrarmi amore incondizionato. Un grazie anche alle persone che mi hanno distrutta solo per rendermi più forte e determinata.

Infine, un immenso grazie a nonna Giovanna che si gode la vista da lassù.

Abstract

Le présent mémoire suivant a pour but d'étudier la motivation de 91 étudiants en langues qui ont suivi ou suivent encore des cours à l'Université Ca' Foscari de Venise au moyen de questionnaires et d'entretiens. Plus précisément, la recherche contribue à comprendre la perception de la motivation par les étudiants et à déterminer s'ils ont déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque. Nous commencerons par une partie théorique composée de deux chapitres décrivant les principales méthodes d'enseignement de 1800 à nos jours. Ensuite, nous découvrirons les caractéristiques internes des étudiants, par exemple les styles cognitifs, les typologies des motivations qu'ils perçoivent, etc. Puis, nous passerons à la partie expérimentale du mémoire, où nous trouverons la description du projet de recherche, des participants, des questionnaires et des entretiens. Enfin, l'analyse des données et leur discussion nous amèneront progressivement à conclure ce travail.

Introduction

L'idée de ce mémoire est née après le confinement mondial de 2020 dû à la pandémie causée par le virus Covid-19. En effet, durant les mois de fermeture de l'université, mais aussi dans les mois qui ont suivi, nous avons eu l'occasion de nous poser de nombreuses questions. L'une de ces questions était : "Est-ce que nous faisons ce que nous aimons vraiment ?". La question s'est probablement posée en raison de l'effet sur la motivation qu'avait le Covid, mais le fait de réaliser qu'il avait un effet nous a amenés à nous demander quelle était la motivation réelle des étudiants, indépendamment d'un cas exceptionnel comme cette pandémie. En conséquence, nous avons décidé d'approfondir nos connaissances et de mener un projet de recherche sous la direction du Professeur Graziano Serragiotto et du Professeur Yannick Hamon.

Grâce aux études réalisées lors du cursus de didactique des langues (DDL) de la licence et du master à l'Université Ca' Foscari, nous avons pu obtenir une grande partie des informations de base pour commencer la partie théorique de ce mémoire. En particulier, les cours qui ont été très utiles pour notre travail sur la théorie sont les suivants : *Glottodidattica*, *Psychological aspects of language education* et *Didattica dell'italiano LI, L2, LS*. Cette partie théorique se compose de deux chapitres : le premier chapitre traite de l'évolution des approches et méthodes d'enseignement pour l'apprentissage des langues étrangères de 1800 à nos jours. Le deuxième chapitre traite des aspects essentiellement psychologiques des étudiants, par exemple les styles cognitifs et d'apprentissage, les différentes intelligences, les émotions, etc. En particulier, dans ce chapitre nous introduirons le thème de la motivation, qui était fondamental pour mener à bien notre recherche.

En effet, notre recherche contribue à mieux comprendre la perception de la motivation par les étudiants et à déterminer s'ils ont déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque. Ainsi, le troisième chapitre présente le projet de recherche avec les questions de recherche, les hypothèses, les participants et les instruments. Sur le plan structurel, cette recherche prend appui sur un court projet de recherche réalisé dans le cadre du cours de *Pedagogia sperimentale* qui a enquêté sur la diffusion de la stratégie d'apprentissage *self-explaining*, proposée par Fiorella & Mayer (2015). En ce qui concerne les instruments utilisés et les participants, nous avons utilisé un questionnaire auquel ont répondu 91 étudiants en langues qui ont suivi ou suivent encore des cours à l'Université Ca' Foscari de Venise. En outre, nous avons interviewé 5 étudiants qui étaient disponibles pour le projet.

Les données collectées à partir du questionnaire et des entretiens sont présentées dans le chapitre 4, puis commentées et analysées dans le chapitre 5.

La conclusion contient un résumé de la recherche et les réponses aux questions de recherche :

- a. La motivation peut-elle nous aider à comprendre si nous étudions vraiment ce que nous aimons ?
- b. Les étudiants ont-ils déjà fait l'expérience d'une réelle motivation intrinsèque au cours de leur cursus universitaire ? Si oui, quand et pourquoi ?.

1. Premier cadre théorique : l'évolution des approches et méthodes dans la didactique des langues étrangères

Pendant l'évolution de l'institution scolaire, les étudiants n'ont pas toujours été au centre de l'apprentissage et surtout, tous les enfants ne pouvaient pas aller à l'école, pour des raisons socio-économiques ou parce qu'ils étaient des personnes souffrant d'un handicap physique ou mental. En effet, en ce qui concerne l'Italie, jusqu'en 1970 cette typologie des enfants avec un handicap était exclue des écoles publiques. Ainsi, par exemple, les enfants qui étaient sourds, non-voyants, etc. devaient fréquenter des instituts spéciaux selon la loi en vigueur jusqu'alors. De plus, ces différences n'étaient pas le seul problème qui isolait les élèves, un autre problème qui ne résultait pas comme un problème, mais qu'aujourd'hui nous reconnaissons, est la méthodologie d'enseignement. Dans notre cas nous commencerons avec les approches et les méthodes pour apprendre une langue étrangère.

Nous devons donc affronter la signification de certains mots, notamment *théorie*, *approche*, *méthode* et *technique* qui composent la didactique des langues (DDL), plus précisément l'univers épistémologique de la DDL comme l'affirme Balboni. En premier lieu, dans chaque domaine scientifique, la *théorie* est un système qui rassemble les bases, les lois et les principes généraux d'une science donnée. La théorie est le fondement de la DDL, mais n'en est pas l'objet. Comme toute science, la DDL repose sur des bases théoriques qui, même si elles sont externes à elle doivent être organisées pour être utilisées. "Comme il s'agit d'une science interdisciplinaire, la DDL complète, relie et organise les différents domaines de connaissance et donne des informations utiles pour les rendre pratiques et concrètes" (Balboni, 2002 : 26). Ensuite, l'*approche* se réfère aux objectifs de l'éducation linguistique et à la philosophie qui sous-tend l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle "sélectionne les données et les cadres épistémologiques des différentes théories et sciences de référence, et les réorganise en fonction des paramètres de la DDL, en identifiant les buts et les objectifs de l'enseignement des langues" (Balboni, 1999). De plus, la *méthode* est la traduction de l'approche dans la partie pratique de la DDL, c'est-à-dire nous utilisons la méthode pour appliquer l'approche. La méthode ne traite pas des techniques de classe, mais des outils d'organisation de l'éducation linguistique. Enfin, Balboni (1991) définit la *technique* comme tout ce qui est réalisé dans le contexte de l'apprentissage : "les techniques sont les activités que les

apprenants réalisent en classe, ou à la maison, sur indication de l'enseignant, les indications de la méthode et les objectifs de l'approche ”.

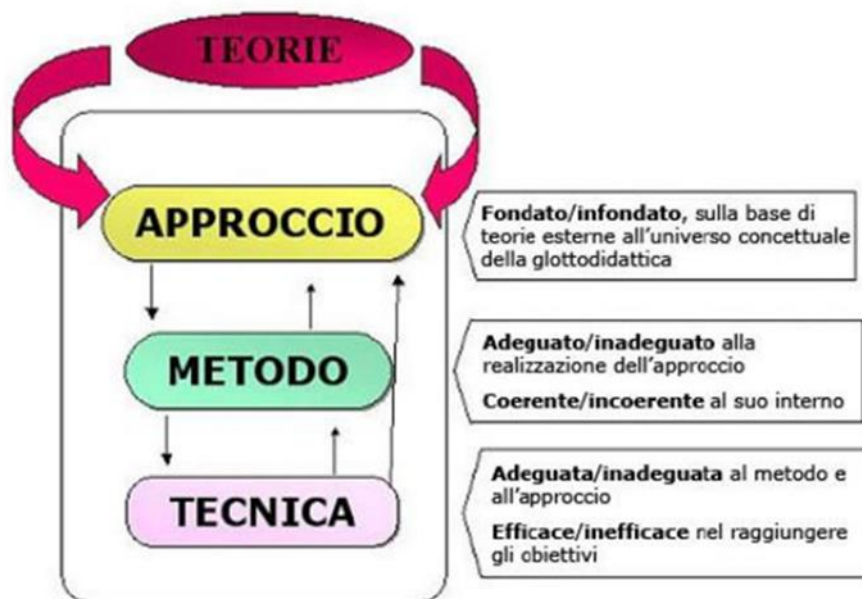


Figure 1 L'univers épistémologique de la didactique des langues (Balboni, 2002 : 26)

Dans les paragraphes suivants nous affronterons les approches de la DDL et les méthodes plus importantes pour chaque approche. Il existe quatre périodes qui divisent l'évolution des approches et méthodes. Pour la première période nous découvrirons l'approche formaliste et la méthode grammaire et traduction (cf. 1.1). Toujours dans la première période il y a aussi l'approche directe qui donne également son nom à la méthode directe (cf. 1.2). Ensuite, dans la deuxième période nous trouverons l'approche structuraliste avec la méthode audio-orale (cf. 1.3). Puis, l'approche communicative avec deux méthodes, notamment la méthode situationnelle et la méthode notionnelle-fonctionnelle dans la troisième période (cf. 1.4). Finalement, dans la dernière période nous rencontrerons la méthode naturelle de l'approche humaniste-affective (cf. 1.5).

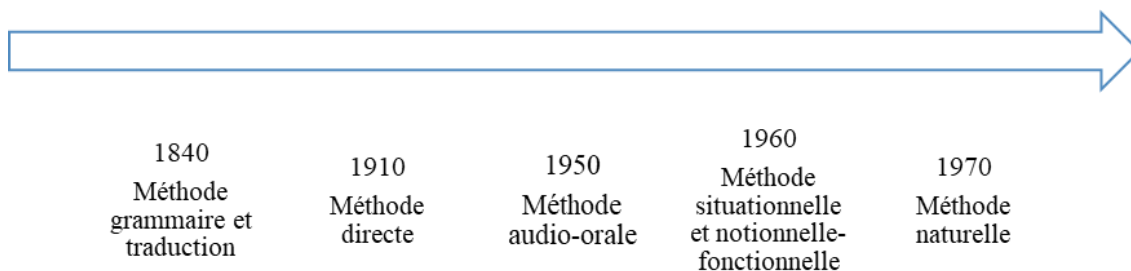


Figure 2 Chronologie des méthodes les plus importantes pour la DDL

1.1 La méthode grammaire et traduction de l'approche formaliste

Comme nous avons lu plus haut, ils existent différentes typologies des approches et méthodes en didactique des langues. La première méthode que nous connaissons et qui caractérise la DDL est la méthode grammaire et traduction, ou méthode classique, présente dans l'approche formaliste de la didactique. "Cette approche est adaptée pour apprendre le latin, mais ensuite, elle est aussi utilisée erronément pour l'apprentissage de toutes les langues étrangères " (Cambiaghi et al., 2004 : 38). Une autre méthode importante de l'approche formaliste est la *Reading Method*.

Elle commence à se développer depuis la fin du 18^{ème} siècle pour enseigner les langues modernes dans les écoles secondaires de la Prusse et elle était appliquée surtout pour l'enseignement des langues classiques, c'est-à-dire le grec et le latin. En particulier, le latin était en train de passer de langue vivante pour communiquer plus facilement à langue morte. Les théories auxquelles faire référence sont la linguistique descriptive traditionnelle, la grammaire de Port Royal¹ et les études de Seidenstück et Plötz. "À l'époque, les langues étaient comparées pour trouver des différences et des traits communs de manière à élaborer, dans un sens historique, un arbre généalogique de familles de langues proches, provenant d'un ancêtre qui n'existe pas, mais qui possédait les caractéristiques partagées par la totalité d'entre elles " (Robins, 1997 : 203). Cette méthode était largement utilisée pendant tout un siècle, de 1840 à 1940, quelquefois, elle est utilisée aussi aujourd'hui pour l'enseignement des langues étrangères. La méthode grammaire et traduction se concentrait sur l'objet qui devait être appris par les étudiants, à savoir, la grammaire. En effet, à l'époque, l'attention se concentrait sur la traduction de textes, sur la grammaire et sur la mémorisation du vocabulaire. L'exposition à la langue seconde (L2) était donc assez limitée et en conséquence, "il était généralement impossible d'utiliser la langue pour la communication " (Balboni, 2002).

Cette méthode était appliquée de la manière suivante : les règles de grammaire sont disposées, présentées aux étudiants (la grammaire est explicite et enseignée de manière déductive) qui devaient les étudier et puis, les appliquer. La langue était considérée avant tout une langue écrite, ainsi les étudiants devaient étudier la grammaire et ses règles. Toutefois, pour utiliser cette méthode, certains processus cognitifs devaient être utilisés, mais lorsque la méthode grammaire et traduction a été conçue, au 18^{ème} siècle en réponse

¹ Ouvrage d'Antoine Arnauld et Pierre Nicole, le titre originel est "La logique ou l'art de penser".

à l'intérêt pour d'autres langues, il n'y avait aucune connaissance des processus cognitifs qui devaient être utilisés, ou de la capacité cognitive et elliptique², que certains étudiants peuvent ne pas avoir pour apprendre à travers ce processus d'apprentissage particulier. Mais, en fait, jusqu'à l'année 1940, pas assez de personnes choisissaient d'étudier une langue étrangère et, normalement, ceux qui les étudiaient, étaient des personnes qui ne rencontraient pas de difficultés dans l'analyse linguistique.

Le but de cette méthode est le développement de la compétence linguistique, c'est-à-dire la connaissance des niveaux formels de la langue : la phonologie, la morphologie, la syntaxe et le lexique. De plus, l'enseignant est considéré comme le principal responsable de l'apprentissage des étudiants et comme la source de toutes les informations. En outre, il s'exprime en langue maternelle, parce qu'il ne doit pas nécessairement avoir une bonne compétence de la langue que les étudiants sont en train d'apprendre.

“Au cours de la leçon, l'enseignant se sert d'un texte littéraire, dont les unités didactiques présentent en premier lieu une série de règles et d'exceptions dotées de quelques exemples, suivies ensuite d'une longue liste de vocables et de leur traduction ” (Chiapedi, 2009 : 15).

Cette première méthode est fondée sur la mémoire des apprenants et ne les considère pas comme des individus qui ont des émotions et qui veulent apprendre une langue étrangère par passion ou pour d'autres buts. Ainsi, l'attention sur la langue parlée et sur la prononciation des mots est éphémère. En outre, les textes étaient difficiles et ils ne suivaient pas une gradualité de difficulté.

Aujourd'hui il y a encore des professeurs, ou plus précisément, il y a encore des livres qui présentent des exercices dans lesquels nous pouvons trouver une infinité de phrases en langue étrangère qui ne sont pas contextualisées et que les étudiants doivent traduire. En revanche, aujourd'hui la traduction de la langue étrangère à notre langue maternelle s'avère plus utile et répandue, parce que quand nous traduisons, nous focalisons l'attention sur le lexique et surtout la qualité finale d'un texte en italien. En outre, nous pouvons changer de mots à la fin de la traduction, parce que nous sommes plus compétents en langue maternelle. Ainsi, pendant les premières années d'utilisation de cette méthode les apprenants pouvaient lire et traduire mot à mot les textes classiques et développer leur intellect.

En ce qui concerne la motivation dans cette méthode, nous pouvons affirmer qu'il est très

² **Elliptique** adj. Qui procède par sous-entendus (Le Petit Larousse)

compliqué de maintenir une motivation constante auprès de tous les étudiants, parce que la traduction prend du temps et demande de l'effort. Pour ce faire, "le professeur ou la professeure doit choisir un texte qui soit pertinent pour ses étudiants, il ou elle doit faire comprendre qu'il s'agit d'une tâche faisable, que le texte obtenu par la traduction soit une forme de coopération et enfin, que la traduction soit vue comme un défi en soi" (Balboni, 2018 : 155).

À propos des cours, ils sont organisés sur les aspects grammaticaux et syntaxiques de la langue. Il y a peu de variété des techniques, les plus diffusées sont la traduction et la dictée. Probablement quand nous étions enfants, depuis l'école primaire, nous avons affronté la célèbre dictée, en écoutant nos enseignants nous lire des textes, des extraits, et ainsi de suite, tandis que nous étions en train d'écrire mot à mot rapidement ce que nous écoutions quand ils lisaient. Les aspects positifs de la dictée sont l'attention à l'orthographe et le développement de la vitesse d'écriture, par exemple la dictée nous aide pour repérer des informations au travail, mais aussi pour prendre des notes pendant la leçon. Toutefois, "pour la majorité des personnes la dictée n'est pas une compétence linguistique, mais seulement une activité scolaire qui est liée à l'apprentissage de l'orthographe et à l'évaluation dans les langues étrangères" (Balboni, 2018 : 149). Ainsi, aujourd'hui si nous voulons utiliser la dictée comme technique pour apprendre une langue étrangère nous devons la différencier de la dictée qui était utilisée dans la méthode grammaire et traduction. Par exemple, nous pouvons l'utiliser comme exercice qui se transforme en un défi pour les étudiants s'ils ont la possibilité de la corriger par eux-mêmes. L'idéal serait que les étudiants prennent des notes sur les erreurs les plus communes qu'ils font pendant la dictée.

Les aspects négatifs de cette technique se trouvent dans l'anxiété que la dictée provoque. En effet, si nous ne sommes pas rapides à écrire, nous n'écrivons pas des mots, ou aussi des phrases, que nous ne sommes plus capables de repérer dans la deuxième ou troisième lecture. Surtout, il est très difficile de continuer à écrire quand nous sautons un mot, nous pouvons remarquer un blocage momentané qui implique un ralentissement qui, à son tour, implique la perte des autres mots ou de la phrase entière. Ainsi, la dictée est un test d'évaluation peu fiable, mais qui, en termes d'autoévaluation se relève excellent.

D'un côté, l'aspect positif de cette méthode est la mémorisation des règles grammaticales qui sont importantes pour parler et surtout pour mieux écrire dans une langue étrangère. Grâce à la méthode grammaire et traduction nous sommes en mesure d'expliquer une

règle grammaticale et de l'appliquer. Toutefois, notre expertise s'arrête ici, parce que cela ne signifie pas être capable de parler dans la langue étrangère. Il n'y a pas un effort cognitif pour l'individu, nous créons un automatisme sans nous nous efforcer de créer quelque chose de nouveau : nous ne sommes pas capables d'écrire un texte discursif avec cette méthode. Nous sommes en train de traduire mot à mot un texte, sans trouver des similitudes ou expressions qui donnent une plus grande lisibilité. En outre, nous ne traduisons pas de notre langue maternelle à la langue étrangère, mais au contraire, de la langue étrangère à notre langue maternelle. Le but d'apprendre une langue étrangère à travers la traduction est de produire directement des textes en langue étrangère, et non penser en langue maternelle et d'écrire littéralement ce que nous pensons. "Les études formalistes évaluent la morphosyntaxe et le lexique, plutôt que le développement d'une sensibilité et une flexibilité pour utiliser la langue " (Balboni, 2018 : 153).

De l'autre, les aspects négatifs de cette méthode qui prévoit de traduire un texte classique en langue étrangère n'a de justification : en premier lieu, "au niveau textuel, parce que le texte classique est le plus complexe, il demande une analyse littéraire avant de la traduction et suppose des hautes compétences dans la langue cible ". Ensuite, "au niveau de la didactique des langues elle ne sert pas à renforcer la production en langue étrangère et a toujours un effet démotivant, parce qu'il s'agit d'un défi trop difficile " (Balboni, 2018 : 158). Pour cette raison, seuls les étudiants d'un niveau avancé devraient travailler sur la traduction. En outre, l'utilisation d'outils technologiques est totalement absente. En somme, cette méthode n'est pas adaptée à l'apprentissage, mais nous pourrions supposer qu'elle est la plus facile pour enseigner une langue étrangère, parce que n'exige pas d'engagement de la part des enseignants, car les leçons sont à sens unique. En conséquence, l'apprenant est incapable de comprendre et de parler, parce qu'il n'y a pas de situations de communication concrètes.

Mais, "la chance que cette méthode eut dans le passé est due à des raisons historiques et culturelles :

- a. Les communications internationales étaient effectuées par lettre ;
- b. Les voyageurs et les touristes étaient en minorité ;
- c. L'objectif principal était de s'approcher des grandes œuvres littéraires de la culture étrangère dans le texte original, sans passer par les traductions " (Porcelli, 2013 : 42).

1.2 La méthode directe ou approche directe

Pendant une certaine période, en même temps, la méthode grammaire et traduction (cf. 1.1) s'était accompagnée d'une autre méthode importante, à savoir, la méthode directe qui plus précisément devrait être reconnue comme une approche de la didactique des langues. Il existe d'autres méthodes qui sont la méthode naturelle, la méthode psychologique et la méthode phonétique. À cette époque, "les enseignants commencent à expérimenter de nouveaux modèles éducatifs et d'enseignement puisque les techniques précédentes n'avaient pas donné les résultats escomptés en ce qui concerne la communication orale" (Gigante, 2013 : 37).

Ainsi, il y avait une exception à la méthode généralisée grammaire et traduction, et ce fut l'apparition à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle de ce qui est appelé la méthode directe. Plus précisément, "elle a été proposée par la linguiste Viëtor en 1882" (Danesi 1988 : 100). La méthode a été développée en France et en Allemagne et a été appliquée dans les zones frontalières où le français et l'allemand étaient les langues secondes (allemand come L2 dans la proximité de la France et français come L2 dans la proximité de l'Allemagne). Avec cette typologie de méthode nous sommes confrontés à une focalisation différente : si la méthode grammaire et traduction privilégie la traduction, ainsi une utilisation passive de la langue, au contraire, la méthode directe privilégie une utilisation plus active de la langue étrangère, les étudiants en effet doivent parler la plupart du temps. Enfin, elle fait référence à plusieurs œuvres écrites par les linguistes Viëtor, Passy, Sweet, Jones et Jaspersen.

Cette méthode était basée sur le principe selon lequel la langue maternelle des étudiants devait être utilisée seulement à l'extérieur de l'école. En d'autres termes ils étaient exposés exclusivement à la langue seconde qu'ils devaient apprendre, parce que l'on pense que nous pouvons apprendre une autre langue si nous l'apprenons de manière naturelle, c'est-à-dire comme nous apprenons notre langue maternelle. Le but principal est l'interaction orale et l'utilisation spontanée de la langue.

Un des plus célèbres partisans de cette méthode a été l'Allemand Maximilian Berlitz. "La méthode directe se réfère précisément à la méthode employée par Berlitz qui, comme homme entreprenant, ouvre de nombreuses écoles de langues dans le monde entier, en rebaptisant la méthode directe *méthode Berlitz*" (Diller, 1978 : 72). La langue est utilisée communicativement, en d'autres termes, les règles de grammaire ne sont pas expliquées aux étudiants et la langue enseignée fait référence seulement aux matériaux authentiques

que les apprenants peuvent toucher ou voir. En outre, les gestes pour parler sont largement utilisés. Il n'y a pas des traductions de la langue maternelle à la langue seconde et celle-ci est utilisée exclusivement comme outil pour la communication. En somme, la méthode directe n'est pas utilisée pour traduire un texte en langue étrangère, comme dans le cas de la méthode grammaire et traduction.

Cette conception de la méthode peut se lier au principe de l' «ici et maintenant» de la Gestalt thérapie. “Dans le cadre de la psychothérapie de la Gestalt, l' «ici et maintenant» constitue la dimension espace-temps à travers laquelle la personne psychologiquement saine se met en contact avec elle-même et avec le monde ” (Spagnuolo Lobb, Cavaleri, 2013: 518). Quand la méthode grammaire et traduction était diffusée, l'idée d'utiliser la langue comme communication n'était pas une chose habituelle, la langue était apprise comme un système, elle n'était pas envisagée comme un outil de communication. Ainsi, jusqu'aux années 40, il n'y a pas de choix d'une école psychologique pour étayer et informer une méthode d'apprentissage des langues.

Si d'un côté la méthode grammaire et traduction diffère de la méthode directe, de l'autre, l'approche naturelle élaborée par l'érudit Krashen (*cf.* 1.5) est très similaire à la méthode que nous sommes en train de décrire dans ce paragraphe.

Enfin, la L2 doit être la langue maternelle de l'enseignant, qui doit créer un environnement le plus naturel possible pendant le cours en parlant en langue étrangère et qui doit donner des feedbacks aux apprenants. De l'autre côté, ces derniers sont autonomes et doivent deviner les règles de la grammaire et ensuite, faire des généralisations.

Comme nous venons de le lire, le professeur qui enseigne la L2 en utilisant la méthode directe doit être un locuteur natif. Les cours se déroulent de la manière suivante : en premier lieu, “il y a une partie préparatoire où le professeur prononce les mots que les étudiants doivent apprendre, il utilise des objets réels pour démontrer le mot, ou si le mot est un verbe, il utilise des mouvements, des actions, etc. Il se pose la question et ensuite à l'apprenant. Ensuite, il y a une partie intermédiaire où le professeur lit et fait des questions aux étudiants de manière à utiliser les expressions qu'ils sont en train d'apprendre. Les élèves ne doivent pas étudier avant chaque leçon pour éviter des erreurs communes et puis des erreurs de prononciation qui sont très difficiles à supprimer. Au contraire, ils doivent étudier la leçon qui a été faite en classe, puis, réviser régulièrement. Enfin, le professeur dit des textes qui ne sont pas trop longs à ses étudiants, mais les textes

contiennent le vocabulaire et les phrases connus. La conversation obtenue doit être reproduite par les étudiants ” (Berlitz, 1895 : 3-4).

Comparé à la méthode grammaire et traduction qui utilise la traduction et la dictée comme techniques pour apprendre la langue étrangère, la méthode directe abandonne ces techniques, parce que le professeur de la L2 utilise seulement du matériel authentique et surtout, contrairement à l’autre méthode, les règles de grammaire ne sont pas explicitées. Ainsi, l’apprentissage de la grammaire est possible par méthode inductive et pas par méthode déductive³, les matériaux sont authentiques et aussi les conversations avec le professeur et les camarades.

En somme, il existe des informations simples données par Berlitz qui résument sa méthode : *“Never translate: demonstrate. Never explain: act. Never make a speech: ask questions. Never imitate mistakes: correct. Never speak with single words: use sentences. Never speak too much: make students speak much. Never use the book: use your lesson plan. Never jump around: follow your plan. Never go too fast: keep the pace of the student. Never speak too slowly: speak normally. Never speak too quickly: speak naturally. Never speak too loudly: speak naturally. Never be impatient: take it easy”* (Titone, 1968: 100-101).

En ce qui concerne la grammaire qui est apprise de manière inductive, celle-ci doit suivre une stricte progression qui prévoit des techniques spécifiques :

- a. “Lire à haute voix : pendant que l’étudiant lit à haute voix, l’enseignant permet la compréhension à travers des gestes, images, exemples et objets ;
- b. Exercices de questions et réponse : on pose des questions aux apprenants qui doivent répondre dans la L2, en utilisant les règles et les structures grammaticales ” (Diller, 1978 : 18-79).

Les aspects positifs concernant cette méthode sont sûrement l’utilisation plus active de la langue. En effet, les étudiants qui apprennent à travers la méthode directe peuvent parler facilement en langue étrangère, et surtout peuvent l’entendre à l’extérieur de la classe. Ensuite, l’utilisation des gestes, des objets pour apprendre stimule la motivation et rend l’effort des apprenants moins intense et moins fatigant.

³ “En général, le terme *déduction* concerne les méthodes partant du général pour aller vers le particulier (de la règle aux exemples), alors que le terme *induction* concerne les méthodes partant du particulier pour aller vers le général (des exemples à la règle) ” (Vincent, Dezutter & Lefrançois, 2013 : 93-94).

En revanche, les aspects négatifs concernent l'impossibilité de traduire les mots de la langue étrangère dans la langue maternelle des étudiants. Par exemple, si nous sommes en train d'apprendre le japonais et nous sommes des étudiants italiens, parfois, une technique de traduction précise est nécessaire. Ainsi, la méthode directe offre des innovations au niveau d'enseignement, mais pas au niveau méthodologique. C'est pourquoi, la grammaire n'est pas utilisée. Enfin, le manuel perd son rôle, parce que l'on utilise surtout des matériaux authentiques qui ne sont pas structurés et organisés d'une manière progressive.

1.3 La méthode audio-orale de l'approche structuraliste

Pendant la Deuxième guerre mondiale les alliés ont soudainement réalisé qu'ils n'avaient personne qui avait les compétences pour interagir entre eux, ils n'avaient personne qui avait des capacités orales, réceptives et productives en langue étrangère. Contrairement à la méthode grammaire et traduction (*cf.* 1.1), connaître seulement les règles de grammaire n'était pas suffisant dans cette situation. Ainsi, un programme de formation spécialisé pour l'armée a été mis en place et, puis, dans les années cinquante, ce programme a été transformé en la méthode audio-orale de l'approche structuraliste.

On s'est rendu compte qu'il fallait apporter des changements pour former très rapidement des gens pour communiquer avec les alliés qui parlaient d'autres langues. Ainsi, on expérimente cette nouvelle méthode dans le programme spécialisé de l'armée américaine pour l'enseignement des langues (*Army Specialized Training Program – ASTP*). Pour la première fois il y a une prise de conscience, une méthode élaborée sur la base du principe de l'apprentissage. Le principe de l'apprentissage est venu du béhaviorisme, les choses qui doivent être apprises étaient les structures, parce que dans cette période il y avait la linguistique structurelle. En fait, l'approche structuraliste étudie la structure linguistique comme une forme et non comme une signification. En d'autres termes, l'élément de base de cette approche est la phrase. Grâce à Edward Sapir et Leonard Bloomfield cette approche se diffuse tout d'abord en Europe et ensuite, surtout aux États-Unis. Les autres chercheurs qui influencent l'approche sont Skinner, Boas et Lado.

On combine S-R-R⁴ et les structures linguistiques. Leur union produit des *pattern drills*⁵, où l'apprenant effectuera à plusieurs reprises ou automatiquement une transformation de

⁴ Stimulus – response – reinforcement.

⁵ Les *pattern drills* sont des stimulus qui présentent des espaces vides où l'élève doit mettre sa réponse, ensuite, sa réponse doit être confirmée ou correcte.

la structure et créera ainsi une habitude sur cette structure.

Cette façon d'apprendre a eu un impact très important, elle a conduit à l'arrivée dans les écoles de laboratoires de langue, car pour réaliser la mise en œuvre de la méthode audio-orale les apprenants ont besoin de laboratoires de langue, où ils répètent automatiquement les *pattern drills*. En outre, ils peuvent également s'enregistrer pour se réécouter. Cette action n'était pas possible dans les années quarante.

Très souvent les *pattern drills* ont déjà été faits, mais en les écrivant, de sorte que les apprenants ne créent pas des automatismes verbaux en écrivant les réponses, ils peuvent seulement être créés en les produisant oralement. En raison du fait qu'il n'y avait pas de compréhension des principes derrière la méthode audio-orale, en conséquence, le résultat de l'apprentissage était très souvent factice. Il y a des critiques de la méthode audio-orale : il n'y a pas une dimension cognitive grâce au Behaviorisme, et ce qui devait être récupéré était la dimension cognitive. Le principe est la répétition pour créer des habitudes et l'environnement est important, parce qu'il fournit le stimulus (S-R-R).

Cette méthode, totalement inductive, n'a pas de focalisation sur les caractéristiques grammaticales. L'approche structuraliste qui s'affirme dans les années cinquante est basée sur la théorie comportementale de l'apprentissage du langage, qui à son tour se réfère à la théorie de l'apprentissage néo-béhavioriste de Skinner, selon laquelle l'individu naît comme une tabula rasa sur laquelle une série ininterrompue de séquences stimulation-réponse-renforcement (positif ou négatif) crée des couvertures mentales, des mécanismes inconscients de réaction aux stimuli.

“L'organisation des cours et de la méthodologie utilisée étaient :

- a. La méthode orale. L'enseignant lisait un dialogue simple. Il aidait à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage, après deux ou trois lectures ;
- b. La méthode répétitive. Les apprenants commençaient à répéter en chœur, après lui, phrase par phrase.

La méthode proposait des exercices de répétition ou des exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques si bien que les apprenants découvraient la règle. Le vocabulaire était très élémentaire et limité par des dialogues simples que les apprenants devaient mémoriser tandis que l'enseignant, il corrigeait la prononciation des apprenants

et dirigeait la communication en classe ” (Guzun, 2013).

De plus, nous pouvons dresser la liste des principes de la méthode audio-orale, notamment :

- a. “Le premier consiste à considérer le renforcement comme nécessaire pour la consolidation des habitudes sensorielles ;
- b. Le second établit que pour une liaison efficace des habitudes linguistiques dans une langue étrangère, il est nécessaire d’inciter les étudiants à produire la bonne réponse et empêcher de commettre des erreurs. Ici naît la conviction que l’erreur, en tant que formation d’une habitude déviante, doit être absolument empêché et prévenu ;
- c. Selon le troisième principe, l’apprentissage d’une langue étrangère implique l’adoption d’un nouveau comportement verbal ;
- d. Le quatrième principe affirme que les compétences linguistiques sont apprises plus efficacement si les éléments de la langue étrangère sont présentés dans la forme orale avant de la forme écrite ” (Giunchi, 2003 : 52).

À propos des apprenants, ils jouent encore un rôle passif et sans créativité, ainsi ils doivent toujours se référer à l’enseignant. Par conséquent, l’enseignant est le modèle que les apprenants doivent imiter. Il dirige le laboratoire linguistique et les technologies, organise le cours et fournit des informations sur la culture de langue étrangère.

Comme nous l’avons vu dans les caractéristiques de cette méthode, la technique qui soutient la méthode audio-orale est la répétition des *pattern drills*. Dans le laboratoire linguistique, à partir de la phrase qui est considérée comme l’unité de base où nous pouvons intégrer les structures phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques. Ces structures sont mémorisées à travers des exercices de répétition imitative et à travers la réalisation d’exercices mécaniques de transformation, de manipulation ou d’expansion (*pattern drills*) par lesquels sont intériorisés les *patterns* de la langue à apprendre. Contrairement aux autres méthodes, les étudiants sont confrontés à l’apprentissage de la langue étrangère sans dépasser les connaissances et les objectifs que la méthode propose. En outre, on préfère développer les compétences orales plutôt que les compétences écrites. Cette différence était dû au fait que l’approche structuraliste ne considère pas un texte comme unité du langage, mais préfère se concentrer sur la phrase, appelée *pattern*,

à partir de laquelle on pouvait apprendre la langue. Une attention particulière était accordée à l'intonation et la prononciation : des exercices oraux, appelé *drills*, étaient appliqués sur les phrases (*patterns*). L'enregistreur et le laboratoire de langues servent pour enregistrer, puis, écouter les exercices et appliquer les *pattern drills*.

Un cours typique de la méthode audio-orale se déroule de la manière suivante :

- a. “La première phase de dialogue, où un dialogue contenant les structures et le vocabulaire que les étudiants doivent mémoriser sont présentés. On utilise les techniques de type imitatif et répétitif. Tous les apprenants répètent les lignes d'un dialogue ensemble, puis en groupes plus petits, à la fin, jusqu'au le dialogue est joué par les apprenants eux-mêmes ;
- b. La deuxième phase de *drills* ou *pattern practice* : le but est d'inciter les étudiants à réagir aux modèles linguistiques présentés. Ainsi, les apprenants doivent imiter et répéter les modèles donnés jusqu'à saturation. Les structures présentées dans le dialogue sont fixées par des exercices qui, au-delà de la répétition, prévoient le remplacement et la transformation d'un élément toujours en tenant compte du modèle à imiter. Il est considéré comme très important de se concentrer sur la forme, et en particulier sur les aspects lexicaux, pour acquérir les structures à travers lesquelles le lexique se manifeste ;
- c. La troisième phase d'explication, où ce qui a été pratiqué dans les *drills* est décrit, par présentation/démonstration implicite du mécanisme sous-jacent. À l'explication de la règle, dans la méthode audio-orale, on remplace la présentation du modèle structurel qui sert à stimuler l'observation du phénomène et l'induction de la généralisation implicite ;
- d. La quatrième phase d'application, où les structures et le vocabulaire présentés dans la leçon sont appliqués à d'autres contextes de communication. Le but de cette phase est de stimuler l'utilisation créative du matériel linguistique appris par l'élargissement de la situation communicative. Au cours de cette phase, l'apprenant s'exprime plus librement. Les quatre compétences de base (écouter, parler, lire et écrire) sont présentées dans une séquence très rigide dans le plein respect des canons dérivant de la linguistique des années 40, selon lesquelles la langue parlée devait toujours précéder la langue écrite. Les structures à enseigner

sont toujours les plus fréquentes et les plus difficiles sur la base des prévisions fournies par l'analyse de contraste entre L1 et L2 ” (Giunchi, 2003 : 54).

Bien que ses limites soient évidentes, cette méthode a cependant des aspects encore valables, comme le soin du *language testing* et l'importance donnée à l'aspect phonétique, à la prononciation, qui peuvent être repris avec des précautions opportunes : *pattern drills* contextualisés, utilisation de *testing* pour évaluer l'exécution et la compétence. En accomplissant l'enseignement d'une L2 avec la méthode audio-orale, nous pouvons sans doute confirmer que les résultats sont immédiats pour les étudiants, parce que le feedback est donné plus facilement et rapidement par l'enseignant.

Cependant, nous devons rappeler qu'une fois de plus, les étudiants jouent un rôle passif. Ainsi, leurs émotions ne sont pas considérées et même le contexte extérieur n'est pas considéré. En effet, la langue est apprise seulement dans les laboratoires et non à l'extérieur pendant la journée des élèves. En outre, la langue est apprise à travers des habitudes, mais cela comporte un développement des réponses linguistiques automatiques qui sont basées sur des modèles fixes. Ainsi, les apprenants ne sont pas capables de parler vraiment dans la langue étrangère, ils répètent des structures fixes. Ensuite, dans cette méthode on tente d'éliminer complètement les erreurs linguistiques à travers l'imitation, la répétition et la mémorisation. Cependant, aujourd'hui nous reconnaissons l'importance des erreurs, qui nous aide à améliorer notre performance. En somme, dans la méthode audio-orale il n'y a pas d'améliorations dans les capacités communicatives à long terme.

Lors de l'avènement de l'approche communicative en 1970, les *pattern drills* ont été mis de côté, parce que dans les années soixante et soixante-dix plusieurs expérimentations ont été faites dans le domaine scolaire. De plus, dans le domaine de l'enseignement des langues, on a commencé à prendre conscience de l'importance des facteurs affectifs (la dimension émotionnelle des étudiants), et pas seulement des facteurs cognitifs. Cela a été le principal développement dans les années soixante-dix. Ainsi, il n'y avait toujours pas de réelle connaissance de la dimension cognitive d'un apprenant et c'est précisément cela qui faisait défaut et devait être récupérée.

1.4 La méthode situationnelle et notionnelle-fonctionnelle de l'approche communicative

Dix ans après la diffusion de la méthode audio-orale de l'approche structuraliste (*cf.* 1.3), dans les années soixante, l'approche communicative apparaît pour la première fois sur la scène. D'abord, la première méthode qui naît sous l'approche communicative est la

méthode situationnelle, puis, suit la méthode notionnelle-fonctionnelle. “Les problèmes de l'approche communicative s'orientent vers quatre questions fondamentales :

- a. À qui enseigner ? ;
- b. Pour quoi faire ? ;
- c. Quoi enseigner ? ;
- d. Comment enseigner ? ” (Bachir B. et al., 2009).

Avant d'expliquer la partie historique de l'approche communicative et ses méthodes, nous devons nous pencher sur une question : la différence entre la notion de *compétence de communication* et la notion de *compétence communicative*. La différence entre ces deux notions est issue de la sociolinguistique américaine et plus particulièrement des travaux de D. Hymes dont l'objet d'étude est l'ethnographie de la communication. “Grâce à sa réflexion critique sur les notions fameuses de Chomsky, ou bien, compétence/performance et grammaticalité/acceptabilité, ce dernier est arrivé à la formulation de quatre types de règles développés à partir de la notion de compétence linguistique : “l'un des concepts les plus importants que va développer Hymes est celui de compétence de communication, qui fait pendant à la notion de compétence linguistique développée par Chomsky. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social”. Par la suite, elle a été abordée par M. Canale & M. Swain et S. Moirand avec des analyses diversifiées ” (Bachir, 2009 : 49-50).

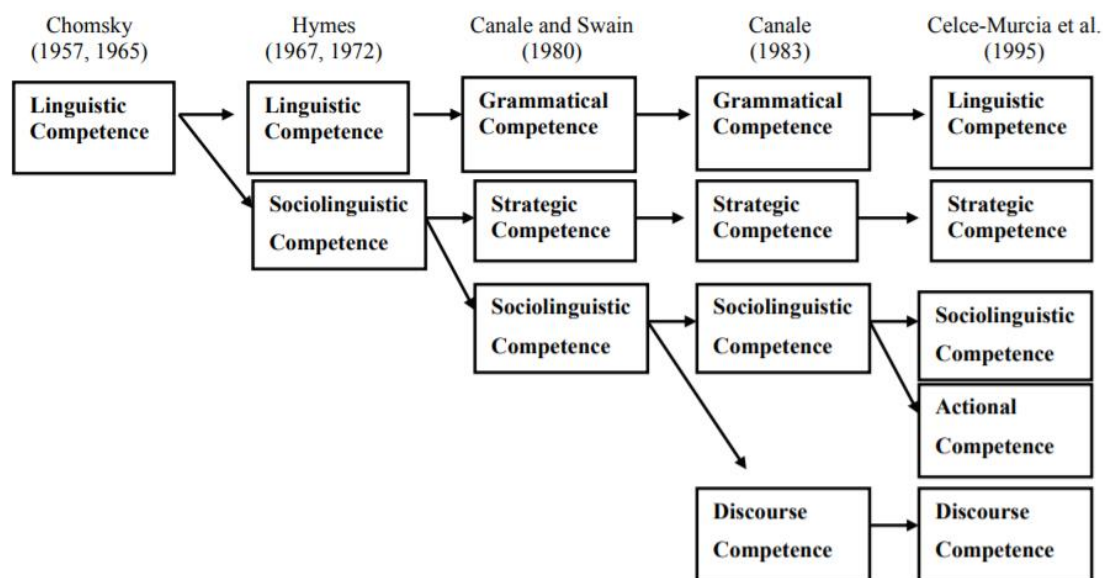


Figure 3 Évolution chronologique de la compétence de communication selon Celce-Murcia et al. (2008)

La notion de *compétence de communication* introduit par Hymes est la capacité à communiquer efficacement dans une langue étrangère, mais aussi maternelle ou seconde. “Plus précisément, la capacité à utiliser un répertoire d’actes linguistiques, à participer à des événements linguistiques, à comprendre comment les autres les évaluent. En outre, cette compétence s’intègre à des attitudes, valeurs et motivations qui concernent la langue, ses caractéristiques, ses usages, en se fondant sur la compétence que les locuteurs ont pour intégrer la langue à d’autres codes ” (Ciliberti, 2012). Hymes retient le couple compétence/performance, mais en modifie les définitions. La *compétence de communication* ne se ramène pas à une compétence linguistique (même différentielle), elle inclut aussi des règles d’usage. Et cela vaut pour toute compétence. Selon la formule qui sera souvent reprise dans le domaine de l’apprentissage des langues étrangères : “*There are rules of use without which the rules of grammar would be useless*” (Hymes, 1972 : 278). En outre, la compétence est caractérisée comme “dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*” (Hymes, 1972 : 282). Or, “cette disposition à l’usage inclut non seulement des composantes cognitives, mais aussi des facteurs affectifs et volitifs, qu’il convient de ne pas perdre de vue, aussi bien sur le plan théorique que s’agissant de ce qui intéresse le domaine éducationnel” (Coste, 2012). Tandis que la compétence linguistique de Chomsky correspond à la connaissance grammaticale d’une langue.

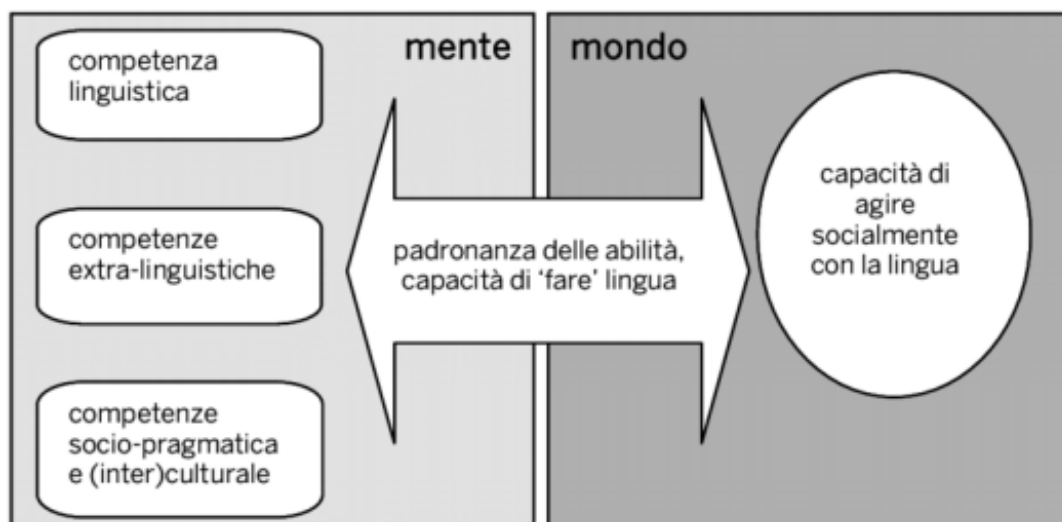


Figure 4 *Compétence de communication, un modèle proposé par Balboni (2015)*

Ainsi, l’idée que la langue est utilisée dans des situations communicatives rend l’apprentissage d’une langue étrangère un peu plus attrayant. Au lieu de s’asseoir avec un microphone et de répéter une transformation d’une phrase dans un laboratoire (méthode

audio-orale), une nouvelle méthode est née. De l'apprentissage de la langue à travers l'observation, on passe à l'apprentissage à travers l'expérience. En conséquence, la langue est utilisée dans des situations réelles. Ainsi, naît la méthode situationnelle de l'approche communicative. Les personnes impliquées dans l'enseignement par cette méthode se demandaient comment engager les étudiants et comment obtenir leurs intérêts, ils voulaient des attitudes positives. Avec la méthode audio-orale produire de la langue n'avait plus de sens.

Cette évolution a été possible aussi grâce à l'intervention du Conseil de l'Europe. En effet, le Conseil de l'Europe a été important pour la promotion d'une éducation linguistique dans les pays européens et pour sauvegarder les langues d'Europe, c'est-à-dire non seulement les langues les plus importantes et diffusées, mais aussi les langues minoritaires. En 1972 le Conseil européen a commencé un projet nommé *The Modern Languages Project* basé sur une nouvelle vision de langue et nous avons eu la possibilité de comprendre cette vision de la langue lorsque le Conseil de l'Europe a publié le *Threshold level* en 1975. *Threshold level* signifie Niveau seuil, sans ce niveau nous ne pouvons pas survivre (en termes de communication) dans un pays étranger. Dans ce niveau, il y a différents types de fonctions qui sont reconnues comme structures linguistiques qui expriment généralement un objectif de communication, notamment, se présenter, s'excuser, demander informations, etc.

Si d'un côté il y a la méthode situationnelle, de l'autre naît la méthode notionnelle-fonctionnelle pendant l'évolution de *The Modern Languages Project*. "Cette méthode présentée par Wilkins au congrès de l'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) de 1972 à Copenhague, dépasse le concept de catégorie linguistique des méthodes précédentes, en introduisant celui de catégorie conceptuelle, auquel lie celui de fonction communicative" (Cambiaghi et al., 2004 : 50).

L'approche communicative est encore utilisée aujourd'hui et prévoit une communication véritable et l'utilisation de la langue pour faire quelque chose de concret. Elle est basée sur deux concepts : le besoin et le désir. "Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère" (Besse, 1985 : 46).

Les méthodes appliquées de cette approche fournissent un apprentissage de plus en plus inductif. Elles partent de l'analyse des besoins de communication que l'étudiant a. La langue est considérée comme un outil de communication, de l'action sociale. Puren

(2004⁶) définit cette action sociale comme la perspective actionnelle de l'approche communicative, mais il affirme qu'elle doit changer "en passant en particulier du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un agir avec les autres)", ainsi à une perspective co-actionnelle. La valeur pragmatique, comme les aspects sociopragmatiques et extralinguistiques, a plus d'importance par rapport à la précision formelle. Avec l'évolution vers un enseignement communicatif qui privilégie l'acquisition d'une langue étrangère pour permettre aux étudiants de communiquer effectivement, l'enseignant se transforme en guide et tuteur qui présente la langue et également la culture, la civilisation et les règles sociales du pays étranger. En fait, pour de nombreux professeurs, la méthode situationnelle constitue le point de rupture avec la tradition de la grammaire formelle et les exercices de version de phrases (*cf.* 1.1). Par conséquent, les apprenants jouent un rôle actif dans l'apprentissage et en outre, il se positionnent au centre donc leurs besoins sont la priorité. Le résultat final escompté est l'acquisition de la compétence de communication.

De l'autre côté, selon la méthode notionnelle-fonctionnelle, la langue n'est pas un ensemble de formes, mais plutôt, un ensemble de buts de communication, par exemple "se présenter", "saluer", "remercier", etc. Pour s'exprimer correctement dans la L2, nous ne devons pas seulement savoir le lexique, mais aussi des notions qui peuvent être spatiales, temporelles, de nombre, etc. qui change de culture à culture. "La situation sociale, où ces notions sont appliquées, reste toujours fondamentale pour cette méthode, comme dans la méthode situationnelle" (Leone, 2008 : 66).

Tout d'abord, il n'y a plus de techniques comme la traduction et la dictée (*cf.* 1.1), toutefois l'utilisation des laboratoires linguistiques est encore répandue, comme dans le cas de la méthode audio-orale (*cf.* 1.3). Chaque cours commence avec un dialogue contextualisé où beaucoup de films et enregistrements audios sont utilisés. Les manuels avec cassettes audio sont des supports où il est plus facile de trouver des dialogues liés à des situations réelles, par exemple, ils peuvent concerner les achats dans un supermarché, la demande d'informations, la commande dans un restaurant, etc. Ainsi, il s'agit de dialogues qui aident plus efficacement les étudiants dans l'apprentissage de la langue étrangère. Pendant les dialogues et les exercices suivants, les apprenants ont la possibilité d'écouter la prononciation du lexique et aussi d'interpréter les émotions des protagonistes. Une autre technique utilisée est la production écrite, elle aussi doit être

⁶ <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/>

contextualisée et motivante. En somme, la dramatisation est centrale pour cette première méthode de l'approche communicative.

Ensuite, ce qui est important dans la méthode notionnelle-fonctionnelle est "le besoin communicatif de l'étudiant, concept qui est plus important que la capacité de décrire la langue de manière exhaustive, cependant, elle est essentielle dans la méthode grammaire et traduction" (Vignozzi, 2001 : 12) (cf. 1.1). De plus, le parcours d'apprentissage est structuré en unités didactiques. Ces unités sont différentes, mais liées entre elles. Elles correspondent aux nécessités pour survivre et réussir à s'exprimer en langue étrangère (*Threshold level*). Cependant, si l'on y utilise plus fréquemment les *pattern drills* (cf. 1.3), la dramatisation gagne plus d'espace pour aider une assimilation de la langue plus spontanée. Enfin, un autre objectif de la deuxième méthode de l'approche communicative était de "décomposer le processus de l'apprentissage dans une série d'unités distinctes et organiquement liées entre elles, correspondant aux besoins réels de survie et d'interaction minimale d'un étudiant étranger" (Chiapedi, 2009 : 23).

Tout d'abord, les aspects positifs des deux méthodes sont communs. Autrement dit, les apprenants sont au centre de l'apprentissage, leurs besoins sont considérés comme la source pour la construction de l'apprentissage. Ensuite, il y a une communication renforcée, parce que beaucoup d'exercices prévoient la production écrite, mais surtout orale, avec une valorisation de la situation où se trouve la langue, donc aussi la culture de la langue étrangère est importante. Enfin, la langue fait référence à la vie quotidienne, ainsi on utilise encore quelque fois les *pattern drills*, ou des exercices de mémorisation, mais ils ne sont plus utilisés comme précédemment. L'utilisation de la langue orale est fondamentale, alors que le niveau grammatical que possède l'apprenant a moins de valeur.

En revanche, il y a aussi des aspects négatifs. Toutefois, ils ne sont pas nombreux et ne sont pas aussi négatifs que ceux des autres méthodes. Par exemple, la méthode situationnelle rencontre des difficultés avec les matériaux pour approcher une situation réelle, parce que les matériaux nécessaires se basent sur la fréquence d'exposition des étudiants à une situation communicative. Ainsi, il n'y a pas d'ordre naturel, mais plutôt des situations précises qui ne se suivent pas. En conséquence aussi l'ordre naturel des éléments linguistiques et des difficultés n'est pas correct. En outre, parfois la grammaire joue encore un rôle très important rappelant la méthode grammaire et traduction, ainsi, il n'y a pas encore de détachement. Finalement, malgré de nombreuses innovations, les

méthodes situationnelle et notionnelle-fonctionnelle présentent une nouveauté vers une modification meilleure pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, mais les méthodologies pour développer les compétences sont décrites de façon encore trop générale, c'est pourquoi on ouvre la voie à la prochaine méthode que nous allons analyser.

1.5 La méthode naturelle de l'approche humaniste-affective

À partir de 1970 une autre approche entre dans l'histoire de la didactique des langues, à savoir, l'approche humaniste-affective. Cette approche présente beaucoup de méthodes, mais nous concentrerons sur la méthode naturelle, créée par Stephen Krashen et Tracy Terrell, qui encore aujourd'hui est objet d'étude et la base pour affronter un apprentissage qui prévoit le bien-être des étudiants, par exemple en éliminant l'anxiété. Les autres méthodes les plus importantes sont :

- a. *Silent Way* de Gattegno (1976) ;
- b. *Community Language Learning* de Curran (1976) ;
- c. *Total Physical Response* de Asher (1977) ;
- d. Suggestopedia de Lozanov (1979).

Tout d'abord, l'approche humaniste-affective naît aux États-Unis dans les années soixante-dix, puis se développe véritablement dans la décennie suivante. Ensuite, elle s'étend également en Europe. La nécessité de cette approche vient du fait que les approches précédentes se caractérisent par des mécanismes rigides, surtout l'approche audio-orale (cf. 1.3). "Les acteurs principaux de l'approche sont Abraham Maslow et Carl Rogers avec leur psychologie humaniste. Ainsi, il y a beaucoup de méthodes, mais la plus connue est la méthode naturelle de Krashen et Terrell. En 1983 leur collaboration conduit à la publication du livre "*The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*" qui obtient un succès considérable. Leur théorie est fortement influencée par les théories d'apprentissage de Chomsky et par les résultats des *morpheme studies*⁷ " (Chiapedi, 2009 : 28). Krashen se rend compte qu'entre l'acquisition d'une langue première, qui peut être la langue maternelle, et une langue seconde, qui peut être une

⁷ On fait ici référence à une série d'études menées aux États-Unis au fil des ans Soixante-dix avec l'intention de déterminer quel était le développement de la morphologie anglaise. Ces études ont mis en évidence comment les séquences d'apprentissage identifiées pour la L1 reflètent celles observables dans le cas de la L2. Les *morpheme studies* sont donc arrivés à déterminer des séquences d'apprentissage largement universelles, dans la mesure où le développement de la morphologie était indépendant de la langue de départ et de l'âge des apprenants.

langue étrangère, il existe un ordre naturel d'apprentissage. À partir de cette intuition il a formulé la méthode naturelle avec Terrell.

En premier lieu, la méthode naturelle se caractérise par l'espace limité consacré à la grammaire. En fait, la grammaire est importante, mais nous devons l'apprendre de manière inductive (*cf.* 1.2). Ainsi, selon Krashen et Terrell nous pouvons apprendre la grammaire d'une langue aussi sans poser beaucoup d'attention sur la forme grammaticale de la langue. L'objet principal est de fournir un input compréhensible qui n'est pas toujours disponible au dehors d'un cadre formel, comme l'école. L'exactitude formelle de la langue n'est pas prioritaire, mais l'apprenant doit devenir absolument autonome. Cependant, la prise en compte de la culture reste importante.

En outre, l'apprentissage est influencé par les facteurs internes des apprenants, comme les émotions, mais aussi par les facteurs qui sont externes aux apprenants, par exemple l'ambient. "Krashen et Terrell insistent sur le fait que la production en langue seconde doit être retardée jusqu'à ce que le besoin de parler dans la langue seconde émerge spontanément" (Piva 2000 : 201). Pour cette raison les facteurs externes résultent fondamentaux, parce que l'atmosphère de la classe ne doit pas être source de stress. Ainsi, cette méthode, mais aussi les autres mentionnées dans l'introduction de ce paragraphe visent à donner la priorité aux affections, aux besoins et à la personnalité des apprenants. Un autre aspect est le rôle de l'enseignant : il est une guide, mais externe, il est comme un cinéaste des activités dans la classe qui donne un soutien psychologique. Il agit surtout sur la motivation des étudiants. En effet, l'apprenant est totalement protagoniste de son apprentissage, il est motivé et stimulé sans cesse : il est autonome. Nous pouvons résumer les caractéristiques générales de la méthode en trois points :

- a. Intérêt par les aspects de la personnalité humaine (cognitifs, affectifs et physiques)
;
- b. Absence d'anxiété pour éviter le filtre affectif⁸ ;
- c. Centralité de la personne avec son autoréalisation.

En ce qui concerne les techniques de cette méthode nous pouvons affirmer qu'un programme d'études sur la base de l'ordre d'acquisition de la langue a été créé. En

⁸ "Une des cinq hypothèses de la *Second Language Acquisition Theory* de Krashen qui concerne le champ émotif – affectif de l'étudiant [...], en empêchant l'acquisition profonde. Il s'agit donc d'une barrière que le sujet érige entre soi-même, le contexte et l'objet de l'apprentissage" (Cardona, 2001), par exemple, l'insécurité.

d'autres termes, les cours sont organisés en unités d'enseignements, il y a différents matériaux, qui sont souvent authentiques et qui suivent l'ordre naturel d'acquisition. Puis, il y a des activités de dramatisation, des conversations et des exercices sur les compétences linguistiques (activités *focus on meaning*⁹). Enfin, dans cette méthode, l'utilisation des nouvelles technologies gagne en valeur et par exemple, on utilise aussi des nouvelles techniques que nous n'avons pas connues avant qui prévoit l'apprentissage à travers plusieurs sens de l'être humain, comme la musicothérapie.

Grace à cette méthode nous pouvons confirmer qu'il y a les aspects positifs qui définissent la différence et en outre, le détachement des premières méthodes. En fait, il est à ce stade que l'on attire l'attention de manière définitive sur les aspects psychologiques de l'apprentissage, au rôle de la motivation des étudiants et puis à l'atmosphère de la classe. Les méthodes situationnelle et notionnelle-fonctionnelle présentent une allusion aux aspects internes des étudiantes, en tenant compte de leurs besoins (*cf.* 1.4). Dans la méthode naturelle nous pouvons mettre l'accent sur l'ajout d'attention aux apprenants et en outre, surtout la nouveauté regarde les facteurs externes qui influencent l'apprentissage, donc on met en évidence la possibilité que les apprenants retrouvent des difficultés dans leurs études aussi parce qu'ils sont négativement influencés par les camarades de classe, par des problèmes à la maison, etc. Cette compréhension dérive également de la relation qui se crée entre l'enseignant et l'apprenant : l'enseignant perd définitivement son rôle primaire, il n'est plus la seule source d'information dans l'apprentissage. Il aide ses étudiants, comme un psychothérapeute avec ses patients. Enfin, il est important de savoir parler dans la langue que nous sommes en train d'apprendre. Ainsi, la méthode naturelle, ou plus précisément l'approche naturelle a des caractéristiques communes avec l'approche communicative, mais les objectifs changent.

D'autre part, selon certains chercheurs, la méthode a ses critiques, dont trois en particulier :

- a. Les étudiants peuvent utiliser la langue cible couramment, mais ils ne peuvent pas l'utiliser avec précision, parce qu'ils n'ont pas étudié la langue de manière suffisamment formelle ;

⁹ Activités d'échange de communication.

- b. Les enseignants doivent avoir une certaine formation pour rassembler divers supports pédagogiques et les utiliser de manière appropriée ;
- c. Nous devons nous rappeler que des modèles d'enseignement spéciaux sont nécessaires pour les étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES)¹⁰.

Nous pouvons résumer les derniers développements selon Puren (1990¹¹) qui écrit qu'il y a eu "le rejet de la linguistique appliqué au début des années 1970. Ensuite, ce que l'on appelé la centration sur l'apprenant et enfin, l'approche cognitive, qui a redonné une fonction prépondérante aux activités réflexives de l'apprenant ”.

¹⁰ "Enseignement conçu pour faciliter l'apprentissage d'individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales" (CITE 2011).

¹¹ <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990a/>

2. Deuxième cadre théorique : l'importance et l'influence des aspects psychologiques dans l'apprentissage

Chaque classe multilingue est une classe où nous devons appliquer une différenciation pédagogique, cela signifie que la classe est un système dynamique et ouvert dans lequel l'hétérogénéité des langues, les niveaux linguistiques, les styles cognitifs, les types d'intelligence et les origines culturelles ne devraient pas poser de problèmes, mais une ressource à valoriser. En italien cette typologie de classe est définie CAD (*Classe ad Abilità Differenziate*) et *Mixed Abilities Classes* en anglais. Caon (2016) définit cette typologie de classe comme "un système dynamique qui dépend de la nature et de l'apprentissage de chaque personne qui en fait partie et agit en son sein ; en ce sens, il se présente comme un système ouvert dans lequel l'appréciation de la différence de chaque étudiant, sur plusieurs niveaux et aspects, devient fondamentale pour gérer efficacement l'excellence et la diversité au sein de la classe ". Ainsi, à l'intérieur, nous pouvons travailler à travers des méthodologies didactiques à médiation sociale et en valorisant les niveaux linguistiques, les styles cognitifs, la motivation, les différentes intelligences et personnalités des étudiants.

En ce qui concerne la différenciation pédagogique, nous pouvons affirmer que lors d'une situation pédagogique, un sujet fait l'acquisition d'un objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un agent qui utilise certaines formules pédagogiques et tient compte de différents aspects du milieu. Tel qu'il est illustré, il s'établit différents types de relations pédagogiques entre ces quatre composantes (relation d'apprentissage, relation d'enseignement et relation didactique). En s'inspirant de ce modèle (*cf.* Figure 5), Guay (2006) définit la différenciation pédagogique comme "une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage " (Guay, 2006). En conséquence, le but principal de cette action est de favoriser l'apprentissage de tous les élèves dans la classe.

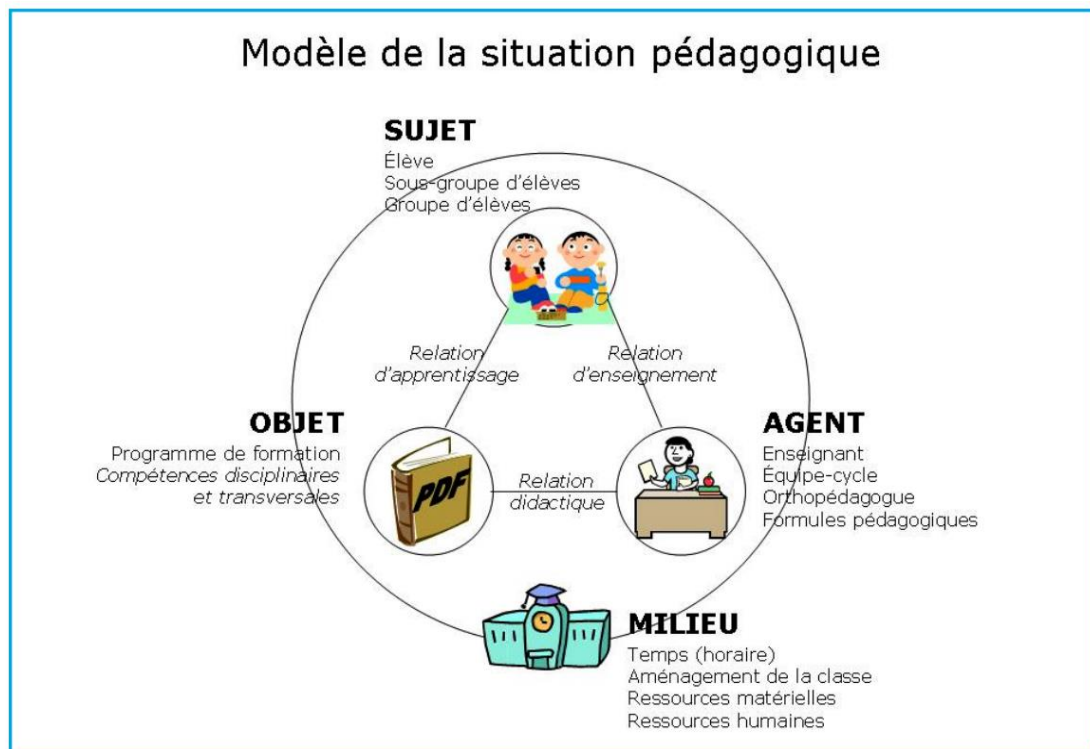


Figure 5 Modèle de la situation pédagogique (Guay, 2006)

2.1 Les styles cognitifs et d'apprentissage

Le style cognitif peut être compris comme un mode prédominant de traitement de l'information, généralisable à des tâches diverses, de nature cognitive. Chaque fois que l'on met en évidence une tendance constante et stable dans le temps à utiliser une certaine classe de stratégies, nous sommes en présence d'un style cognitif. En d'autres termes, "le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle" (Flessas, 1997 : 53).

Il y a plusieurs chercheurs importants à qui l'on doit la division en styles cognitifs de l'apprentissage, mais Miller (1987) est le chercheur qui nous intéresse particulièrement. Ainsi il existe différentes typologies des styles cognitifs et la première liste des styles est donnée par Miller, notamment :

- a. "Style analytique vs style global : l'étudiant analytique classe les informations et ne se contente pas de comprendre le sens général d'un texte, ainsi il donne plus d'importance aux détails ;

- b. Dépendance vs indépendance à l'égard du champ : un étudiant dépendant se laisse facilement distraire par des stimuli non pertinents, en se concentrant sur des aspects qui sortent du cadre de la tâche ;
- c. Style tolérant vs style intolérant pour l'ambiguïté : l'étudiant intolérant s'accroche aux règles et les cherche même là où elles ne sont pas, la langue est pleine d'usages et d'expressions qu'il faut prendre comme elles sont ;
- d. Style concret vs style abstrait : l'étudiant concret privilégie le faire et l'apprendre en faisant des expériences de type pratique ;
- e. Style verbal vs style imageant : dans le premier cas, le sujet se concentre et mémorise davantage en écoutant l'exposition orale, tandis que dans le second cas, il privilégie l'observation et a besoin de stimuli visuels (par exemple images, mots-clés, schémas, etc.) ;
- f. Style convergent vs style divergent : cette distinction est liée au type d'intelligence et au mode de pensée le plus développé : la pensée convergente est linéaire, conventionnelle et conduit vers une seule solution, tandis que la pensée divergente est dynamique, créative et capable d'élaborer des solutions différentes pour un même problème ;
- g. Style systématique vs style intuitif : certaines personnes procèdent par étapes et examinent les variables une par une, de manière lente et consciente, en conséquence elles ont besoin d'indications détaillées et précises. Les autres personnes sont plus immédiates et raisonnent par hypothèses, en arrivant à la solution par essais et erreurs ;
- h. Style impulsif vs style réflexif : concerne les processus de décision et indique le temps de réaction cognitive d'un individu par rapport aux tâches de résolution non immédiate ” (Cadamuro, 2004) ;

Les styles cognitifs et les styles d'apprentissage sont souvent utilisés erronément comme synonymes. En réalité, ces deux termes sont différents l'un de l'autre, ou plutôt, le style d'apprentissage est un aspect du style cognitif. Les styles d'apprentissage représentent une différence systématique dans la façon dont les personnes préfèrent aborder les tâches d'apprentissage et de résolution de problèmes. Si pour les styles cognitifs nous avons fait référence à Miller, ici nous prendrons comme référence le modèle VARK de Fleming.

Tout d'abord, il y a deux dimensions dans les styles d'apprentissage : la vision sensorielle et la vision sociale du style. En ce qui concerne la première conception, elle voit le

traitement de l'information par les sens. “Cette conception a donné naissance au modèle VARK créé par Neil Fleming, qui s'est inspiré du modèle antérieur de Walter Barbe, appelé VAK qui a ensuite été étendu par les étudiants de la Programmation Neuro-Linguistique ” (Leite, 2010). L'information est traitée par les sens, et nous préférons peut-être utiliser l'un des sens lorsque nous appréhendons l'apprentissage d'une langue. En d'autres termes, VARK signifie :

- a. *Visual* : quelqu'un qui a un style visuel préfère regarder les choses (des vidéos sur YouTube, la télévision, etc.), souligner les choses dans un texte et utiliser différentes couleurs, organiser le matériel ou l'information en termes de grilles/schéma/diagrammes de flux. Autrement dit, le visuel aide à organiser l'apprentissage et aide à consolider l'apprentissage, de sorte que les étudiants utilisent le raisonnement diagrammatique¹² et privilégient le fait de regarder des films ;
- b. *Auditory* : il est typique de ceux qui obtiennent beaucoup de l'écoute des conférences, des débats, etc. Ils n'ont pas besoin de l'élément visuel. Tout le monde n'est pas en mesure d'obtenir beaucoup d'informations en écoutant une conférence par exemple, et a besoin d'une certaine forme d'input (Il peut également s'agir d'une simple feuille de papier sur laquelle sont inscrits les principaux thèmes de la conférence, d'un plan, etc.), mais ceux qui préfèrent l'audition y recourent, cherchent du matériel audio et exercent leur apprentissage de la langue par ce matériel audio. Ils produiraient également un langage oral, c'est-à-dire qu'ils se parleraient à eux-mêmes en exerçant la langue à haute voix ;
- c. *Reading/writing* : les personnes qui semblent préférer ce style préfèrent les mots. Ils préfèrent les textes à travailler, à lire et à écrire. La plupart des gens n'excluent pas ce type de style, mais chez certaines personnes, il pourrait ne pas être le style principal ;
- d. *Kinesthetic* : c'est un style qui est très largement basé sur l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire que les étudiants aiment baser leur apprentissage sur des actions concrètes, de sorte à pratiquer la langue. Ils ont besoin de toucher et de manipuler les choses, et de relier les choses à la réalité.

¹² Le raisonnement diagrammatique est un raisonnement au moyen de représentations visuelles. L'étude du raisonnement diagrammatique porte sur la compréhension des concepts et des idées, visualisés à l'aide de diagrammes et d'images plutôt que par des moyens linguistiques ou algébriques.

La deuxième conception du style, c'est-à-dire la vision sociale se divise en deux types de style :

- a. Style individuel : ceux qui préfèrent apprendre par eux-mêmes ;
- b. Style de groupe : ceux qui préfèrent travailler et apprendre en groupe.

Ainsi, nous pouvons être un individu visuel, un groupe auditif, etc., en d'autres termes, nous pouvons avoir deux combinaisons de ces styles.

2.2 La théorie des intelligences multiples de Gardner

Nous avons affirmé que la classe multilingue présente une variété d'intelligences. Ainsi, nous devons nous référer au texte *Frames of Mind* (1983) de Gardner qui fut le premier à identifier huit intelligences différentes. Il décrit l'intelligence comme "une capacité ou un ensemble d'aptitudes qui permet à une personne de résoudre des problèmes ou de concevoir un produit qui sont importants dans un certain contexte culturel " (Papalia, 2009). Ainsi, les intelligences sont :

- a. Linguistique : définie comme "la capacité à utiliser et à comprendre les mots et les nuances de sens " (Gardner, 2004). Ainsi, nous utilisons le langage pour nous exprimer, mais aussi pour comprendre les autres personnes. Cette intelligence est la plus considérée à l'école et elle est aussi définie comme l'intelligence des avocats, des poètes, des écrivains, des traducteurs, etc. ;
- b. Logico-mathématique : "elle est adaptée pour résoudre des problèmes abstraits de nature logique ou mathématique " (Gardner, 2004). Les étudiants qui possèdent cette typologie d'intelligence n'ont pas besoin du contact visuel. Cette intelligence a été placée avant les autres intelligences ;
- c. Intra-personnelle : cette intelligence permet de se connaître adéquatement, ainsi de considérer ses propres émotions, besoins et désirs. Elle est l'intelligence chez les psychologues et psychiatres ;
- d. Interpersonnelle : au contraire de l'intelligence intra-personnelle, cette intelligence permet de connaître les autres et de faciliter la communication avec eux. L'empathie, la coopération et la tolérance sont très importantes. Les travaux qui s'adaptent à cette intelligence sont enseignant, commerçant et politicien ;
- e. Kinesthésique : nous sommes capables de contrôler nos mouvements du corps et de manipuler les objets. La pratique et l'expérimentation sont très importantes. Danseurs, chirurgiens, artisans et athlètes utilise cette intelligence ;

- f. Musicale : il est évident qu'elle est utilisée par les musiciens et les compositeurs. Ainsi, nous sommes en train de jouer d'un instrument, de chanter, d'écouter de la musique, etc. ;
- g. Visuelle-spatiale : nous pouvons représenter nos idées, disposer les objets dans l'espace avec notre imagination, de nous organiser pour réaliser quelque chose, etc. Les architectes doivent utiliser cette intelligence ;
- h. Naturaliste : c'est la dernière intelligence de Gardner, établie en 1993. La personne qui possède cette intelligence a la capacité de construire des classifications dans le règne animal et végétal.

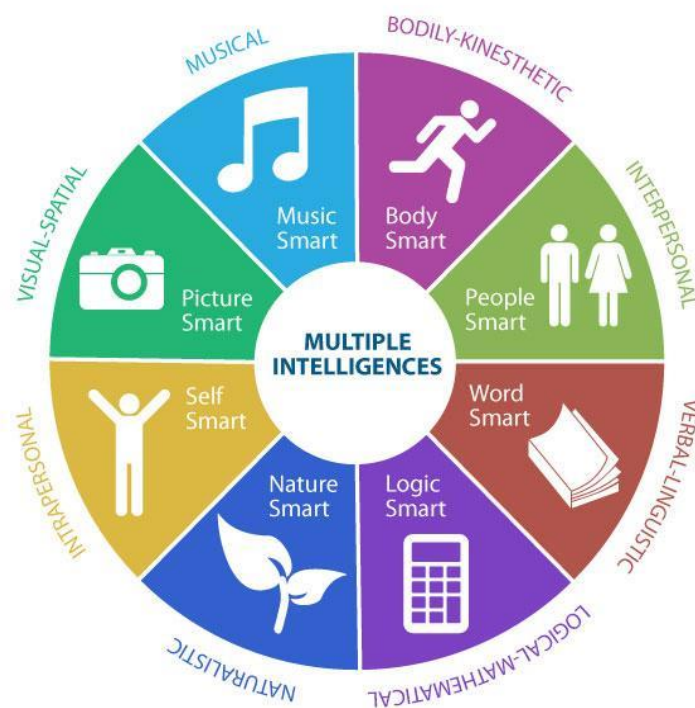


Figure 6 Les intelligences multiples selon Gardner (2011)

Chacun de nous possède plus d'une intelligence et selon le type d'intelligences que nous avons et que l'école nous aide à développer, nos processus d'apprentissage se dirigent dans certaines directions.

En revanche, "il faut reconnaître que les différentes méthodes et approches (cf. 1) qui se sont succédé dans l'histoire de la DDL anticipent, chacune à leur manière, les intelligences dont parle Gardner" (Torresan, 2007). Les professeurs doivent comprendre la possibilité d'avoir des apprenants qui possèdent des intelligences spécifiques et par conséquent, ils doivent leur permettre d'apprendre de façon différente s'ils rencontrent des difficultés à

comprendre, parce que, par exemple, un apprenant doté d'une intelligence intra-personnelle n'aimerait pas travailler en groupe, car cela requiert une intelligence interpersonnelle. Bref, permettre cet apprentissage est l'équivalent de permettre la différenciation dans une classe.

La différenciation se réalise à travers une grande variété d'activités didactiques, qui vont stimuler tous les canaux sensoriels (visuel, auditif, kinesthésique, etc.), pour valoriser les différents styles cognitifs et les différentes intelligences présentes à l'intérieur de la classe. Il est important de différencier les activités éducatives, parce que chaque apprenant a une manière unique et personnelle de percevoir et de retravailler l'information. Or, cette unicité ne découle pas seulement de caractéristiques individuelles, mais aussi au type d'expérience scolaire et à toutes les autres expériences auxquelles l'apprenant est exposé dans sa jeunesse et qui conditionnent le développement de son intelligence et de son style cognitif. Comme le souligne Torresan (2007), "chacun de nous vient au monde avec un large éventail d'universels cognitifs, ainsi potentiellement nous serions tous concrets, abstraits, globaux etc. mais la famille, l'école et la société contribuent à faciliter ou à inhiber le développement de tels universaux ". En particulier, le système éducatif occidental tend à favoriser exclusivement, tant dans les contenus que dans les processus, la logique et le langage. Cela signifie que pour l'école italienne un élève est considéré comme capable quand il réussit à exposer oralement le sujet de la leçon donc quand il a développé une bonne intelligence linguistique. Si le même élève s'exprime par d'autres canaux, il est considéré par l'école italienne et occidentale comme moins capable. Pour Torresan (2007), qui se réfère à Gardner, "ce type de système scolaire qui privilégie l'intelligence linguistique au détriment des autres est une école qui discrimine parce qu'elle accentue des différences dues à des facteurs socio-familiaux et linguistiques culturels ". Ainsi, si nous travaillons dans une classe qui présente des étudiants ayant des capacités différentes, il est important de différencier les activités didactiques. Pour ce faire, l'enseignant doit avant tout réfléchir à ses propres styles cognitifs et préférences, car le style d'enseignement de l'enseignant a également été influencé par ses expériences scolaires antérieures, de son style d'apprentissage, des convictions qu'il a développées tout au long de sa carrière, de son style communicatif et de la perception qu'il a de lui-même. Si l'enseignant se perçoit comme un facilitateur d'apprentissage, un réalisateur et un guide, il enseigne en conséquence d'une certaine manière. Au contraire, si l'expert

auquel les étudiants doivent se référer se perçoit clairement comme le seul responsable du processus éducatif, il aura du mal à laisser de l'espace et de la liberté à ses étudiants.

2.3 De la motivation intégrée et instrumentale à la motivation intrinsèque et extrinsèque

La motivation est constituée de nombreux éléments tels que le plaisir, la joie, la volonté, etc.. Jusqu'à présent, les études sur la motivation n'ont pas été effectuées dans le domaine de la linguistique appliquée, elles ont été menées dans le domaine de la psychologie. Tout d'abord, la psychologie a aidé les personnes travaillant dans le domaine de la linguistique appliquée pour comprendre l'importance de la dimension psychologique, des recherches ont récemment été menées dans ce domaine sur la dimension psychologique. Ainsi, nous avons le modèle socio-psychologique conçu par Gardner et Lambert (1985) qui est apparu pour la première fois dans les années 50 puis a connu plusieurs changements jusqu'aux années 80. Pendant 30 ans, c'était le seul modèle pour les personnes travaillant dans le domaine de l'apprentissage d'une L2. Ce qui est intéressant dans leur modèle est qu'ils travaillaient dans la partie francophone du Canada, et qu'ils étaient intéressés à découvrir quelles étaient les raisons du choix des anglophones pour entreprendre l'étude du français, parce qu'il y avait des Anglais qui avaient choisi d'étudier le français à l'université. Ils étaient intrigués par la motivation qui les poussait à choisir d'apprendre le français. Afin de connaître cette motivation, Gardner et Lambert ont élaboré un questionnaire à distribuer à tous les étudiants, puis se sont engagés à les suivre tout au long de leur cursus universitaire. "Leur programme de recherche de 12 ans concernait l'aptitude à l'apprentissage des langues étrangères et les facteurs qui influencent la réussite scolaire. L'attention était centrée sur la question des différences individuelles en matière d'aptitude aux langues étrangères, en se concentrant principalement sur les adolescents qui tentaient d'apprendre le français ou l'anglais" (Gardner, 1972). Leurs recherches leur ont permis d'identifier deux types de motivation : l'une est appelée motivation intégrée, tandis que la seconde est appelée motivation instrumentale.

- a. Motivation intégrée : cette motivation était considérée par Gardner et Lambert comme la meilleure au niveau de la qualité, parce qu'ils la considéraient comme faisant partie de la personnalité de l'apprenant. En conséquence, cette motivation était toujours présente pour soutenir l'apprenant tout au long du processus d'apprentissage de la langue. Ce type d'apprenant a souhaité s'intégrer à la communauté francophone (culture, costumes, habitudes, etc.) et cela a conduit à

de meilleurs niveaux d'apprentissage parce qu'ils ont persisté dans leur apprentissage, c'était une force motrice qui leur a permis d'atteindre de meilleurs niveaux d'apprentissage ;

- b. Motivation instrumentale : elle était basée sur le gain personnel. En d'autres termes cela signifie étudier le français pour obtenir un bon emploi dans les administrations, essentiellement l'étudier pour l'auto-promotion. Lorsque le prestige de travailler a été obtenu, alors la motivation d'étudier la langue commence à tomber et à disparaître. C'est précisément pour cette raison que les niveaux d'apprentissage étaient plus bas.

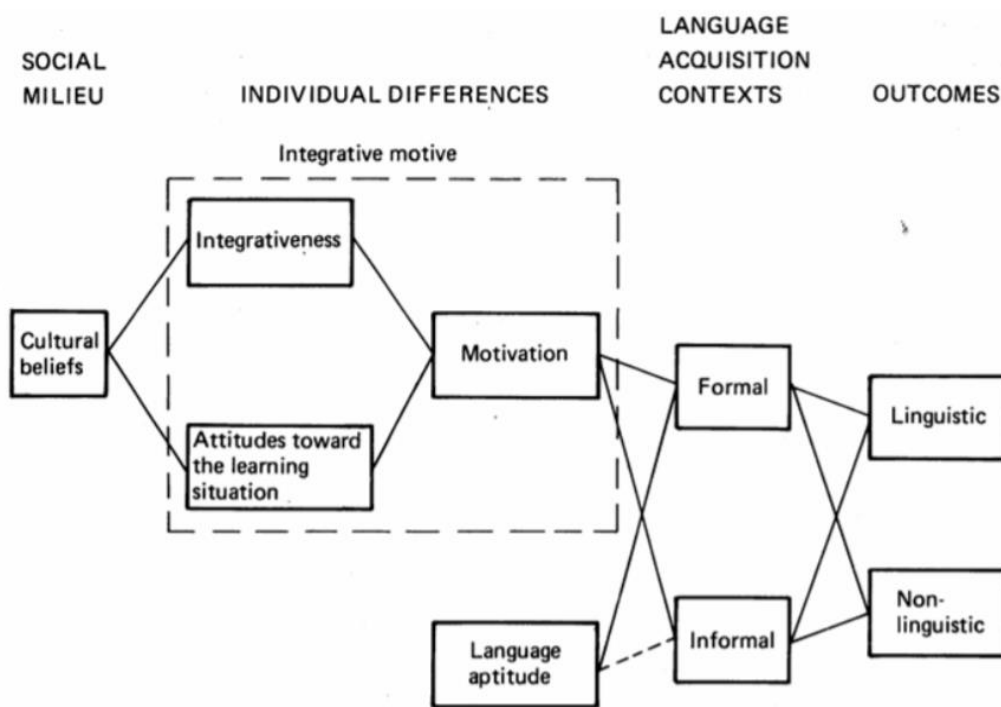


Figure 7 Modèle socio-éducatif de Gardner dans Gardner & Ladonde, 1985 (Taie, 2015)

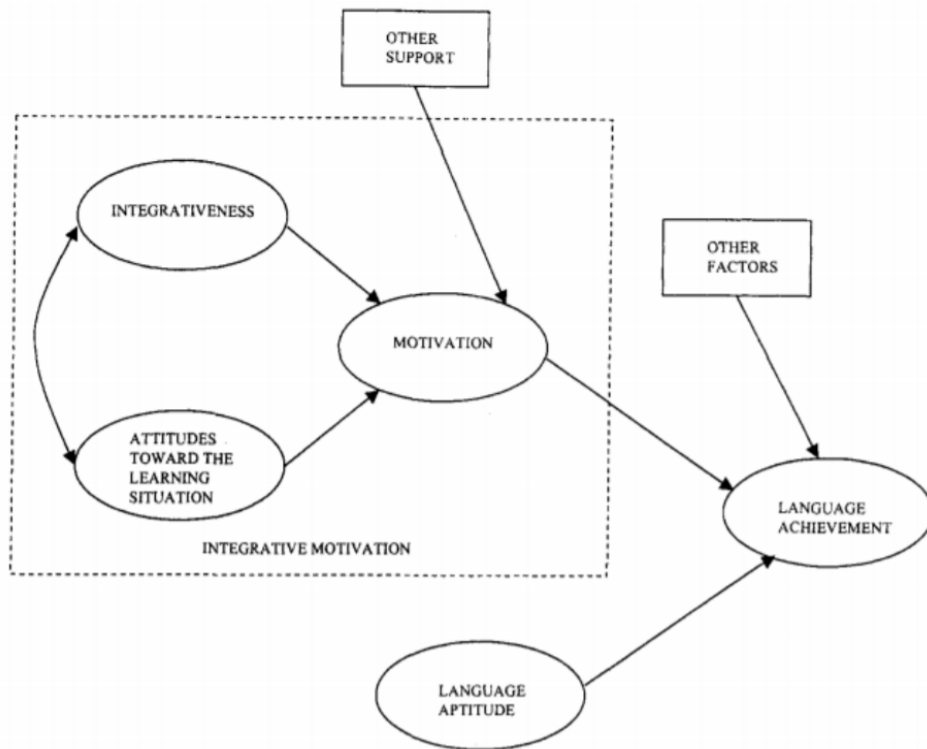


Figure 8 Modèle socio-psychologique de Gardner, 2000 (Taie, 2015)

Ensuite, deux autres chercheurs, Deci et Ryan, ont élaboré la théorie de l'autodétermination (TAD). “La TAD est une approche de la motivation humaine et de la personnalité qui utilise des méthodes empiriques traditionnelles tout en employant une métathéorie (Approche de la Dialectique Organique) qui souligne l’importance des ressources internes évoluées des humains pour le développement de la personnalité et l’autorégulation comportementale ” (Ryan, 1997). Cette théorie consiste en la différence entre la motivation intrinsèque et extrinsèque. Ainsi, les apprenants s’intéressent à la réalisation d’une tâche, parce qu’ils sont stimulés par la tâche elle-même ou son résultat, et non pas parce qu’ils sont influencés par des facteurs externes (comme recevoir une bonne note ou plaire à l’enseignant). Ces étudiants peuvent atteindre un niveau de compétence plus élevé et persistent davantage, avec leurs efforts, dans leur apprentissage des langues. La motivation est donc essentielle à l’autonomie de l’apprenant. Être intrinsèquement motivé par opposition à être extrinsèquement motivé : la motivation intrinsèque est ce sentiment d’intérêt intense qui correspond à faire quelque chose avec une concentration maximale. Elle vient de l’intérieur de l’apprenant, elle prend forme de sa volonté. Au contraire, la motivation extrinsèque signifie que nous faisons quelque chose parce que nous sommes forcés de le faire. Cependant, il faut toujours considérer

que quelque chose qui est d'abord extrinsèque peut être transformé en quelque chose d'intrinsèque.

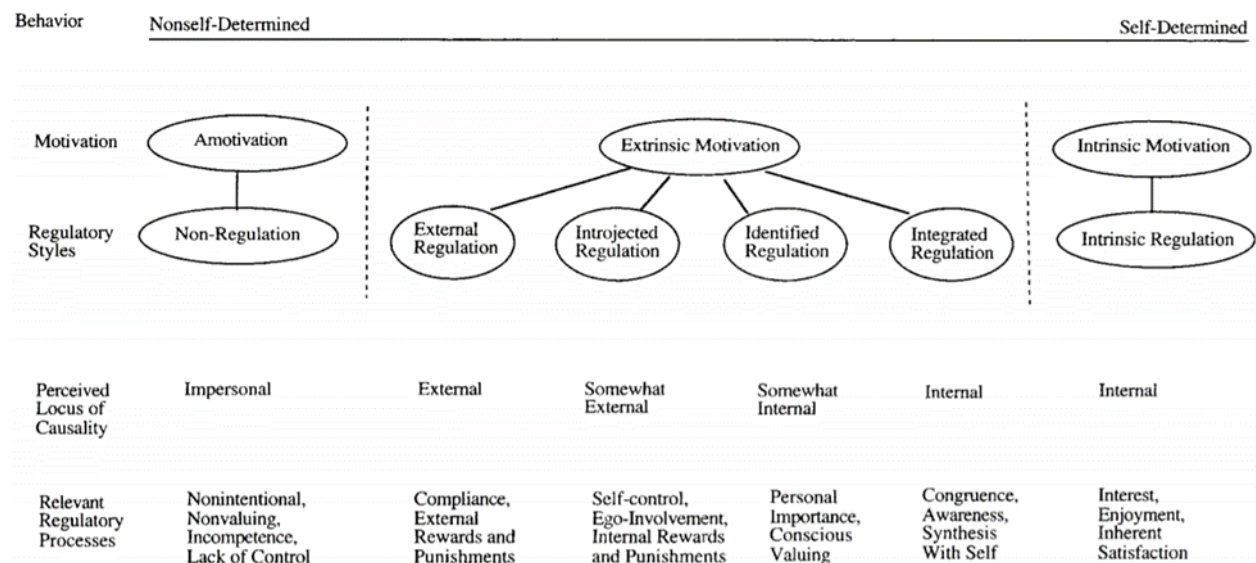


Figure 9 Le continuum de la théorie de l'autodétermination montrant les types de motivation avec leurs styles réglementaires, les loci de causalité, et processus correspondants (Deci, 2000)

En observant le schéma ci-dessus (cf. Figure 9), nous pouvons noter que la motivation extrinsèque est subdivisée en quatre sous-catégories, appelées régulations :

- Régulation externe : faire quelque chose pour obtenir un prix ou éviter un châtime ;
- Régulation introjectée : faire quelque chose pour éviter désapprobation ou culpabilité. Sinon pour gagner l'approbation et l'estime de soi ;
- Régulation identifiée : faire quelque chose parce qu'elle correspond à ses propres valeurs ou parce qu'elle est utile à ses propres fins ;
- Régulation intégrée : faire quelque chose pour satisfaire ses besoins et désirs ou parce qu'elle fait partie de sa propre façon d'être.

Tandis que la motivation extrinsèque a quatre sous-catégories, la motivation intrinsèque a seulement une sous-catégorie qui prend son nom. En effet, elle s'appelle régulation intrinsèque. Cette régulation permet de faire quelque chose parce qu'elle est agréable ou gratifiante.

Nous ne devons pas oublier que nous pouvons intervenir sur la motivation extrinsèque. Par exemple, les professeurs peuvent agir en introduisant des nouveautés : tout d'abord, en rendant les leçons plus agréables, puis, en soulignant l'importance de quelque chose, notamment un résultat dans la vie réelle de l'étudiant, ou en soulignant la compétence de

l'étudiant alors qu'il crée quelque chose qui n'existait pas auparavant, enfin, en soulignant la compatibilité, pour montrer à l'étudiant qu'il peut devenir quelqu'un dans la vie. En conclusion, "il faut surtout reconnaître aux deux auteurs le choix de ne pas avoir traité ces deux catégories, motivation extrinsèque et intrinsèque, comme une dichotomie, en revanche, ils envisagent les différentes catégories de motivation le long d'un continuum en fonction du degré d'autonomie ou de contrôle externe " (Cucinotta, 2016).

En plus de la motivation extrinsèque et intrinsèque, nous pouvons noter que le continuum de la TAD commence avant la motivation extrinsèque. En effet, il commence par l'*amotivation*, qui correspond à l'état de manque d'intention d'agir. "L'*amotivation* résulte du fait de ne pas valoriser une activité, de ne pas se sentir compétent pour le faire, ou ne pas s'attendre à un résultat souhaité " (Deci, 2000). En tant qu'apprenants de langues étrangères, nous pourrions considérer de notre propre point de vue à quel point le facteur affectif est important pour nous dans la réussite de notre apprentissage ou dans l'impossibilité d'apprendre. Comme nous l'avons lu précédemment, la motivation est un facteur fondamental de l'apprentissage. Pourquoi se préoccuper de cette question de motivation ? Parce que c'est un moniteur qui favorise le succès dans l'apprentissage, mais aussi de l'enseignement. Une autre raison pour laquelle les systèmes éducatifs doivent être inquiets est qu'il y a un énorme problème d'apprentissage d'une seconde langue ou d'une langue étrangère dans les pays européens. Ainsi, nous devons examiner cette question pour voir comment nous pouvons améliorer là où il manque. Nous devons nous demander comment on distingue un étudiant démotivé d'un étudiant motivé et quelles sont les caractéristiques de chacun d'eux, s'ils sont curieux, constants, déterminés, courageux, réticents, paresseux, etc.

Enfin, l'absence de motivation pourrait être causée par :

- a. Apathie ;
- b. Absence de direction (les étudiants n'ont pas des objectives) ;
- c. Impotence (le parcours des étudiants est caractérisé par des échecs, ou il y a beaucoup d'expériences qu'ils ne peuvent pas mener à bien) ;
- d. Absence d'intérêt ;
- e. Attitudes négatives ;
- f. Souffrance ;
- g. Peur et anxiété ;
- h. Pas de vision future ;

- i. Pas de confiance en soi ;
- j. Notes négatives ;
- k. Nécessité d'éviter l'échec.

2.4 Les récents développements dans la recherche sur la motivation des étudiants

Il est important de signaler que nous devons distinguer trois grandes périodes dans l'analyse de la motivation en langues étrangères et secondes (Dörnyei & Ushioda, 2011), à savoir :

- a. “La période psycho-sociale, de 1959 à 1990, qui a été surtout développée dans les travaux de Gardner et de ses collègues au Canada ;
- b. La période cognitive et située (cognitive-situated), des années 1990, qui reprenait les théories cognitives de la psychologie éducative. Comme le signalent Raby et Narcy-Combes (2009), il s'agissait d'une cognition “froide” qui s'intéressait surtout aux connaissances, au savoir, à l'évaluation ;
- c. La période orientée sur le processus, qui se caractérise par le changement motivationnel, et qui s'intéresse aux particularités des individus. Raby et Narcy-Combes (2009) parlent du changement sur le plan de la cognition qui inclut maintenant les émotions et les affects ” (Zaragoza, 2016).

Nous avons parlé des différents chercheurs pour considérer les aspects que nous devons considérer quand il y a un processus d'apprentissage, mais, le chercheur à qui il faut se référer dans le cadre de la motivation pour apprendre est Zoltán Dörnyei. C'est un chercheur qui a élaboré le système d'auto-motivation L2. C'est l'un des principaux noms que nous associons à la *Renaissance* dans les études de motivation dans les années 90. Il a discuté de la motivation en référence à l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue étrangère. En ce qui concerne le système d'auto-motivation L2, il y a trois éléments qui sont présents lorsque nous apprenons une langue étrangère :

- a. Soi-réel : c'est nous aujourd'hui alors que nous apprenons une langue étrangère ;
- b. Soi-obligé : il se réfère à ces influences externes liées à la pression familiale, pression du système scolaire, où vous vous sentez obligé d'étudier ;
- c. Soi-idéal : l'influenceur le plus important pour le moi réel, comment nous voulons vraiment être, notre projection de nous-même dans le futur, c'est la motivation que nous avons aujourd'hui pour aller de l'avant, c'est une motivation puissante.

Il se base sur ce modèle tripartite et sur les stratégies de motivation suivantes :

- a. Avoir des objectifs : il y a des apprenants qui présentent leur réussite en termes “d’éviter l’échec”, mais pour atteindre la réussite, il faut avoir de véritables objectifs ;
- b. Autodétermination : exercer un contrôle sur soi-même ;
- c. Être intrinsèquement motivé par opposition à être extrinsèquement motivé : la motivation intrinsèque est ce sentiment d’intérêt intense et, par conséquent, de concentration totale dans l’accomplissement d’une tâche, elle vient de l’intérieur, elle est faite de votre propre volonté : vous le faites parce que vous le voulez. La motivation extrinsèque signifie que nous faisons quelque chose parce que nous sommes forcés de le faire (cf. 2.3) ;
- d. Atteindre la réussite : les enseignants doivent s’attendre à ce que l’apprenant réussisse, si l’enseignant ne s’attend pas la réussite de l’apprenant, l’apprenant ne réussira pas ;
- e. Avoir des attitudes positives ;
- f. Faire de bons choix.

La nouvelle orientation de la recherche est essentiellement un changement d’une macro-perspective, appelée ici par Dörnyei, qui était la perspective qui a été développée par Gardner et Lambert (cf. 2.3). Ces derniers examinaient les attitudes envers la langue et la communauté culturelle qui parle cette langue. Au contraire, Dörnyei se dirige vers ce qu’il appelle une micro-perspective, il veut se concentrer sur la situation réelle de l’apprentissage et comprendre l’impact que le contexte de l’apprentissage a sur la motivation. Il appelle cela *motivation située*. Les éléments impliqués dans la motivation située sont l’enseignant, le cours et le groupe (la classe). En lien avec la motivation située, Dörnyei introduit également le concept de motivation en constante évolution, en d’autres termes, il parle de la dimension temporelle de la motivation. Étant donné qu’elle est temporelle, elle est également considérée comme dynamique, elle peut croître et s’améliorer, si les bonnes conditions sont réunies.

Voyons maintenant la motivation comme un processus, toujours lié au contexte de l’apprentissage. Il est fondé sur l’idée que la motivation change pendant le passage du temps, elle croît et décroît, il est donc nécessaire de la générer, en d’autres termes, elle peut être absente, ainsi, nous devons la soutenir. Pour cette raison, nous avons deux grands problèmes : générer et maintenir la motivation. “Ce processus de génération et de

maintien peut être vu du point de vue de l'enseignant et du point de vue de l'apprenant ” (Dörnyei, 2001). En ce qui concerne l'apprenant, le processus est divisé en trois blocs :

- a. Motivation du choix : ici les étudiants choisissent quelque chose, ils doivent être prêts à apprendre les objectifs linguistiques de la leçon. La fonction de cette motivation consiste à amener les étudiants à se fixer des objectifs, à former des intentions sur ce qu'ils vont faire et à se lancer dans l'action. Ils ne vont pas se lancer dans l'action s'ils n'ont pas d'objectifs ou une intention de poursuivre leurs objectifs. Tout d'abord, les objectifs doivent être réels et pertinents. Puis, s'ils ont une attitude négative vis-à-vis de l'apprentissage, il leur sera très difficile de se fixer des objectifs. Enfin, il faut avoir une espérance de réussite, une capacité d'adaptation et comprendre si le groupe propose des obstacles pendant le processus d'apprentissage ;
- b. Motivation exécutive : ici les étudiants apprennent. La fonction de cette motivation est d'effectuer la tâche, d'évaluer continuellement la réalisation des apprenants et de sentir qu'ils sont en contrôle. Les principales influences sur ces actions sont la qualité de l'expérience d'apprentissage (à quel point elle est agréable et quelle est l'image personnelle/sociale), le sens de l'autonomie, le type d'influence de l'enseignant et des parents, en d'autres termes l'encouragement, le style de classe (compétitif ou coopératif), l'influence du groupe d'apprenants et leur connaissance des stratégies d'autorégulation (s'ils connaissent des stratégies qui peuvent les aider à mener à bien leur apprentissage) ;
- c. Motivation rétrospective : l'étudiant “regarde en arrière” et évalue la progression de son travail. La fonction de cette motivation est que les étudiants forment des attributions causales (l'effort est une bonne attribution), ils élaborent des normes (« le niveau que j'ai obtenu n'était pas trop mauvais, mais je peux faire un peu mieux ») et planifient (ils ont besoin de comprendre que ce qu'ils ont fait n'était pas si mauvais). Les principales influences de motivation sur ces actions sont les facteurs d'attribution choisis, le degré de confiance en soi et le type de rétroaction qu'ils obtiennent.

Voyons cela du point de vue du professeur. Il est évident que l'enseignant travaille avec les étudiants, parce qu'il doit travailler sur ces trois phases de motivation des étudiants. Il y a des conditions de base qui sont :

- a. Comportements appropriés de l'enseignant ;

- b. Créer une atmosphère agréable et favorable ;
- c. Un groupe d'apprentissage cohérent avec des normes de groupe appropriées.

Si ces trois aspects ne sont pas présents, nous n'avons pas les conditions de base pour un contexte de motivation de l'apprentissage. Après s'être assuré qu'ils sont en place, l'enseignant génère la motivation initiale (par exemple, présenter son cours, se présenter aux étudiants, essayer de faire bonne impression, etc.) qui nous relie à l'étape suivante qui est la motivation du choix de l'apprenant. Ainsi, pour aider les étudiants à réaliser la motivation de choix, l'enseignant doit améliorer les attitudes envers la L2, augmenter l'espérance de réussite, augmenter l'orientation de leur objectif, rendre le matériel pertinent et créer des croyances réalistes. Une fois que l'enseignant a généré cette motivation, il doit la maintenir et la protéger. En conséquence, il rendra l'apprentissage stimulant et agréable. Il doit présenter le travail de façon motivante, définir clairement l'objectif des apprenants, protéger l'estime de soi des élèves et accroître leur confiance, créer l'autonomie et promouvoir la coopération. À la fin, l'enseignant encourage une rétrospection positive : il encourage les attributions de motivation, c'est-à-dire qu'il met en évidence l'effort des apprenants, puis fournit des commentaires de motivation, cela signifie qu'il souligne ce qui a été bien fait et finalement, les étudiants sont plus satisfaits.

En conclusion, par opposition à l'absence de motivation que nous avons abordé dans le paragraphe 2.3, la présence de motivation pourrait être suscitée par :

- a. Énergie ;
- b. Fixer des objectifs ;
- c. Persistance ;
- d. Intérêt ;
- e. Volonté ;
- f. Attitudes positives ;
- g. Plaisir ;
- h. Participation ;
- i. Avoir une vision future ;
- j. Avoir confiance en soi ;
- k. Notes positives ;
- l. Nécessité d'atteindre un objectif.

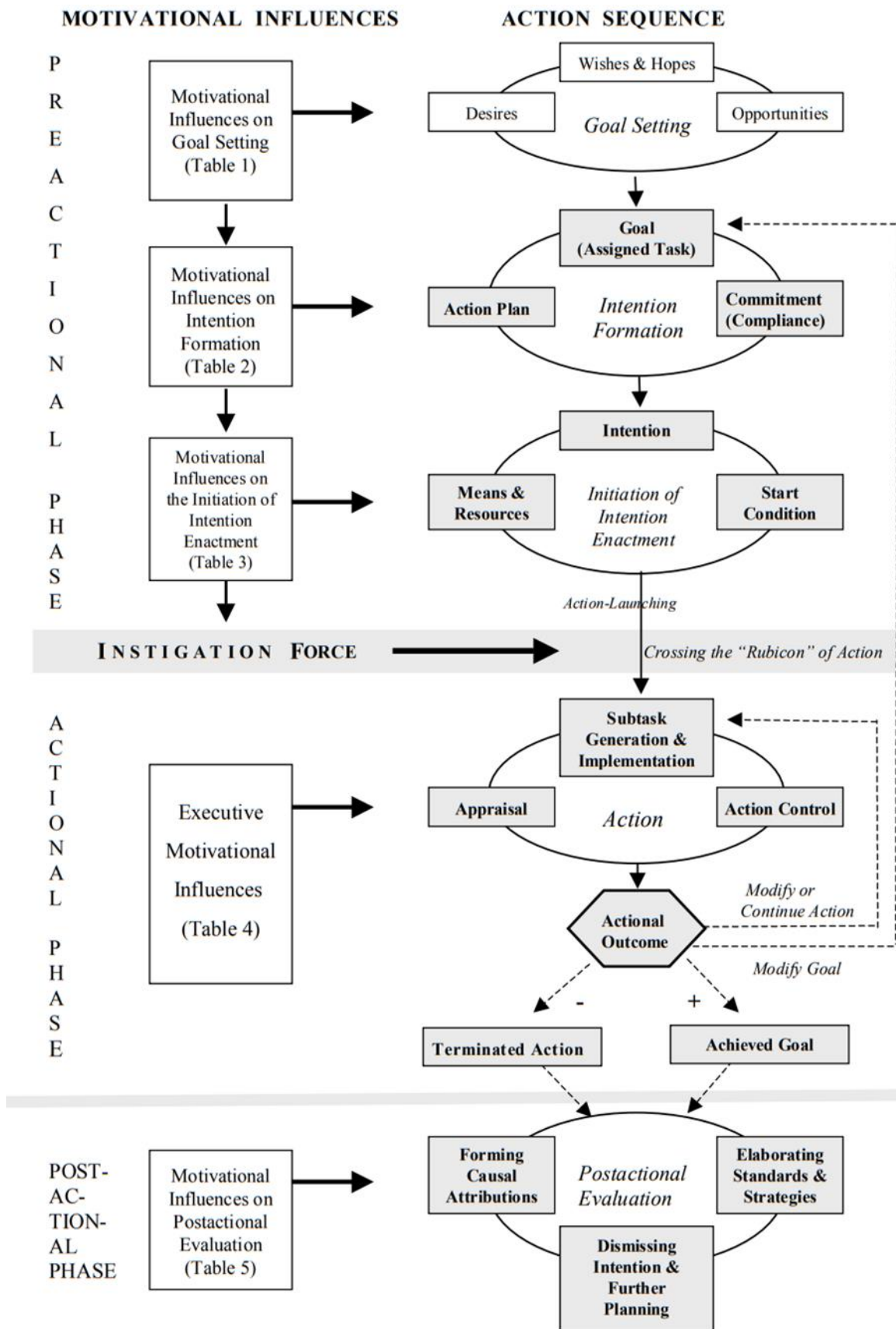


Figure 10 Représentation du modèle de processus de motivation de L2 (Dörnyei, 1998b)

2.5 Les émotions

Jusqu'à présent, nous avons parlé du processus d'apprentissage en classe. Nous ne faisons que mentionner les nouvelles orientations de la recherche intitulée "*Renaissance in motivation studies*". Ainsi, l'orientation de la recherche passe maintenant d'un point de vue macro-perspective à un point de vue micro-perspective, et c'est ce qu'on appelle la motivation située (cf. 2.4). En d'autres termes, on souhaite étudier la façon dont le contexte, c'est-à-dire enseignant, cours, apprentissage en groupe influent sur la motivation des élèves. Il y a ensuite la vision temporelle/dynamique de la motivation qui est une approche orientée processus. En d'autres termes, la motivation n'est pas monolithique, elle se déplace. La motivation peut-être aussi influencée par les émotions des étudiants. Les émotions négatives peuvent naître de :

- a. Manque d'empathie de la part des enseignants ou des camarades de classe ;
- b. Comparaison entre les classes ;
- c. Manque de variété ;
- d. Les enseignants n'écoutent pas les élèves ;
- e. Des bruits forts en classe ;
- f. Les remplaçants des professeurs (manque de stabilité) ;
- g. Les enseignants n'expliquent pas bien (difficultés à comprendre).

Varani (2000) affirme que "l'émotion prédispose à une action ultérieure". Ainsi, nous devons considérer cet élément dans le contexte d'apprentissage. En effet, "face à un problème, à un objectif, à un parcours qu'un étudiant se fixe, nous pouvons avoir deux types de résultats. Un blocage cognitif immédiat peut se développer, entraînant la formation d'émotions négatives (frustration, anxiété, insécurité, etc.)". Ainsi, l'étudiant peut le percevoir comme un défi ou renoncer avant même de commencer.

De plus, la composante affective a reçu moins d'attention que les autres. Stern (1983 dans Arnold, 2011) dit que "la composante affective contribue au moins autant, ou souvent plus, à l'apprentissage du langage qu'à une compétence cognitive". En effet, il met la composante affective comme élément d'ordre supérieur par rapport aux compétences cognitives. En outre, Schumann (1994) affirme que "les états affectifs et de personnalité fournissent le contrôle essentiel des compétences cognitives qui entrent en jeu". De leurs recherches, nous pouvons supposer que nous pouvons avoir la capacité cognitive, mais que si nous n'avons pas de passion, alors l'apprentissage ne se fera pas. Autrement dit, nous avons peut-être la bonne attitude, mais nous ne sommes pas vraiment intéressés par

ce que nous faisons. En tant qu'apprenants d'une langue étrangère, ils pourraient souhaiter considérer de leur propre point de vue l'importance du facteur affectif dans le succès ou l'échec de leur apprentissage. Ainsi, il faut éviter la création de perceptions, d'émotions, de sentiments négatifs qui peuvent avoir un fort impact sur le processus d'apprentissage. L'émotion peut être très stimulante, mais elle peut aussi nuire à l'apprenant. Selon Robinson (2002), qui travaille sur le champ de l'émotion dans l'apprentissage L2, l'émotion positive amplifie, dynamise le processus d'apprentissage chez l'individu. De plus, l'auteur déclare que l'attitude n'est pas suffisante. En d'autres termes, nous pouvons avoir des attitudes positives, mais si nous ne vivons pas une expérience émotionnelle positive quand nous sommes en train d'apprendre, l'efficacité de l'apprentissage ne sera pas aussi bonne.

Balboni (1994) a introduit trois facteurs dans son modèle, dérivé de la théorie de la motivation appliquée au marketing. Selon lui, le modèle présente trois possibilités qui peuvent conduire à l'apprentissage et qui sont les suivantes :

- a. Devoir : la pression qui n'amène pas à l'acquisition en raison de la présence du filtre affectif ;
- b. Besoin : nous sommes en train d'apprendre une langue afin de trouver un travail par la suite. L'aspect négatif est que quand nous avons satisfait ce besoin, la motivation s'épuise ;
- c. Plaisir : l'expérience d'apprentissage doit être agréable, et le plaisir vient de la variété, de la nouveauté, du défi et de la découverte. Par exemple, l'AICL¹³ était un moyen de briser la monotonie de l'apprentissage d'une langue.

Ces aspects doivent être pris en compte afin d'avoir des résultats positifs dans le processus d'apprentissage.

Enfin, nous expliquons en termes scientifiques la création des émotions : le cerveau est composé de nombreux neurones. Ce qui nous intéresse ce ne sont pas les neurones individuels, mais les synapses stables (les neurones se connectent). En d'autres termes, l'acquisition. Ainsi, acquérir signifie créer des synapses. La sérotonine¹⁴ se produit en riant et en souriant, une classe dans laquelle nous rions est une classe dans laquelle nous

¹³ Apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue qui en anglais s'appelle CLIL (Content and Language Integrated Learning).

¹⁴ La sérotonine est un neurotransmetteur, également connu comme "l'hormone de la bonne humeur".

acquérons. Une classe dans laquelle nous ne rions pas est une classe dans laquelle nous pouvons apprendre, mais il peut être plus compliqué pour certains étudiants d'acquérir. Notre cerveau se protège, en conséquence, volontairement il ne se souvient pas de certaines choses, parce qu'il insère le stéroïde du stress, appelé filtre affectif. Premièrement, si nous n'éliminons pas le filtre affectif, nous travaillons inutilement : il n'y a ni apprentissage ni acquisition. En outre, si nous ne créons pas et n'utilisons pas de neurotransmetteurs (des stimuli liés au plaisir), nous travaillons encore inutilement.

2.5.1 *Le filtre affectif et ses conséquences*

Krashen, dont nous avons parlé précédemment (*cf.* 1.5) a conçu la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT) à partir de cinq hypothèses :

- a. Hypothèse de l'input ($i + 1$) ;
- b. Hypothèse de l'acquisition-apprentissage ;
- c. Hypothèse du moniteur ;
- d. Hypothèse de l'ordre naturel ;
- e. Hypothèse du filtre affectif.

Selon lui, ces 5 hypothèses expliquaient parfaitement pourquoi et comment les L2 sont ou ne sont pas acquises. À la fin des années 70 et au début des années 80, il a travaillé dans cette nouvelle discipline concernant l'acquisition d'une L2, à la suite de l'apparition de la psycholinguistique de Chomsky. Des cinq hypothèses, nous nous intéressons à la dernière : le filtre affectif. "Le filtre affectif concerne le champ émotif – affectif de l'étudiant [...], en empêchant l'acquisition profonde. Il s'agit donc d'une barrière que le sujet érige entre soi-même, le contexte et l'objet de l'apprentissage " (Cardona, 2001), par exemple, l'insécurité ou l'anxiété. Fondamentalement, Krashen a ajouté un autre élément avec la distinction de l'acquisition-apprentissage et le concept de l'input compréhensible. Il affirme que pour acquérir une L2, nous avons absolument besoin d'être exposés à d'énormes quantités d'input, mais ce n'est pas suffisant, parce que l'input doit être compréhensible. Ensuite, ce qui est important pour Krashen est la présence de motivation et de confiance en soi et l'absence d'anxiété pendant l'apprentissage. Les mots anxiété et confiance en soi n'étaient pas présents dans le modèle de Gardner et Lambert (*cf.* 2.3), ces deux termes concernent plus l'étudiant.

Nous avons lu plus haut que plusieurs choses doivent être en place pour que la motivation puisse être générée et soutenue et se poursuivre, mais nous avons aussi lu que la

motivation peut se détériorer ou peut disparaître. En ce qui concerne le filtre affectif, l'anxiété est un des principaux aspects qui nuit à la motivation des étudiants. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère crée un degré considérable d'anxiété chez certaines personnes.

Tout d'abord nous devons faire une distinction entre :

- a. Anxiété réactionnelle : liée à la personnalité (anxiété permanente chez l'individu) ;
- b. Anxiété d'état : cette anxiété qui apparaît dans des situations spécifiques. Il en existe deux types, la première est débilitante. Quand elle est liée à l'apprentissage des langues étrangères, elle doit être minimisée. Mais, nous ne devons pas éliminer complètement l'anxiété, car elle est mauvaise quand, par exemple, nous ne nous attendons pas du tout à réussir ou quand nous faisons de mauvais choix qui ne nous aident pas. Puis, l'autre typologie d'anxiété est l'anxiété facilitante, qui est bonne et doit être optimisée. Cette anxiété nous provoque dans l'action. Nous pouvons l'optimiser en ayant une attente de réussite et en faisant de bons choix.

Dans le domaine de l'apprentissage et de la performance des langues étrangères, des études ont été menées et ont associé l'anxiété à deux compétences orales : compréhension orale et surtout production orale. Cette condition d'anxiété est suscitée par :

- a. Appréhension pour la communication, c'est-à-dire que la simple idée de devoir se tenir debout devant quelqu'un et de communiquer dans la langue étrangère effraie les apprenants ;
- b. Peur de l'évaluation négative (les opinions des autres personnes) ;
- c. Anxiété de test : crainte d'échouer.

Parallèlement aux trois types d'anxiété liés à l'utilisation de la langue, il y a aussi la compétitivité entre les étudiants. De plus, à cela s'ajoute le concept de l'attention divisée, c'est-à-dire que nous sommes tellement pris par l'anxiété que nous sommes incapables de traiter la langue. Pour cette raison, il y a une diminution de la capacité de traitement. Notre esprit est divisé entre la peur des autres et ce que nous avons à dire. Liée à l'apprentissage de la langue, cette anxiété affecte tout d'abord les processus d'encodage. En conséquence, nous rencontrons des difficultés à intégrer l'input, puis à le mémoriser lorsque nous essayons de l'insérer dans notre compétence linguistique et enfin, à le

recupérer, parce que nous sommes submergés par l'anxiété, ce qui nuit à l'efficacité de l'apport.

Ensuite, il y a une distinction entre :

- a. Réceptivité : l'individu est ouvert, et il est réceptif à l'idée de parler en langue étrangère, et il est aussi réceptif en ce qui concerne la culture de cette langue ;
- b. Défensive : nous sommes dans un état de fermeture, l'idée d'apprendre une langue est perçue comme menaçante. Certaines personnes craignent que leur identité puisse être menacée parce qu'elles apprennent une autre langue.

En conclusion, nous sommes caractérisés par l'ouverture et la fermeture vers la langue et la culture, mais également vers l'expérience d'apprentissage elle-même. Comprendre la dynamique en termes de réceptivité et d'attitude défensive peut aider l'enseignant à porter des jugements, à faire des choix et à travailler sur le groupe classe. Ces distinctions sont essentielles pour l'impact qu'elles ont sur l'attention : lorsque nous sommes dans un état d'anxiété, notre attention n'est pas du tout focalisée sur ce que nous sommes en train d'apprendre. En conséquence, plus il y a de réceptivité, plus il y a d'attention et plus il y aura d'apprentissage. Au contraire, plus l'attitude défensive est marquée, moins il y a d'attention et moins il y aura d'apprentissage. L'enseignant a le devoir de contrôler les ressources émotionnelles de ceux qui étudient pour leur propre plaisir et de ceux qui étudient par nécessité ou par devoir. Comme nous l'avons lu dans ce chapitre, les conditions nécessaires pour l'acquisition linguistique sont la motivation positive et l'absence de barrières émotionnelles (ou filtre affectif) : “la nouveauté, la plaisance, la beauté, la qualité esthétique de l'input, le sentiment que l'estime de soi et son image sociale ne sont pas menacées, la faisabilité de la tâche et la pertinence fonctionnelle ” (Balboni, 2018).

3. Cadre méthodologique : l'étude de la motivation des étudiants à l'Université Ca' Foscari

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie de la recherche. Plus précisément, nous découvrirons le projet de la recherche, les questions sur lesquelles elle est basée et les hypothèses. Ensuite, la présentation des participants et des instruments pour la collecte des données. Enfin, nous expliquerons également comment nous avons donné les instruments aux participants.

En ce qui concerne la recherche, il en existe en général deux types, notamment :

- a. Recherche primaire, qui consiste en une recherche effectuée par une personne pour son compte et qui recueille et travaille sur les données ;
- b. Recherche secondaire, qui consiste à consulter des recherches et des études menées par quelqu'un d'autre.

En outre, les recherches peuvent être :

- a. Quantitative, où nous travaillons avec des données numériques ;
- b. Qualitative, où nous travaillons avec des données verbales.

Toutefois, la distinction entre ces deux recherches n'est pas aussi nette, mais c'est la plus facile à retenir. Richards (2005 dans Dörnyei, 2007 : 25) souligne que "la distinction entre les données numériques et les données non numériques ne nous donne pas d'indications suffisamment claires, car les chercheurs quantitatifs recueillent presque toujours des informations chiffrées, tandis que les chercheurs qualitatifs recueillent généralement des informations non chiffrées". En effet, la plupart des recherches aujourd'hui cherchent à croiser en complémentarité les données obtenues par les deux types de recherche et notre recherche s'inscrit dans cette optique.

La distinction nette entre les deux recherches intervient lorsque les données doivent être catégorisées. "La recherche quantitative peut commencer un projet de recherche avec des tableaux de codage précis pour le traitement des données. En revanche, les catégories qualitatives sont différentes : les données ne sont pas numériques mais verbales, se résumant à de courtes étiquettes textuelles, puis, elles ne sont généralement pas déterminées a priori mais sont laissées ouvertes et flexibles" (Dörnyei, 2007 : 26).

En outre, les deux types de recherche peuvent être combinés en une seule, créant ainsi la recherche par méthode mixte.

En somme, pour la recherche que nous expliquerons, nous avons utilisé une recherche par méthode mixte, autrement dit, nous avons commencé par une recherche quantitative et puis, nous avons utilisé une recherche qualitative.

3.1 Le projet de recherche : les questions de recherche et les hypothèses

Tout d'abord, l'idée de cette recherche est née de plusieurs questions qui sont également nées après l'apparition de la pandémie causée par le virus Covid-19 qui nous a conduit à entreprendre un enseignement à distance. Ce type d'apprentissage a entraîné des changements majeurs des étudiants plus jeunes aux plus âgés, et a fortement influencé la motivation de ces derniers. Par exemple, l'entreprise IPSOS a réalisé une enquête¹⁵ (IPSOS, 5 janvier 2021) sur les jeunes et le coronavirus pour *Save The Children*, en analysant les opinions, les humeurs et les attentes des étudiants italiens : “pour 38% des adolescents, l'apprentissage à distance est une expérience négative ” et “28% des répondants déclarent que depuis le confinement du printemps, au moins un de leurs camarades de classe a complètement cessé d'assister aux cours ” (IPSOS, 5 janvier 2021).

La plupart des recherches menées dans le domaine de la motivation étaient concentrées sur les origines et les effets de la motivation. Ensuite, les recherches ont commencé à concerner aussi les éléments pratiques de la motivation dans la classe, notamment les caractéristiques des cours, les caractéristiques des professeurs et l'utilisation de stratégies motivationnelles. En effet, Cucinotta (2016) affirme qu'il a développé son mémoire de fin d'études en analysant les études menées par Dörnyei et autres (1998a et 2007) qui “ont utilisé un questionnaire pour explorer comme les professeurs évaluent les différentes stratégies motivationnelles et la fréquence à laquelle ils les utilisent en classe ”. Par exemple, Dörnyei (1994) a également élaboré une liste de 30 stratégies que les professeurs peuvent appliquer pendant leurs cours pour motiver et maintenir la motivation des apprenants. Voici les 10 premières stratégies :

1. Inclure une composante socioculturelle dans le programme d'enseignement de la L2 ;
2. Développer systématiquement la conscience interculturelle des apprenants ;
3. Favoriser le contact des apprenants avec un locuteur L2 ;
4. Développer la motivation instrumentale des apprenants ;
5. Développer la confiance en soi des apprenants ;

¹⁵ <https://www.ipsos.com/it-it/giovani-coronavirus-studenti-tempi-didattica-distanza>

6. Promouvoir l'auto-efficacité des apprenants dans la réalisation des objectifs d'apprentissage ;
7. Promouvoir une auto-perception favorable de la compétence dans la L2 ;
8. Diminuer l'anxiété des apprenants ;
9. Promouvoir des attributs qui renforcent la motivation ;
10. Encourager les apprenants à se fixer des sous-objectifs réalisables.

En outre, Dörnyei (1994) lui-même déclare “qu’un nombre considérable de recherches ont été menées sur la nature et le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage de la L2 et qu’une grande partie de ces recherches a été initiée et inspirée par deux psychologues canadiens, Robert Gardner et Wallace Lambert ”, qui ont été nommés précédemment (*cf.* 2.3).

Enfin, d’autres étudiants de l’Université Ca’ Foscari ont fait des recherches sur la motivation pour leur mémoire de fin d’études, par exemple sur la motivation dans le choix du cursus pour devenir enseignant de L2 (Memo, 2019), ou pourquoi des étudiants ont choisi d’étudier une langue étrangère en particulier (Fristachi, 2016), et beaucoup d’autres. Cependant, avant la pandémie, on a mené des recherches pour comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants universitaires abandonnent leurs études. La principale raison est que les étudiants ne se sentent pas satisfaits. En conséquence, est-ce qu’ils ne se sentent pas motivés ? Le rapport de *AlmaLaurea*¹⁶ (2020) déclare que “parmi les diplômés 2018 qui ont décidé de poursuivre leurs études (71,7%), 6,6% ont décidé d'abandonner l'université dès la première année. Alors que 8,7% d’entre eux sont actuellement inscrits à l'université mais ont déjà changé d'université ou de cursus. La principale raison conduisant à changer de cours ou d'université est principalement liée à l'insatisfaction des étudiants par rapport à leurs attentes initiales en matière d'enseignement : en effet, parmi les diplômés 2018, 44% ont déclaré que les matières enseignées jusque-là n'étaient pas intéressantes, tandis que 4,4% ont trouvé le cours trop difficile. 8,1% se sont déclarés insatisfaits de l'université choisie ”.

Dans ce mémoire nous voulons étudier la perception de la motivation des étudiants inscrits à l’Université Ca’ Foscari. Puis nous voulons entendre s’ils ont déjà fait l’expérience de la motivation intrinsèque. Ensuite, nous avons fondé notre travail sur deux questions de recherche :

¹⁶ <https://www.alma laurea.it/informa/news/2020/04/07/rapporto-2020-sulla-condizione-occupazionale-e-formativa-dei-diplomati>

- a. La motivation peut-elle nous aider à comprendre si nous étudions vraiment ce que nous aimons ?
- b. Les étudiants ont-ils déjà fait l'expérience d'une réelle motivation intrinsèque au cours de leur cursus universitaire ? Si oui, quand et pourquoi ?

Ces deux questions seront posées indirectement dans le questionnaire, puis approfondies lors des entretiens. La présentation des instruments de recherche se trouve dans l'un des chapitres suivants (*cf.* 3.3).

Ensuite, nous avons élaboré des hypothèses de recherche sur la base des questions ci-dessus. Il faut toutefois se rappeler que la formulation d'hypothèses peut entraîner un certain nombre d'avantages, par exemple une hypothèse nous oblige à réfléchir plus profondément, mais aussi un certain nombre d'inconvénients, comme nous conduire à des préjugés. De plus, les hypothèses sont plus adaptées à la recherche quantitative, où nous pouvons quantifier les données recueillies, alors que dans la recherche qualitative, les chercheurs qualitatifs sont plus susceptibles de générer de nouvelles hypothèses à la suite de ce qu'ils découvrent. En effet, ce qui est remarquable dans la formation d'hypothèses de la recherche qualitative, c'est qu'elles ne sont généralement pas formulées au début de l'étude, mais qu'elles émergent au fur et à mesure que l'étude progresse. Ces propositions diffèrent des hypothèses en ce sens qu'elles ne sont pas destinées à être testées à l'aide de données (comme dans la recherche quantitative) mais sont considérées comme des outils flexibles destinés à guider les chercheurs dans leur collecte et leur analyse de données qualitatives. Ainsi, les hypothèses qui sont apparues au cours de la recherche sont les suivantes :

- a. La motivation est essentielle pour nous guider à étudier ce qui nous intéresse vraiment, en d'autres termes, si je suis motivé, cela signifie que j'aime vraiment ce que je fais ;
- b. Les étudiants ne se posent pas souvent la question de savoir si ce qu'ils font est fait par passion ou pour d'autres raisons ;
- c. Les étudiants se sont sentis démotivés au cours de leur cursus universitaire pour des raisons externes.

3.2 Les participants

Tout d'abord, nous avons décidé de restreindre la population pour notre enquête. En effet, la population considérée pour réaliser le travail est composée uniquement d'étudiants de l'Université Ca' Foscari et de ceux qui ne suivent que des cours de langues occidentales.

Pour la première partie de la recherche, c'est-à-dire celle qui concerne l'administration du questionnaire, l'échantillonnage a été aléatoire. Au total, 91 étudiants ou anciens étudiants en langues étrangères de l'Université Ca' Foscari ont répondu au questionnaire. Les caractéristiques démographiques de cet échantillon sont les suivantes : il y avait 83 sujets féminins et 8 sujets masculins avec un âge compris entre 19 et 37 ans (la plupart ont 23/24 ans). Ensuite, pour les entretiens, l'échantillonnage était de commodité. Nous avons interrogé 5 étudiants, 4 femmes et 1 homme, âgés de 24 à 26 ans.

3.3 Les instruments et leur administration

Deux instruments de réponse écrite largement utilisés dans la recherche ont été utilisés pour collecter les données : le questionnaire et l'entretien. Les deux instruments ont été réalisés en italien, car c'est la seule langue accessible à tous les participants.

3.3.1 Le questionnaire

Tout d'abord, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire car les questionnaires "sont relativement faciles à construire, extrêmement polyvalents et uniquement capables de rassembler rapidement une grande quantité d'informations sous une forme facilement exploitable" (Dörnyei, 2007 : 101). Notre questionnaire a été créé via l'application *google forms* : il comporte 22 questions au total et est divisé en trois sections. La première est la section "titre et confidentialité"¹⁷, où les étudiants pouvaient entrer leur adresse électronique ou non (seuls ceux qui l'avaient mentionnée étaient ensuite contactés pour un éventuel entretien). La deuxième section est celle des données personnelles où nous avons demandé¹⁸ :

1. Le sexe ;
2. L'âge ;
3. Suis-tu ou as-tu suivi un cursus de licence ou de master lié à l'étude des langues étrangères à l'Université Ca' Foscari ? ;
4. En ce qui concerne ta dernière spécialisation en langues étrangères, laquelle fréquentes-tu ou as-tu fréquentée ? (Par exemple, Sciences du langage, Médiation, Langues, Civilisations et Sciences du langage, etc.) ;
5. Quelles sont les langues que tu étudies ou que tu as étudiées ?

¹⁷ Voir Appendice A.

¹⁸ Voir Appendice B.

Enfin, la troisième section du questionnaire, intitulée “la motivation ” qui est la plus importante et comprend 17 questions visant à étudier la motivation des apprenants¹⁹ :

6. Pourquoi as-tu choisi d'étudier les langues ? ;
7. Est-ce que tu t'es déjà senti démotivé pendant tes études universitaires ? ;
8. As-tu déjà assisté à un cours où la motivation était abordée ? ;
9. Combien de professeurs ont parlé de la motivation au cours de ton cursus universitaire ? ;
10. Combien de professeurs ont explicitement essayé de te motiver ? ;
11. Tu trouveras ci-dessous une liste de stratégies²⁰ qu'un enseignant peut appliquer pendant ses cours pour activer et maintenir la motivation des apprenants. Indique ceux que tes professeurs ont utilisés ;
12. À ton avis, l'enseignant est-il le seul à influencer la motivation d'un apprenant ? ;
13. Est-ce que c'est l'enseignant qui motive les apprenants en premier, les apprenants qui se motivent eux-mêmes en premier, ou une constante dès le départ par les deux ? ;
14. Les professeurs doivent-ils continuer à motiver les apprenants pendant l'université ? ;
15. Penses-tu que la motivation puisse être l'une des raisons pour lesquelles tu as terminé/termineras tes études après ta licence ou pour lesquelles tu les as poursuivies/les poursuivras ? ;
16. Étais-tu plus motivé au lycée ou à l'université ? ;
17. Selon toi, si tu n'es pas motivé, cela signifie-t-il que tu n'aimes pas ce que tu fais ? ;
18. Quelle valeur accordes-tu à la motivation ? ;
19. Est-ce que tu as souffert d'anxiété pendant ton cursus universitaire ? ;
20. La plupart des professeurs dispensent-ils des cours engageants et variables, ou plutôt statiques et à sens unique ? ;
21. Est-ce que tu as déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque pendant tes études universitaires ? (En bref, la motivation intrinsèque signifie que nous faisons quelque chose par passion, parce que c'est agréable et épanouissant, et non

¹⁹ Voir Appendice C.

²⁰ Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.

pour atteindre un objectif particulier, par exemple un travail ou parce que nous sommes forcés de le faire) ;

22. Penses-tu que tu aurais davantage apprécié le cursus universitaire que tu as choisi si la motivation avait toujours été là ?

Il convient de souligner que les questions les plus importantes sont la question 17 pour répondre à la première question de recherche (La motivation peut-elle nous aider à comprendre si nous étudions vraiment ce que nous aimons ?) et la question 21 pour répondre à la deuxième question de recherche (Les étudiants ont-ils déjà fait l'expérience d'une réelle motivation intrinsèque au cours de leur cursus universitaire ? Si oui, quand et pourquoi ?).

En ce qui concerne l'administration, le questionnaire a été envoyé via un lien aux étudiants en août. En outre, le lien a été mis à disposition sur les groupes Facebook de l'université. Pendant environ une semaine, les réponses sont arrivées en continu, puis se sont arrêtées. Ainsi, nous avons décidé de ne plus autoriser de nouvelles réponses et de passer à l'analyse des données.

3.3.2 L'entretien

Ensuite, grâce à la disponibilité de 5 étudiants, des entretiens ont été préparés et réalisés avec chacun d'entre eux. La typologie d'entretien que nous avons utilisé est la "conversation professionnelle en tête-à-tête, dont la structure et l'objectif sont d'obtenir des descriptions du monde de vie de la personne interrogée en vue d'interpréter la signification des phénomènes décrits" (Dörnyei, 2007 : 134). Pour des raisons de confidentialité, les étudiants ont été désignés par les termes "sujet n° 1", "sujet n° 2", etc. Avant de procéder à l'entretien, chaque étudiant a été invité à présenter brièvement son cursus universitaire (quel type de licence et de master ils ont suivi, quel cursus, pourquoi, etc.). L'entretien a été conçu pour explorer certaines des questions posées dans le questionnaire et comporte 8 questions au total :

1. Quelle a été votre réponse à la question 7 ? Pourquoi ? ;
2. À la question 12, pourquoi avez-vous répondu de cette manière ? Qu'est-ce qui influence le plus l'étudiant ? Qu'est-ce ou qui, selon vous, a le plus d'influence sur l'apprenant ? ;
3. À la question 13, donnez les raisons de votre réponse, par exemple, quand la motivation de l'apprenant prend-elle fin et quand celle de l'enseignant, ou comment se complètent-elles ? ;

4. À la question 14, quelqu'un a répondu "non" contrairement à vous, pourquoi pensez-vous que la motivation des enseignants ne devrait pas plutôt cesser ? ;
5. À la question 17, si vous avez répondu non, alors pouvez-vous aimer quelque chose même si vous n'avez aucune motivation ? Pourquoi ? ;
6. Question 19, l'anxiété a-t-elle affecté votre motivation ? Pensez-vous que les enseignants prennent cette possibilité en considération ? Essayent-ils de s'en occuper ? ;
7. À la question 20, la majorité a répondu dans un sens. Pourquoi les leçons sont-elles comme ça ? Est-ce la faute des enseignants ? Pensez-vous qu'il est possible de rendre n'importe quelle leçon intéressante ? ;
8. À la question 21, pourquoi et quand ?.

Les questions précédentes ont permis de dresser un tableau plus complet de la motivation des étudiants et surtout de clarifier les questions de recherche.

Dans la semaine suivant le questionnaire, nous avons contacté plusieurs étudiants, jusqu'à ce que 5 d'entre eux soient disponibles pour l'entretien. L'entretien s'est fait oralement par appel vidéo et a duré environ une demi-heure pour chaque sujet interrogé. En conséquence, à la fin du mois d'août, toutes les données avaient été recueillies, tant pour le questionnaire que pour les entretiens.

4. Analyse des données

Ce chapitre présentera toutes les données recueillies à partir du questionnaire et des entretiens. Les données du questionnaire seront présentées sur des graphiques afin d'obtenir également les pourcentages de réponses, tandis que les données des entretiens seront présentées telles qu'elles ont été collectées, c'est-à-dire sous forme de tableaux.

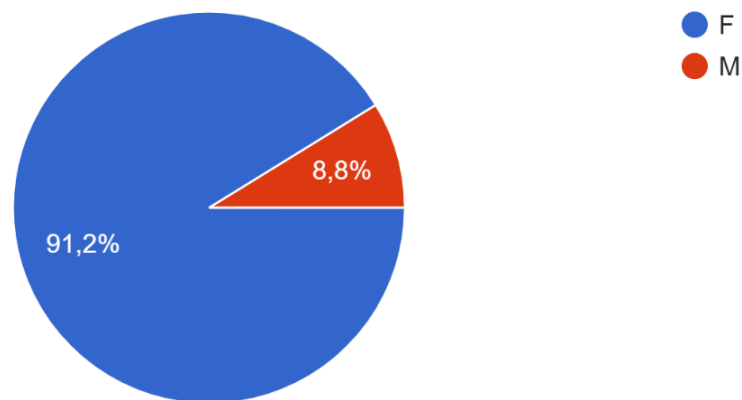
4.1 Analyse des données des questionnaires

Dans ce paragraphe, nous présenterons les graphiques obtenus à partir de chaque réponse individuelle du questionnaire. Ces derniers seront divisés en deux sections comme nous l'avons mentionné précédemment, à savoir "données de la section maître" pour avoir une idée du profil des participants, puis "données de la section motivation" pour entrer dans la partie la plus intéressante du questionnaire et pertinente pour notre travail.

Malheureusement, dans certains graphiques, les résultats ne sont pas dans l'ordre, et des corrections seront indiquées au fur et à mesure de l'analyse.

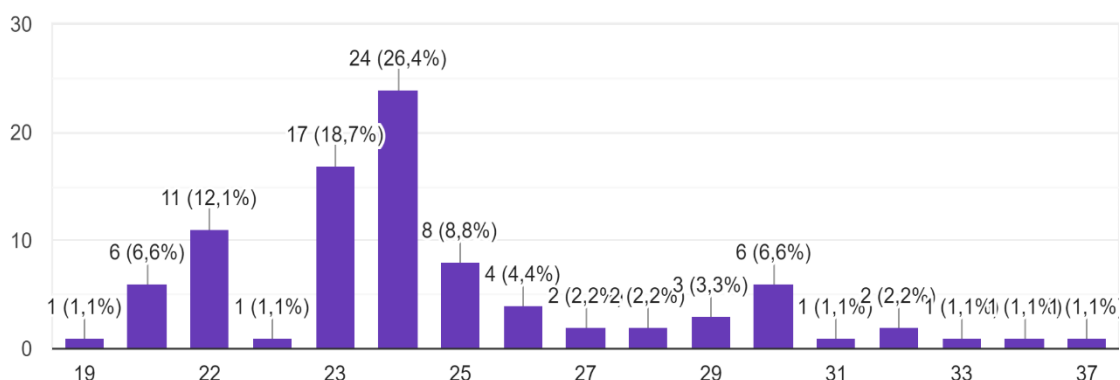
4.1.1 Données de la section maître

1. Sexe



83 étudiantes et 8 étudiants ont répondu au questionnaire.

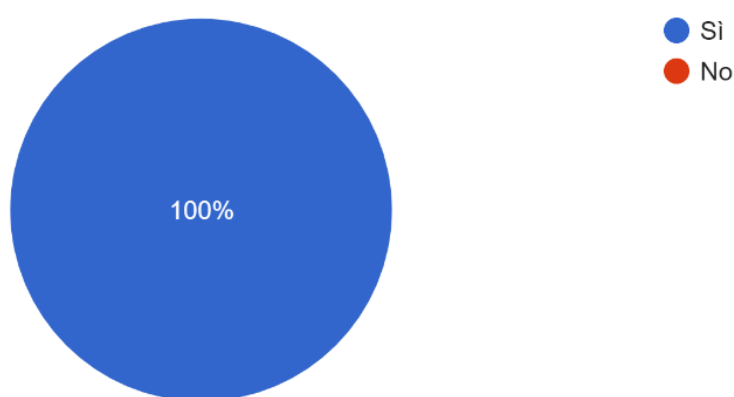
2. Âge



L'âge des étudiants varie de 19 à 37 ans. Ceux qui ont plus de 25 ans sont probablement d'anciens étudiants de l'université. Cependant, nous pouvons observer des pics entre 22 et 25 ans : 17 étudiants ont 23 ans et 24 étudiants ont 24 ans.

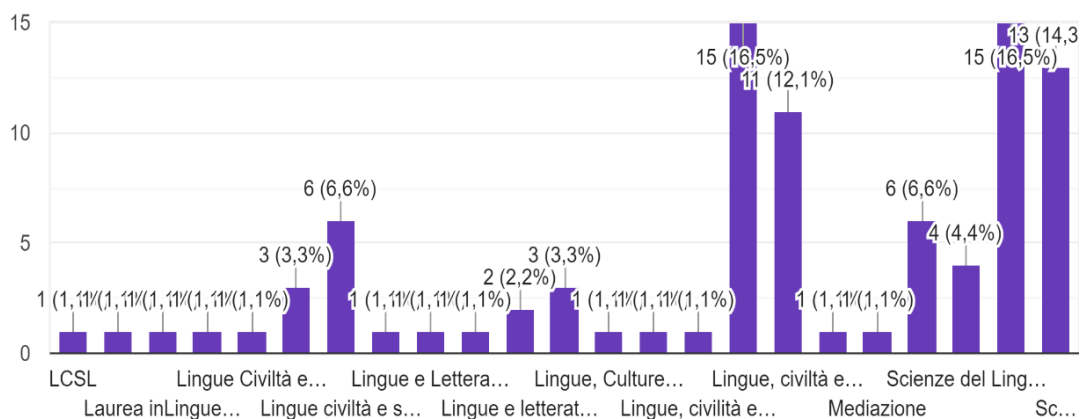
Dans ce graphique, nous pouvons voir la présence d'une réponse qui suit les 11 réponses (12,1%) indiquant 22, parce que quelqu'un a répondu à la question en ajoutant le mot "ans" après le chiffre, mais il devrait en fait être ajouté aux 11 étudiants qui ont répondu 22. Ainsi, 12 étudiants ont 22 ans.

3. Suis-tu ou as-tu suivi un cursus de licence ou de master lié à l'étude des langues étrangères à l'Université Ca' Foscari ?

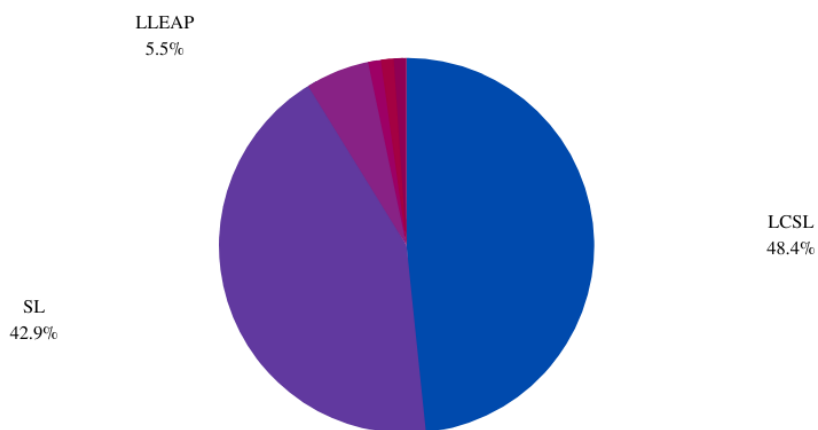


Comme prévu, tous les sujets suivent ou ont suivi un cours de langue à l'Université Ca' Foscari.

4. En ce qui concerne ta dernière spécialisation en langues étrangères, laquelle fréquentes-tu ou as-tu fréquentée ? (Par exemple, Sciences du langage, Médiation, Langues, Civilisations et Sciences du langage, etc.)



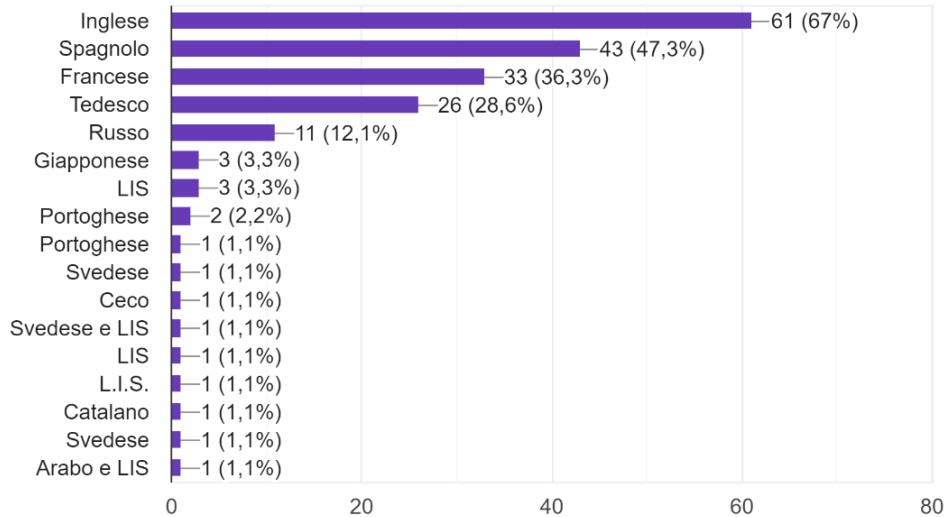
Comme cette question exigeait une réponse ouverte, les données obtenues dans le graphique ne sont pas vraies. Pour cette raison, nous avons recalculé les réponses et créé le graphique suivant :



Comme nous pouvons le constater, la plupart des étudiants font partie de la licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage, avec un total de 44 étudiants. L'autre majorité des étudiants appartient au cours de master en Sciences du langage, avec 39 étudiants. Le troisième groupe appartient également à une formation de type master, c'est-à-dire Langues et littératures européennes, américaines et postcoloniales, avec 5 étudiants. Les trois dernières catégories correspondent à un étudiant par catégorie :

Langues, cultures et sociétés d'Asie et d'Afrique méditerranéenne, puis, Langues, économies et marchés du Japon et enfin, Médiation linguistique et culturelle.

5. Quelles sont les langues que tu étudies ou que tu as étudiées ?

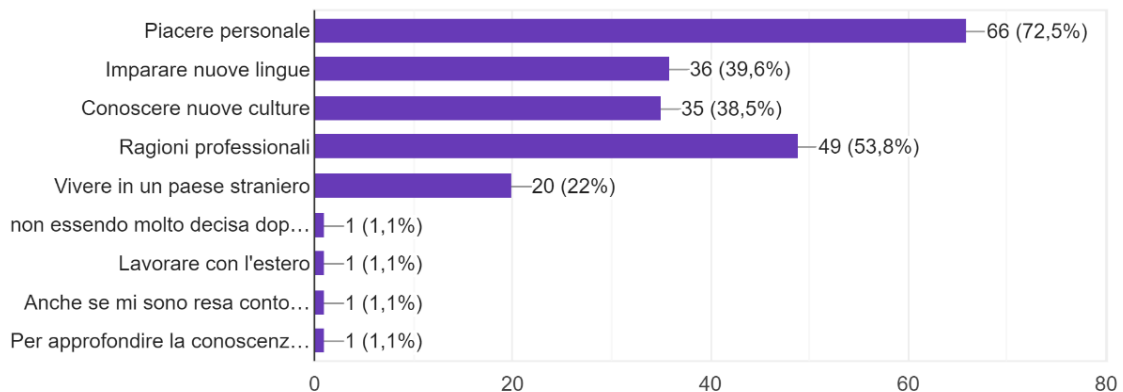


Nous avons également dû apporter les corrections suivantes à ce graphique :

- a. LIS – 7 (7,7%)
- b. Portoghese – 3 (3,3%)
- c. Svedese – 3 (3,3%)

4.1.2 Données de la section motivation

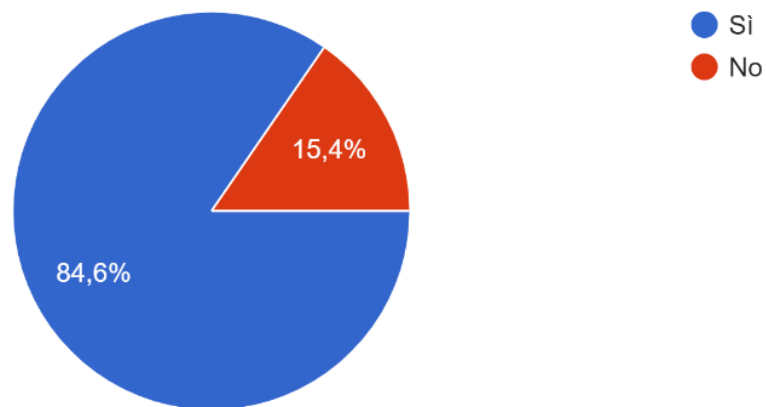
6. Pourquoi as-tu choisi d'étudier les langues ?



Les principales motivations sont le plaisir personnel et les raisons professionnelles. Il y a quatre réponses différentes :

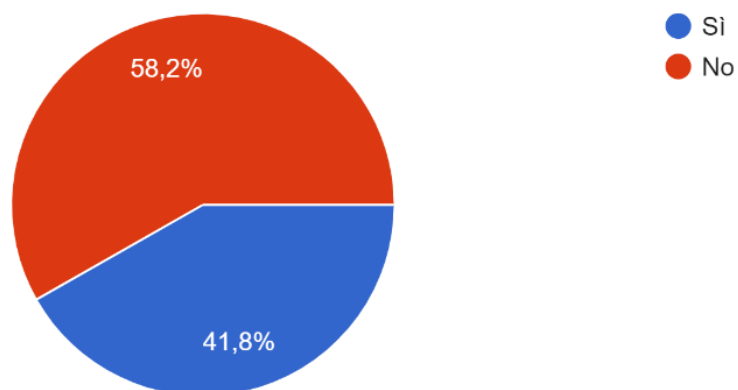
- a. « N'étant pas très décidée après le lycée, j'ai opté pour les langues car il s'agit d'une faculté large, avec des programmes d'études variés et pouvant offrir différentes possibilités d'emploi » ;
- b. « Travailler avec des pays étrangers » ;
- c. Un sujet a répondu qu'il avait choisi d'étudier les langues afin d'approfondir sa connaissance de ces langues et de pouvoir éventuellement partir et travailler à l'étranger ;
- d. Un sujet a répondu qu'il s'était rendu compte que ce ne serait pas son travail à l'avenir.

7. Est-ce que tu t'es déjà senti démotivé pendant tes études universitaires ?



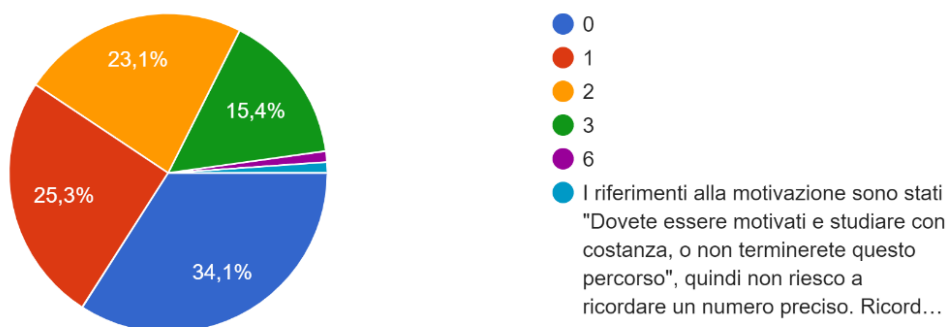
77 étudiants ont répondu oui, tandis que 14 ont répondu non.

8. As-tu déjà assisté à un cours où la motivation était abordée ?



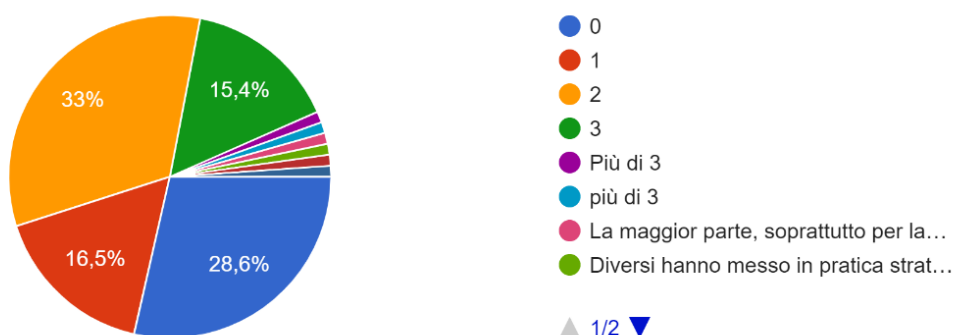
53 étudiants ont répondu non, tandis que 38 ont répondu oui.

9. Combien de professeurs ont parlé de la motivation au cours de ton cursus universitaire ?



Le pourcentage le plus élevé (34,1% qui est équivalent à 31 réponses) de réponses correspond à 0. Ensuite, 23 étudiants ont répondu 1, puis, 21 étudiants ont répondu 2, 14 étudiants ont répondu 3 et enfin, seulement un étudiant a répondu 6. Il y a une réponse qui ne correspond pas à un chiffre précis : « Les références à la motivation étaient les suivantes : Vous devez être motivé et étudier régulièrement, sinon vous ne terminerez pas ce cours. Ainsi, je ne peux pas me souvenir d'un nombre précis. Cependant, je me souviens que les enseignants des matières pédagogiques parlaient de la motivation dans un sens plus large ».

10. Combien de professeurs ont explicitement essayé de te motiver ?

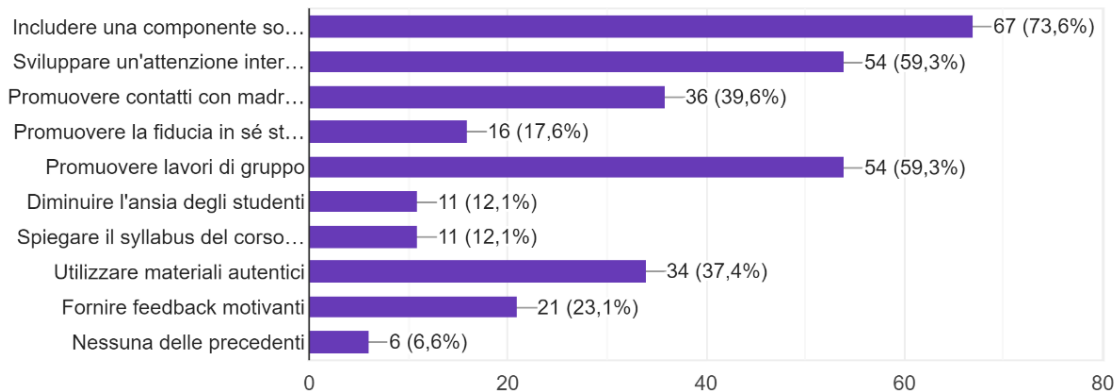


30 étudiants ont répondu 2, ensuite, l'autre majorité (28 réponses) a répondu 0. Ici aussi, il y a des réponses qui ne sont pas chiffrées :

- « La plupart, notamment pendant mon master » ;
- « Plusieurs ont mis en pratique une stratégie d'enseignement motivant » ;

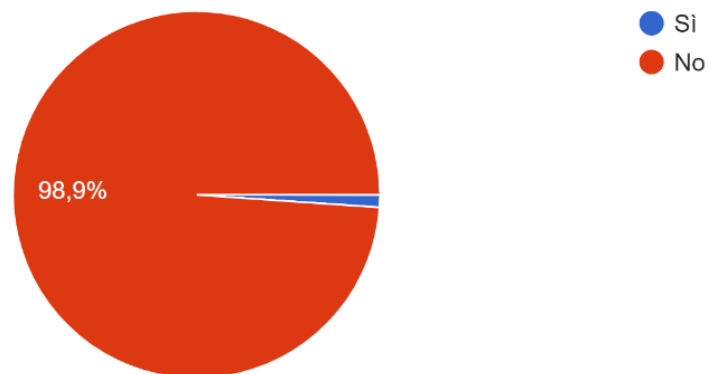
- c. « Explicitement les professeurs de matières pédagogiques, soit 2, et implicitement (par des cours intéressants, l'amour de leur travail et une relation sereine avec les étudiants) 7 professeurs ».

11. Tu trouveras ci-dessous une liste de stratégies qu'un enseignant peut appliquer pendant ses cours pour activer et maintenir la motivation des apprenants. Indique ceux que tes professeurs ont utilisés.



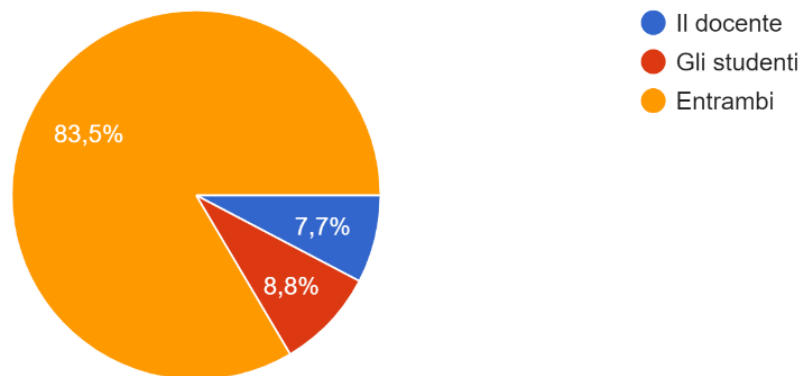
La plupart des étudiants déclarent qu'une composante socioculturelle a été introduite dans l'étude des langues (73,6%). L'attention interculturelle pour trouver les similitudes ou les différences entre les cultures et le travail de groupe se poursuivent dans une égale mesure (59,3%). Cependant, une petite proportion (6,6%) a répondu qu'aucune des stratégies n'est utilisée.

12. À ton avis, l'enseignant est-il le seul à influencer la motivation d'un apprenant ?



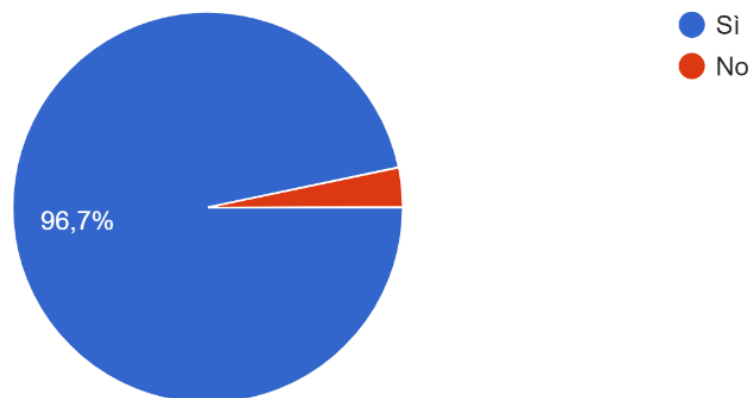
Il est intéressant de noter qu'une seule personne a répondu que l'enseignant est le seul à influencer l'apprenant. Cette personne considère peut-être que l'influence de l'enseignant est la plus importante pendant la leçon.

13. Est-ce que c'est l'enseignant qui motive les apprenants en premier, les apprenants qui se motivent eux-mêmes en premier, ou une constante dès le départ par les deux ?



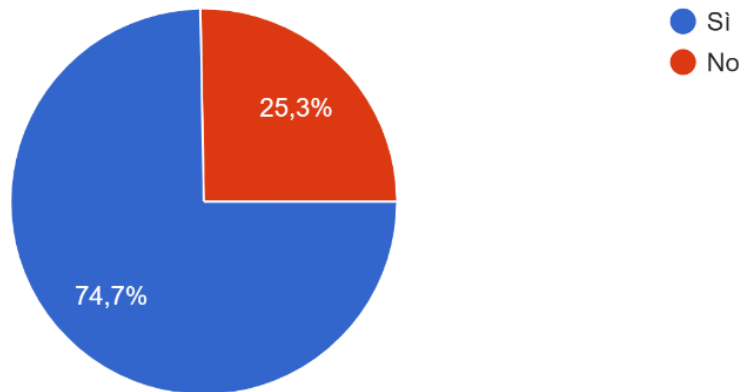
76 étudiants affirment que les deux figures sont importantes. D'autre part, 8 étudiants répondent les étudiants et enfin, 7 étudiants répondent le professeur.

14. Les professeurs doivent-ils continuer à motiver les apprenants à l'université ?



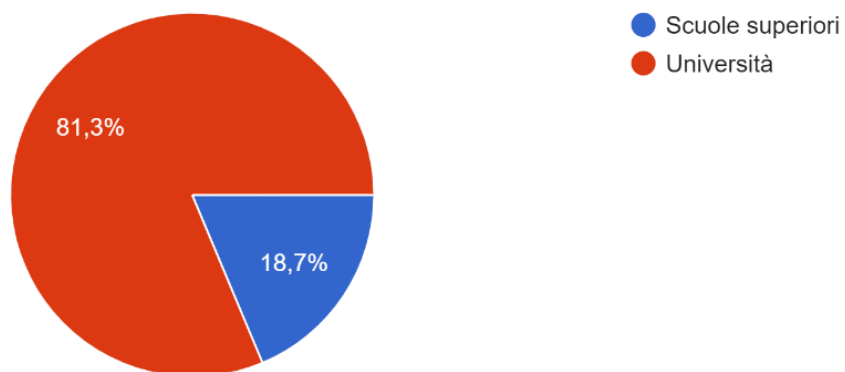
88 étudiants ont répondu oui, tandis que 3 ont répondu non.

15. Penses-tu que la motivation puisse être l'une des raisons pour lesquelles tu as terminé/termineras tes études après ta licence ou pour lesquelles tu les as poursuivies/les poursuivras ?



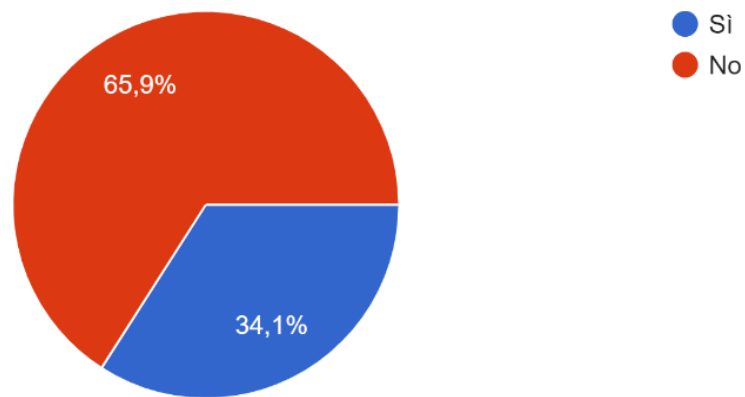
68 étudiants ont répondu oui, tandis que 23 ont répondu non.

16. Étais-tu plus motivé au lycée ou à l'université ?



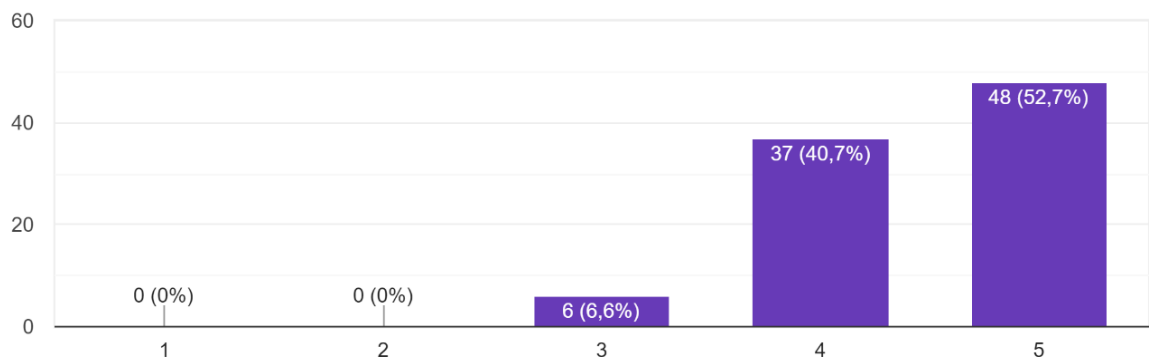
La majorité des étudiants (74) a indiqué être plus motivée à l'université, tandis que 17 étudiants ont répondu qu'ils étaient plus motivés au lycée.

17. Selon toi, si tu n'es pas motivé, cela signifie-t-il que tu n'aimes pas ce que tu fais ?



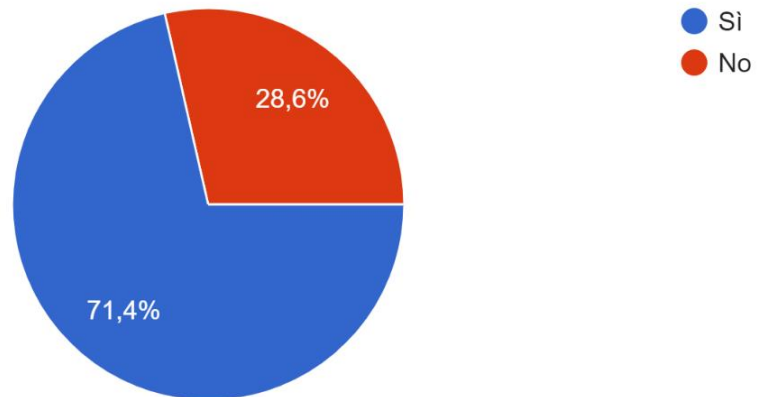
60 étudiants ont répondu non, mais les 31 autres ont répondu oui.

18. Quelle valeur accordes-tu à la motivation ?



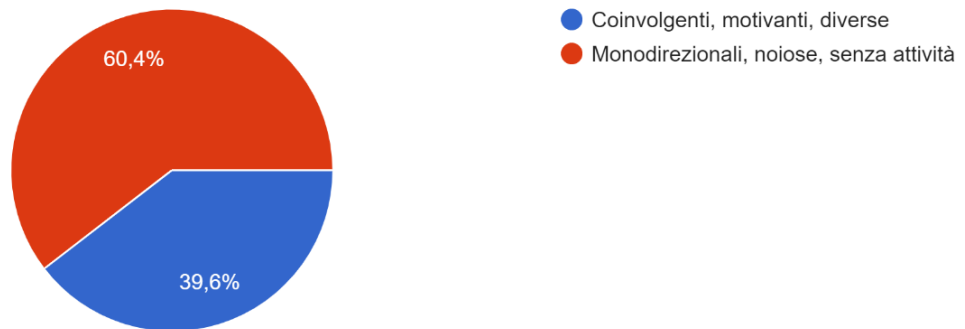
Plus de la moitié (52,7%) des étudiants considèrent que la motivation est cruciale.

19. Est-ce que tu as souffert d'anxiété pendant ton cursus universitaire ?



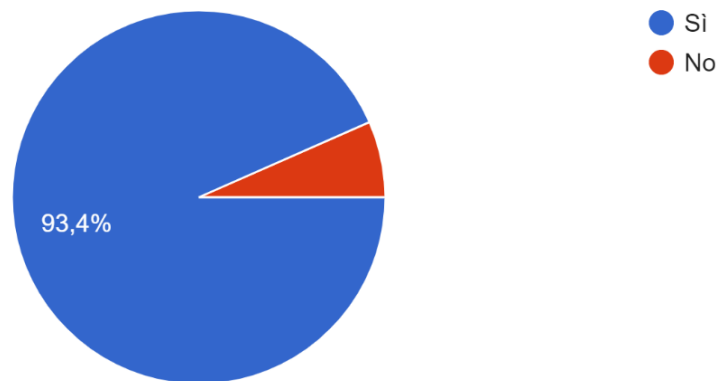
65 étudiants souffraient d'anxiété, tandis que 26 n'en souffraient pas.

20. La plupart des professeurs dispensent-ils des cours engageants et variables, ou plutôt statiques et à sens unique ?



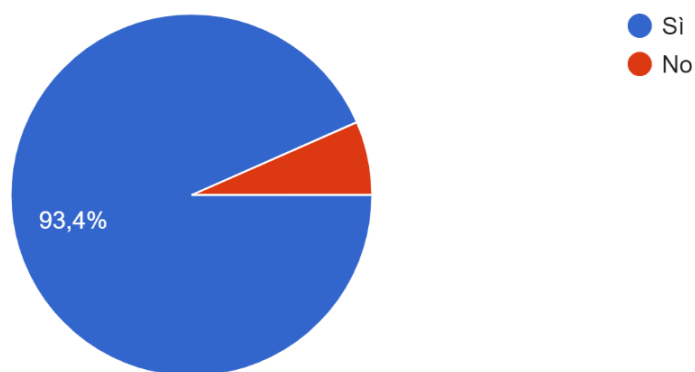
Plus de la moitié des étudiants (60,4%) disent que la plupart des cours sont statiques, 36 étudiants disent qu'ils sont surtout engageants.

21. Est-ce que tu as déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque pendant tes études universitaires ? (En bref, la motivation intrinsèque signifie que nous faisons quelque chose par passion, parce que c'est agréable et épanouissant, et non pour atteindre un objectif particulier, par exemple un travail ou parce que nous sommes forcés de le faire)



85 étudiants ont répondu oui, tandis que 6 ont répondu non.

22. Penses-tu que tu aurais davantage apprécié le cursus universitaire que tu as choisi si la motivation avait toujours été là ?



Ce dernier graphique correspond effectivement au graphique de la question précédente, ainsi, 85 étudiants ont répondu oui, tandis que 6 ont répondu non.

4.2 Analyse des données des entretiens

Dans ce paragraphe, les données recueillies lors des entretiens seront présentées sous forme de tableaux. Tout d'abord, la présentation des sujets qui ont participé à l'initiative

et ensuite les données fournies par les questions d'entretien. Ici, les données sont déjà traduites en français, mais en réalité l'entretien, comme le questionnaire, a été réalisé en italien. L'appendice contient la copie originale en italien des entretiens²¹.

4.2.1 Données de la présentation personnelle de son cursus universitaire

Tous les sujets étaient inscrits à la licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage. Mais, le sujet n°1 suivait le cursus politique-international. Ensuite, les sujets n° 2 et n°3 suivaient le cursus de DDL. Enfin, les deux derniers sujets (n°4 et n°5) suivaient le cursus littéraire-culturel.

Puis, pendant leur master les répondants ont tous suivi Sciences du langage et le cursus de DDL. Quatre d'entre eux ont choisi l'anglais comme langue de spécialisation, tandis que le dernier a choisi le français.

	Présentation de son cursus universitaire
Sujet n°1	Le sujet n°1 est passé d'un cursus politique-international lors de sa licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage à un autre type de cursus lors de son master en Sciences du langage, à savoir le cursus de DDL. En effet, il n'a pas du tout aimé le premier cursus, ce qui a malheureusement entraîné un manque total de motivation intrinsèque. Cependant, le sujet a voulu terminer le cours par devoir et par distraction en passant quelques examens liés au cursus de DDL.
Sujet n°2	Le sujet n° 2 déclare avoir entrepris depuis la première année de sa licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage le cursus qui lui convient, à savoir le cursus de DDL. Il a complété ce cursus avec satisfaction au cours de son master en Sciences du langage.
Sujet n°3	Le sujet n°3 a apprécié de suivre le cursus de DDL pendant sa licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage, disant qu'il lui convenait, avec la bonne combinaison de théorie et de pratique, aussi dans le master en Sciences du langage. Il s'est senti à l'aise avec son choix. Néanmoins, le choix du programme d'études était également dû à des raisons professionnelles.
Sujet n°4	Le sujet n°4 est passé d'un cursus littéraire-culturel de la licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage à un cursus de DDL dans le master en Sciences du langage, parce qu'il a étudié beaucoup de littérature au lycée et

²¹ Voir appendice D.

	dans sa licence. Ainsi, il voulait un changement, car il avait l'impression qu'un autre cursus de littérature était répétitif dans le master, en outre, il voulait aussi approfondir d'autres aspects de la langue.
Sujet n°5	Le sujet n° 5 est passé du cursus littéraire-culturel de sa licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage au cursus de DDL du master en Sciences du langage, parce qu'il a tellement aimé un examen de didactique dans sa licence qu'il a changé d'avis sur son cours, voulant couvrir certaines lacunes au niveau didactique. Du reste, il savait déjà qu'il voulait poursuivre une carrière d'enseignant.

4.2.2 Données obtenues au moyen des entretiens

La première question de l'entretien vise à approfondir la question 7 du questionnaire, à savoir “Est-ce que tu t’es déjà senti démotivé pendant tes études universitaires ? ”. Quatre sujets ont répondu oui, tandis qu'un a répondu non.

	1. Quelle a été votre réponse à la question 7 ? Pourquoi ?
Sujet n°1	La réponse est positive dans le questionnaire, déclarant qu'il régnait un “règne de la terreur ” pendant un cours de langue, de sorte que les étudiants se sentaient constamment anxieux de répondre à certaines questions, de peur d'être réprimandés en cas de mauvaise réponse, et que se rendre en classe était une angoisse constante. En conséquence, le sujet a commencé à ressentir de la haine envers l'étude de la langue.
Sujet n°2	Sa réponse est négative, en disant qu'au cours de ces années, il se sent chanceux d'avoir toujours eu à l'esprit ce qu'il voulait faire et qu'il n'a jamais trouvé de cours qui lui semblait un défi impossible à relever, rien n'était au-delà de ses possibilités. Il n'a pas trouvé de professeurs qui l'ont démotivé ou qui ont ébranlé sa confiance (certains professeurs commencent leur cours en disant que plus de la moitié des étudiants échoueront à l'examen à la première tentative). Il y avait certains cours qu'il n'aimait pas vraiment, mais il les voyait toujours comme un défi à relever pour les terminer avec succès. Cependant, il répète qu'il se sent très chanceux dans cette situation et qu'il se sent comme un cas rare.

Sujet n°3	Sa réponse est positive, en disant que l'impression était que même si les étudiants avaient de bonnes idées, elles n'étaient pas appréciées par les professeurs. Il définit l'enseignement comme un ensemble de paquets standard à étudier et à accepter. Enfin, certains enseignants présentent un manque de méthode, de passion et de systématisation. En somme, ils se contentent de dire ce qu'ils savent, sans enseigner.
Sujet n°4	Sa réponse est positive, mais plus que démotivé, le sujet n'était pas motivé extérieurement. Il s'est senti obligé de suivre certains types de cours. Souvent, il n'a pas été stimulé pour essayer d'en faire plus, par exemple, il s'est retrouvé à suivre certains cours juste pour passer l'examen et aller plus loin. Cela s'est produit moins fréquemment dans le cursus du master.
Sujet n°5	Sa réponse est positive. Dans son cas, pendant les cours d'une des deux langues d'étude, il lui semblait que rien n'allait, qu'il n'arrivait pas à atteindre le niveau qu'il espérait. De plus, selon lui, on ne lui donnait pas les bons outils méthodologiques. Il y avait peut-être toujours une motivation de sa part, mais elle faisait défaut en ces cours.

Cette question vise à approfondir la question 12 du questionnaire, à savoir “À ton avis, l'enseignant est-il le seul à influencer la motivation d'un apprenant ?”. Tous les sujets ont répondu non.

	2. À la question 12, pourquoi avez-vous répondu de cette manière ? Qu'est-ce qui influence le plus l'étudiant ? Qu'est-ce ou qui, selon vous, a le plus d'influence sur l'apprenant ?
Sujet n°1	Sa réponse est négative dans le questionnaire, estimant que ce doit être aussi l'étudiant lui-même qui est motivé. Il considère la composante “caractère ” comme un facteur très important à garder à l'esprit pour la motivation. Par exemple, si un étudiant a un caractère fort et qu'il n'est pas intimidé par un professeur, il ira quand même en classe. L'enseignant et l'apprenant sont les deux pôles principaux. Il précise également que le groupe-classe peut exercer

	une grande influence sur l'étudiant, surtout au lycée, mais pas autant à l'université.
Sujet n°2	Sa réponse est négative, car le professeur ne représente qu'une petite partie de l'enseignement et de l'apprentissage, le milieu environnant influence beaucoup l'étudiant, de même que les camarades de cours avec lesquels on passe du temps pendant le cursus universitaire et avec lesquels on travaille ensemble (toutefois, la famille joue également un rôle important). Cependant, le sujet considère la motivation personnelle intrinsèque comme une composante majeure de l'apprentissage, lui accordant un rôle de 50%. Si elle est absente, c'est un signal d'alarme.
Sujet n°3	Sa réponse est négative, car en plus des enseignants, il faut avoir un désir intrinsèque de continuer. Il n'est pas nécessaire d'être motivé en permanence, même si l'on aime faire quelque chose. L'idéal serait d'être émotionnellement stable. Enfin, il considère l'environnement en général comme l'élément qui influence le plus les étudiants (moderne, espaces ouverts, etc.).
Sujet n°4	Sa réponse est négative, parce qu'il considère le professeur très important, avec lui vous êtes déjà à mi-chemin de la réussite, dit-il. Mais s'il n'y a pas de motivation intrinsèque de la part des étudiants, on ne peut pas la faire ressortir. Par exemple, dans son cas, les professeurs ne donnaient pas le meilleur d'eux-mêmes, mais il était suffisamment motivé par lui-même, car c'est une passion.
Sujet n°5	Sa réponse est négative, en disant que l'enseignant est un élément de motivation fort dans l'apprentissage, mais la motivation de l'apprenant dépend aussi et surtout d'événements extérieurs (psychologiques, environnement, etc.). Par exemple, cette année avec la didactique à distance, le sujet avait beaucoup moins envie de travailler que les années précédentes, car sa routine était chamboulée et il avait envie de faire autre chose.

La troisième question vise à approfondir la question 13 du questionnaire, à savoir “Est-ce que c'est l'enseignant qui motive les apprenants en premier, les apprenants qui se motivent eux-mêmes en premier, ou une constante dès le départ par les deux ?”. Tous les sujets ont répondu que la motivation du professeur et de l'étudiant doit être en synergie.

	3. À la question 13, donnez les raisons de votre réponse, par exemple : quand la motivation de l'apprenant s'arrête-t-elle et quand celle de l'enseignant s'arrête-t-elle, ou comment se complètent-elles ?
Sujet n°1	La motivation doit être en synergie. Si un apprenant n'est pas du tout motivé, par exemple lorsqu'il n'aime pas une matière particulière, il pense qu'il est très difficile pour un enseignant, même très bon dans son travail, de motiver l'apprenant.
Sujet n°2	Les deux pôles sont importants, mais selon lui, la partie la plus importante de la motivation vient de l'enseignant, qui est donc comme une aide pour compléter la motivation.
Sujet n°3	50% d'enseignants et 50% d'apprenants, si l'un ou l'autre manque, il est difficile d'avoir une motivation constante. "Nous sommes tous nécessaires, mais personne n'est indispensable".
Sujet n°4	Il pense qu'il n'y a pas de rupture dans la motivation où l'un peut commencer et l'autre s'arrêter. La motivation de l'étudiant doit être là, mais ensuite dans le processus il doit rencontrer la motivation de l'enseignant. Il doit s'agir d'un continuum entre les deux, et si l'un ou l'autre fait défaut, cela ne fonctionne pas. Selon lui, la motivation de l'étudiant est la plus importante. Si l'étudiant n'est pas motivé en soi, même si l'enseignant est bon et essaie de motiver les apprenants, la motivation intrinsèque n'est pas nécessairement créée.
Sujet n°5	Il doit s'agir d'un effort continu des deux côtés, la motivation du côté de l'enseignant ne doit jamais s'arrêter, et l'étudiant lui-même doit toujours se sentir intrinsèquement motivé. Il n'y a ni début ni fin de motivation pour l'un ou l'autre.

La quatrième question porte sur les réponses données à la question 14 du questionnaire, à savoir "Les professeurs doivent-ils continuer à motiver les apprenants à l'université ?". Tous les sujets ont répondu oui.

	4. À la question 14, quelqu'un a répondu “non ” contrairement à vous, à votre avis pourquoi la motivation des enseignants ne devrait-elle pas plutôt cesser ?
Sujet n°1	À l'université, on organise son travail, mais le contenu lui-même doit être transmis de manière motivante, par exemple en évitant autant que possible les leçons statiques, car le résultat est complètement différent.
Sujet n°2	Se mettant à la place de ceux qui ont répondu non, il pense que leur réponse négative provient du fait qu'ils perçoivent l'université comme un choix volontaire, et qu'ils doivent donc se débrouiller. Les raisons sont les mêmes que ci-dessus, mais à l'université, on espère que les professeurs sont passionnés par ce qu'ils font et qu'ils transmettent cette passion en motivant les étudiants. S'il y a un manque de passion, l'étudiant ralentit et se retrouve à faire des comparaisons entre les meilleurs et les pires professeurs.
Sujet n°3	Sa réponse est positive, en donnant un exemple simple dans lequel il a dit que c'est comme si dans un travail que vous aimez, l'employeur vous traite mal, par conséquent vous pouvez ne plus aimer le travail que vous faites. L'enseignant doit être une figure utile et stimulante pour l'apprenant.
Sujet n°4	Le rôle de l'enseignant inclut le devoir de motiver les apprenants, car il doit savoir que l'acquisition est plus grande si l'on est motivé. Probablement les personnes qui ont répondu non, ont une motivation intrinsèque très forte qui leur a permis de ne pas être bloquées. Ou, au contraire, leur motivation est seulement extrinsèque parce qu'ils cherchent un certain emploi.
Sujet n°5	La motivation d'un enseignant ne doit pas s'arrêter car même si vous êtes un adulte ou un enfant, vous devez être motivé pour faire quelque chose. Aussi parce qu'en grandissant, il y a des problèmes plus difficiles dans votre vie, ainsi, vous avez besoin de quelqu'un qui vous apporte une contribution positive. Les apprenants doivent parfois se débrouiller, mais il est clair que c'est plus facile s'ils bénéficient d'une aide extérieure, comme celle de l'enseignant.

Cette question vise à approfondir la question 17 du questionnaire, à savoir “Selon toi, si tu n’es pas motivé, cela signifie-t-il que tu n’aimes pas ce que tu fais ? ”. Quatre sujets ont répondu non, tandis qu'un a répondu oui.

	5. À la question 17, si vous avez répondu non, alors pouvez-vous aimer quelque chose même si vous n'avez aucune motivation ? Pourquoi ?
Sujet n°1	La réponse est négative dans le questionnaire, car il considère la motivation comme quelque chose qui n'est pas toujours constante. Il affirme qu'à un moment précis, on peut aussi ne pas être motivé pour des raisons externes ou personnelles. Il évoque l'exemple précédent dans lequel il disait qu'il n'allait pas en classe à cause de l'anxiété provoquée par le professeur, ce qui est dommage car il aimait la langue en question et l'aime toujours, mais l'héritage de l'anxiété demeure.
Sujet n°2	Sa réponse est affirmative, en disant que lorsque la motivation est absente, c'est un signal d'alarme. Il se souvient de professeurs bientôt à la retraite qui se sont lancés dans l'enseignement comme second choix, et la conséquence en a été le manque évident de volonté pendant leurs cours, parce que les enseignants en question n'avaient plus de motivation de base.
Sujet n°3	Sa réponse est négative. On peut aimer quelque chose, mais quelque fois nous pouvons ne pas être motivé. La motivation n'est pas une constante. La motivation intrinsèque est plus constante que l'extrinsèque, mais parfois elle est absente.
Sujet n°4	La réponse est négative, parce que pour être motivé, il faut aimer ce que nous faisons, mais parfois la motivation disparaît, parce qu'il y a des composantes psychologiques et émotionnelles qui nous affectent au quotidien. “Si un jour j'ai envie de m'asseoir sur le canapé et de regarder des séries télévisées, cela ne signifie pas que ma motivation intrinsèque à étudier les langues a disparu ”.
Sujet n°5	Sa réponse est négative. Si on aime quelque chose, on l'aime quand même. Cependant, si on est motivé, c'est mieux. Le sujet aime étudier à l'université, mais il a des moments où il ne ressent pas de motivation intrinsèque, car celle-ci peut faire défaut.

La sixième question porte sur les réponses données à la question 19 du questionnaire, à savoir “Est-ce que tu as souffert d'anxiété pendant ton cursus universitaire ?”. Quatre sujets ont répondu oui, tandis qu'un a répondu non.

	6. Question 19, l'anxiété a-t-elle affecté votre motivation ? Pensez-vous que les enseignants prennent cette possibilité en considération ? Essayent-ils de s'en occuper ?
Sujet n°1	La réponse est positive dans le questionnaire. L'anxiété était si grande par moments qu'il ne se rendait même pas en classe. Puis, il a réalisé qu'il était sur le point de perdre son année, ainsi, il est retourné en classe. Les professeurs de pédagogie et de matières similaires tiennent compte de la présence d'anxiété, d'autres ne la considèrent pas du tout. Toutefois, il reconnaît que les cas individuels ne peuvent être traités en raison du grand nombre d'étudiants, de sorte que même lorsque les professeurs ont des connaissances, les étudiants doivent se débrouiller.
Sujet n°2	Sa réponse est négative. La prise en compte de l'anxiété par les professeurs dépend du professeur, elle dépend aussi de la typologie d'université. En effet, il dit que les étudiants en pédagogie ou en didactique font continuellement référence à l'anxiété, mais dans d'autres matières ou dans d'autres facultés la question n'est pas du tout présente.
Sujet n°3	Sa réponse est positive. Il affirme que son anxiété a affecté sa motivation car elle a créé un "bouclier" vis-à-vis de l'environnement universitaire. Les enseignants ne prennent pas en compte l'anxiété, absolument pas, les seuls qui la connaissent sont ceux des matières pédagogiques et quelques professeurs de langue étrangère à l'université.
Sujet n°4	Sa réponse est positive. Heureusement, l'anxiété n'a pas affecté sa motivation, mais elle a certainement affecté certaines performances. La prise en compte de l'anxiété dépend de chaque enseignant. Parfois, les professeurs sont conscients, mais ils pensent que nous sommes à l'université et que l'étudiant doit donc continuer son parcours de façon autonome. D'autres, en revanche, ne pénalisent pas parce qu'ils sont réellement conscients de l'état d'anxiété, notamment lors des examens oraux.
Sujet n°5	Sa réponse est positive. L'anxiété lui a essentiellement ôté le désir d'étudier. La plupart des professeurs ne considèrent malheureusement pas l'anxiété

	comme un élément négatif, même s'ils le devraient, ils sont peu nombreux à s'en rendre compte. Il reconnaît toutefois qu'il est plus difficile pour un professeur d'université d'établir une relation avec les étudiants, mais pendant les examens, on peut se rendre compte de l'anxiété de quelqu'un.
--	---

L'avant-dernière question vise à approfondir les réponses données à la question 20 du questionnaire, à savoir “La plupart des professeurs dispensent-ils des cours engageants et variables, ou plutôt statiques et à sens unique ?”. Trois sujets ont répondu que les leçons sont engageantes, tandis que deux ont répondu qu’elles sont statiques.

	7. À la question 20, la majorité a répondu que les leçons sont statiques. Pourquoi les leçons sont-elles comme ça ? Est-ce la faute des enseignants ? Pensez-vous qu'il est possible de rendre n'importe quelle leçon intéressante ?
Sujet n°1	Il a répondu que les leçons sont statiques. Malgré cela, comme il y a beaucoup d'étudiants à l'université, il est difficile de gérer la classe, mais c'est probablement aussi quelque chose d'ancré dans le système. Certains professeurs essaient, mais c'est difficile. Cependant il y a des disciplines qui se prêtent plus à être statiques, comme l’histoire, la littérature, etc.
Sujet n°2	Il a répondu que les leçons sont engageantes. Il s'estime encore une fois chanceux, mais pense qu'il faut très peu de choses pour rendre une leçon dynamique : un peu de bonne volonté et même avec tous les outils disponibles, on a beaucoup d'aide, il y a ceux qui le font (en utilisant kahoot, les labs, etc.), tandis que d'autres font des leçons sont des cours magistraux.
Sujet n°3	Il a répondu que les leçons sont statiques. La leçon est une combinaison de facteurs co-existants. Les professeurs sont nés et ont grandi avec des cours frontaux, sans médias électroniques, ainsi, il est difficile de changer leurs habitudes. En outre, selon lui, les programmes sont trop lourds. Dans les langues, il est plus facile de rendre une leçon attrayante. Malheureusement, ça n'est pas possible toujours, parce qu'il est difficile en termes de variété. Il doit y avoir la partie ennuyeuse de la leçon, car nous en avons aussi besoin (par exemple, lire des pages de livres).

Sujet n°4	<p>Il a répondu que les leçons sont engageantes. Il estime que c'est la faute du système si la plupart des leçons sont des cours magistraux. Heureusement, d'après son expérience, il est rare que le professeur donne une leçon frontale. Les enseignants étrangers, en particulier, manifestent leur intérêt en demandant des avis ou en s'arrêtant pour discuter à la fin de la leçon. Cependant, il existe aujourd'hui différentes façons de rendre la leçon intéressante, il suffit de penser à l'internet et à son aide pour trouver des idées. Même le visionnage d'une simple vidéo peut plus facilement susciter l'intérêt de l'apprenant. Il est moins difficile de faire participer les apprenants avec des matériaux authentiques. En outre, contrairement à ce que beaucoup de gens pensent malheureusement, cela ne demande pas un temps excessif. Il faut juste en avoir la volonté.</p>
Sujet n°5	<p>Il a répondu que les leçons sont engageantes. Selon lui, cela dépend de la façon dont on perçoit la leçon : cela peut être la faute du professeur qui propose des cours à sens unique. Ou bien, il peut s'agir de l'apprenant qui ne s'implique pas.</p>

La dernière question développe les réponses données à la question 21 du questionnaire, à savoir “Est-ce que tu as déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque pendant tes études universitaires ? (En bref, la motivation intrinsèque signifie que nous faisons quelque chose par passion, parce que c'est agréable et épanouissant, et non pour atteindre un objectif particulier, par exemple un travail ou parce que nous sommes forcés de le faire) ”. Tous les sujets ont répondu oui.

8. À la question 21, pourquoi et quand ?	
Sujet n°1	<p>Il sent un grand “amour ” pour la langue anglaise, ainsi que pour la culture de cette langue. Au début de son cursus universitaire, il était conscient qu'il pouvait commencer une nouvelle langue, mais il voulait quand même approfondir l'anglais.</p>
Sujet n°2	<p>Sa motivation a été une constante sans déclin, mais il se rend compte qu'il y avait un objectif final qui le motivait à continuer. À la fin de l'entretien, il avoue que la seule baisse de motivation est perçue dans cette période où</p>

	parfois il a juste envie d'aller directement à la fin pour se rendre compte que tout est enfin terminé.
Sujet n°3	La motivation intrinsèque apparaît chaque fois qu'il étudie l'anglais, la note devient relative. Il le doit à l'aide d'un professeur de sa licence.
Sujet n°4	Dès son plus jeune âge, il avait des idées très précises sur sa future carrière, mais il a toujours aimé étudier les langues, plus précisément l'enseignement des langues. En outre, il a une grande passion pour l'anglais et cela l'a certainement aidé, il a toujours aimé enseigner l'anglais. Il est heureux d'apprendre de nouvelles choses sur l'anglais. Cette motivation était plus présente dans le master que dans la licence.
Sujet n°5	Il a été fasciné par les cours de DDL et a voulu les suivre par curiosité. Il affirme qu'il est difficile de passer les examens car malheureusement il souffre d'anxiété, mais, malgré cela, les cours étaient très agréables avec des sujets qui l'intéressaient.

4.2.3 Tableaux récapitulatifs des données des entretiens

	Sujet n°1
Présentation	Master en Sciences du langage, langue anglaise. Licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage, cursus politique-international.
Question 1	Réponse positive au questionnaire. Il y avait un “règne de la terreur ” pendant un cours de langue. Haine envers cette langue.
Question 2	Non. L’étudiant lui-même doit être motivé. Le caractère comme un facteur très important pour la motivation. L’enseignant et l’apprenant sont les deux pôles principaux. Le groupe-classe peut exercer une grande influence.
Question 3	La motivation doit être en synergie.
Question 4	À l’université, vous organisez votre travail, mais le contenu lui-même doit être transmis de manière motivante.
Question 5	Non. Il considère la motivation comme quelque chose qui n'est pas toujours constante, pour des raisons externes ou personnelles.
Question 6	Oui. L’anxiété était si grande par moments qu’il ne se rendait même pas en classe. Les professeurs de pédagogie et de matières similaires tiennent compte de la présence d’anxiété. Les cas individuels ne peuvent être traités en raison du grand nombre d’étudiants.
Question 7	Les leçons sont statiques. C'est probablement aussi quelque chose d'ancré dans le système. Il y a des disciplines qui se prêtent plus à être statiques, comme l’histoire, la littérature, etc.
Question 8	Il sent un grand “amour ” pour la langue anglaise, ainsi que pour la culture de cette langue.

Tableau 1 Tableau récapitulatif entretien du sujet n°1

	Sujet n°2
Présentation	Master en Sciences du langage, langue anglaise. Licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage, cursus de DDL.
Question 1	Il a répondu négativement dans le questionnaire. Il se sent chanceux d'avoir toujours eu à l'esprit ce qu'elle voulait faire et qu'elle n'a jamais trouvé de cours qui lui semblait un défi impossible à relever. Il n'a pas trouvé de professeurs qui l'ont démotivé.
Question 2	Non. Le professeur ne représente qu'une petite partie de l'enseignement et de l'apprentissage, le milieu environnant, les camarades et la famille influencent beaucoup l'étudiant. La motivation intrinsèque joue un rôle de 50%.
Question 3	Les deux pôles sont importants. La partie la plus importante de la motivation vient de l'enseignant.
Question 4	On espère que les professeurs sont passionnés, sinon l'étudiant ralentit.
Question 5	Oui. Si la motivation est absente, c'est un drapeau rouge. Il se souvient de professeurs qui se sont lancés dans l'enseignement comme second choix, mais ils n'avaient pas non plus de motivation de base.
Question 6	Non. La prise en compte de l'anxiété par les professeurs dépend du professeur, elle dépend aussi de la typologie d'université.
Question 7	Les leçons sont engageantes. Il faut très peu de choses pour rendre une leçon dynamique : bonne volonté et tous les outils disponibles.
Question 8	Sa motivation a été une constante sans déclin, mais il se rend compte qu'il y avait un objectif final.

Tableau 2 Tableau récapitulatif entretien du sujet n°2

	Sujet n°3
Présentation	Master en Sciences du langage, langue anglaise. Licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage, cursus de DDL.
Question 1	Il a répondu positivement au questionnaire. Même si l'on avait de bonnes idées, elles n'étaient pas appréciées par les professeurs. L'enseignement est un ensemble de paquets standard à étudier et à accepter. Certains enseignants se contentent de dire ce qu'ils savent, sans enseigner.
Question 2	Non. Il faut avoir un désir intrinsèque de continuer. Il n'est pas nécessaire d'être motivé en permanence, même si vous aimez faire quelque chose. Être émotionnellement stable. L'environnement est l'élément qui influence le plus les étudiants.
Question 3	50% d'enseignants et 50% d'apprenants.
Question 4	Oui. L'enseignant doit être une figure utile et stimulante pour l'apprenant.
Question 5	Non. La motivation n'est pas une constante. La motivation intrinsèque est plus constante que la motivation extrinsèque, mais parfois elle est absente.
Question 6	Oui. Il affirme que son anxiété a affecté sa motivation car elle était un obstacle à l'apprentissage. Les professeurs des matières pédagogiques et quelque professeur de langue étrangère reconnaissent l'anxiété des étudiants.
Question 7	Les leçons sont statiques. Il est difficile de changer les habitudes des professeurs. En outre, les programmes sont trop lourds. Dans les langues, il est plus facile de rendre une leçon attrayante. Il doit y avoir la partie ennuyeuse de la leçon, car nous en avons aussi besoin.
Question 8	Chaque fois qu'il étudie l'anglais, la note devient relative. Il le doit aussi à l'aide d'un professeur de licence.

Tableau 3 Tableau récapitulatif entretien du sujet n°3

	Sujet n°4
Présentation	Master en Sciences du langage, langue anglaise. Licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage, cursus littéraire-culturel.
Question 1	Il a répondu positivement. Plus que démotivé, le sujet n'était pas motivé extérieurement. Il s'est senti obligé de suivre certains types de cours.
Question 2	Non. Le professeur très important, mais s'il n'y a pas de motivation intrinsèque de la part des étudiants, on ne peut pas la faire ressortir.
Question 3	Il n'y a pas de rupture dans la motivation où l'un peut commencer et l'autre s'arrêter. La motivation de l'étudiant est la plus importante. Si l'étudiant n'est pas motivé en soi, même si l'enseignant est bon et essaie de motiver les apprenants, la motivation intrinsèque n'est pas nécessairement créée.
Question 4	Le rôle de l'enseignant inclut le devoir de motiver les apprenants. Probablement les personnes qui ont répondu non, ont une motivation intrinsèque très forte, ou au contraire, ils cherchent un certain emploi.
Question 5	Non. Pour être motivé, il faut aimer ce que nous faisons, mais parfois la motivation disparaît, parce qu'il y a des composantes psychologiques et émotionnelles qui nous affectent au quotidien.
Question 6	Oui. L'anxiété n'a pas affecté sa motivation, mais elle a certainement affecté certaines performances. La prise en compte de l'anxiété dépend de chaque enseignant.
Question 7	Les leçons sont engageantes. Il estime que c'est la faute du système si la plupart des leçons sont des cours magistraux. Il existe aujourd'hui différentes façons de rendre la leçon intéressante, il suffit de penser à l'internet et à son aide pour trouver des idées. Il est moins difficile de faire participer les apprenants avec des matériaux authentiques.
Question 8	Dès son plus jeune âge, il a toujours aimé étudier les langues, et si dit plus précisément passionné par l'enseignement des langues. En outre, il a une grande passion pour l'anglais. Cette motivation était plus présente dans le master que dans la licence.

Tableau 4 Tableau récapitulatif entretien du sujet n°4

	Sujet n°5
Présentation	Master en Sciences du langage, langue française. Licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage, cursus littéraire-culturel.
Question 1	Il a répondu positivement. Pendant les cours, il lui semblait que rien n'allait, qu'il n'arrivait pas à atteindre les niveaux qu'il espérait. On ne lui donnait pas les bons outils.
Question 2	Non. L'enseignant est un élément de motivation fort dans l'apprentissage, mais la motivation de l'apprenant dépend aussi et surtout d'événements extérieurs.
Question 3	Il doit s'agir d'un effort continu des deux côtés. Il n'y a ni début ni fin pour l'un ou l'autre.
Question 4	La motivation d'un enseignant ne doit pas s'arrêter car même si vous êtes un adulte ou un enfant, vous devez être motivé pour faire quelque chose.
Question 5	Non. Si on aime quelque chose, on l'aime quand même. Cependant, si on est motivé, c'est mieux.
Question 6	Oui. L'anxiété lui a essentiellement ôté le désir d'étudier. La plupart des professeurs ne considèrent pas l'anxiété comme négative. Il est plus difficile pour un professeur d'université d'établir une relation avec les étudiants, mais pendant les examens, on peut se rendre compte de l'anxiété de quelqu'un.
Question 7	Les leçons sont engageantes. Cela dépend de la façon dont on perçoit la leçon : cela peut être la faute du professeur. Ou bien, il peut s'agir de l'apprenant qui ne s'implique pas.
Question 8	Il a été fasciné par les cours de DDL. Il affirme qu'il est difficile de passer les examens car malheureusement il souffre d'anxiété.

Tableau 5 Tableau récapitulatif entretien du sujet n°5

5. Discussion des données

Ortega souligne que “la valeur de la recherche doit être jugée en fonction de son utilité sociale. Comme elle l'affirme, tout domaine de recherche en sciences sociales a pour but ultime l'amélioration de la vie humaine et, par conséquent, la valeur de la recherche en linguistique appliquée devrait être jugée [...] sur la base de son potentiel d'impact positif sur les problèmes sociétaux et éducatifs ” (2005 : 430 dans Dörnyei, 2007 : 277).

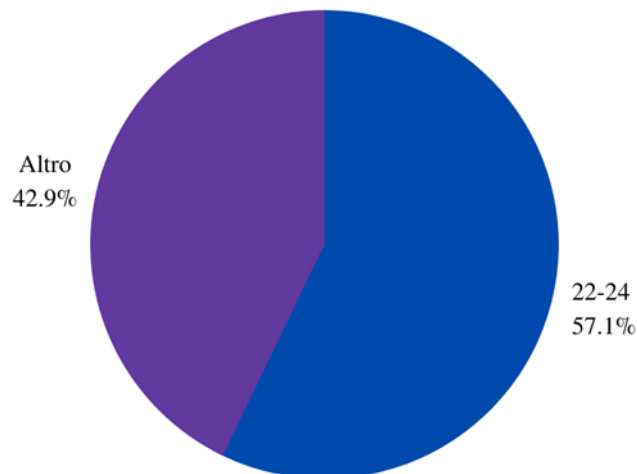
Après avoir présenté les données dans le chapitre précédent, nous allons les interpréter dans celui-ci. Nous commencerons par commenter les données du questionnaire, puis nous terminerons par la discussion des données de l'entretien.

5.1 Discussion des données des questionnaires

Dans ce paragraphe nous présenterons la discussion des données des questionnaires. Nous examinerons les données dans cet ordre particulier :

- a. De la question 1 à la question 5 pour obtenir le profil des étudiants qui ont répondu ;
- b. Les questions 6 et 7 pour avoir une première idée de la motivation des étudiants ;
- c. Les questions 8 et 9 pour comprendre les connaissances des étudiants sur la motivation et aussi pour comprendre le rôle des professeurs dans cette éventuelle connaissance de la part des étudiants ;
- d. Les questions 10, 11 et 20 pour comprendre combien de professeurs essaient de s'engager dans la motivation de leurs étudiants ;
- e. Les questions 12, 13 et 14 pour comprendre le rôle des professeurs dans la motivation ;
- f. Les questions 15, 18 et 22 pour comprendre l'importance de la motivation selon les étudiants ;
- g. Les questions 16 et 19 pour demander des opinions personnelles des étudiants ;
- h. La question 17 pour comprendre si les étudiants étudient ce qu'ils aiment vraiment et la question 21 pour comprendre l'éventuelle motivation intrinsèque des étudiants. Ces deux questions sont importantes pour répondre à notre recherche.

En observant les graphiques obtenus à partir des réponses aux questionnaires (*cf.* 4.1), nous pouvons immédiatement comprendre le profil des participants : grâce à la question 1 du questionnaire²² nous constatons que les sujets sont presque toutes des femmes et ensuite, avec la question 2(²³) nous voyons que plus de la moitié ont entre 22 et 24 ans (57,1%).



En ce qui concerne les données de la première question, nous pouvons trouver et télécharger sur le site de l'Université Ca' Foscari (2020) un document qui fait référence à juillet 2020 : *L'Ateneo Ca' Foscari in 40 indicatori, VI edizione*. Ce document est réalisé tous les deux ans et résume sous forme de graphiques et de tableaux les informations suivantes sur l'université :

- a. Taille et organisation ;
- b. Enseignement ;
- c. Recherche ;
- d. Internationalisation ;
- e. Services aux étudiants.

Dans le graphique suivant (*cf.* Figure 11) nous pouvons en trouver la confirmation dans la première question de notre questionnaire, c'est-à-dire que le nombre de filles inscrites

²² Sexe

²³ Âge

est supérieur au nombre de garçons. Chaque année, le nombre de filles dépasse de 60% le nombre de garçons.

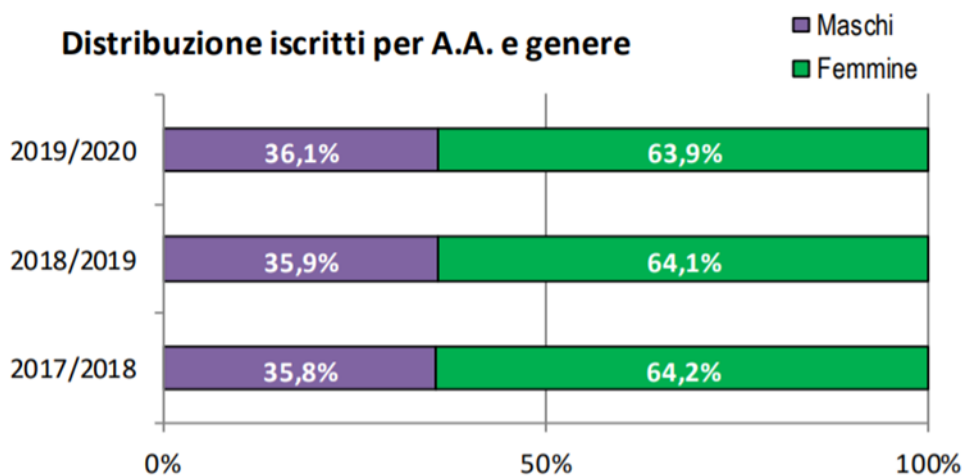


Figure 11 Répartition des étudiants inscrits par année académique et par sexe

En outre, le nombre de femmes diplômées est également plus élevé que le nombre d'hommes. Toujours plus de 60% (cf. Figure 12).

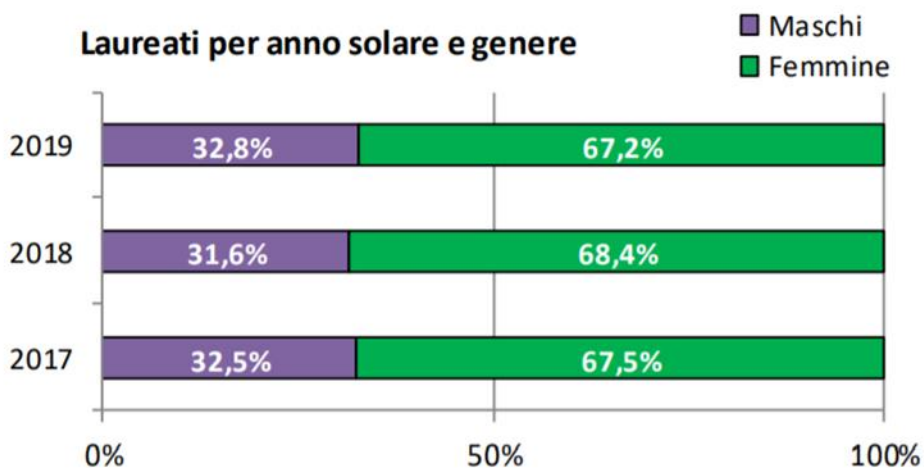


Figure 12 Diplômés par année civile et par sexe

Ensuite, à la question 3⁽²⁴⁾ les sujets résultaient inscrits ou ils sont toujours inscrits au cours de diplôme au département de langues de l'Université Ca' Foscari. De plus, les

²⁴ Suis-tu ou as-tu suivi un cursus de licence ou de master lié à l'étude des langues étrangères à l'Université Ca' Foscari ?

résultats de la question 4⁽²⁵⁾ indiquent que les sujets sont principalement inscrits à la licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage et au master en Sciences du langage.

Enfin, à la question 5⁽²⁶⁾ nous comprenons que plus de la moitié des répondants étudient l'anglais (67%), suivi de l'espagnol (47,3%), du français (36,3%) et de l'allemand (28,6%). Il faut savoir que chaque sujet répond à au moins deux langues, car au cours de la licence, le choix de deux langues est obligatoire. Ce n'est qu'au niveau du master que le choix se porte sur une seule langue de spécialisation.

En somme, le profil des participants au questionnaire est :

- a. Il s'agit surtout de femmes ;
- b. La plupart d'entre eux ont entre 22 et 24 ans ;
- c. Ils sont tous inscrits au département de langues de l'Université Ca' Foscari ;
- d. La plupart d'entre eux sont inscrits à la licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage et au master en Sciences du langage ;
- e. L'étude de l'anglais est le premier choix.

Avant de poursuivre, il est à noter qu'à partir de la sixième question ⁽²⁷⁾ et jusqu'à la fin du questionnaire, les questions couvrent différents aspects de la motivation.

Dès la première question de la section, nous pouvons comprendre si la motivation des élèves est intrinsèque ou extrinsèque. Rappelons brièvement que la motivation intrinsèque est ce sentiment d'intérêt intense qui correspond à faire quelque chose avec une concentration maximale. Au contraire, la motivation extrinsèque signifie que nous faisons quelque chose parce que nous sommes forcés de le faire (*cf.* 2.3). Ainsi, la plupart des étudiants (72,5%) ont répondu qu'ils avaient choisi d'étudier les langues pour leur plaisir personnel. Ceci est positif car cela signifie que la plupart d'entre eux ont fait un choix en suivant leur motivation intrinsèque. Du moins en partie, car la deuxième réponse de la plupart des étudiants (53,8%) était qu'ils avaient choisi d'étudier les langues pour des raisons professionnelles. Dans ce cas, la motivation devient extrinsèque, et relève donc d'une régulation identifiée si les étudiants sont en train d'étudier les langues parce qu'elles sont utiles à leurs propres fins, ou de régulation intégrée si les étudiants sont en train de faire quelque chose pour satisfaire leur besoins et désirs. Comme nous l'avons

²⁵ En ce qui concerne ta dernière spécialisation en langues étrangères, laquelle fréquentes-tu ou as-tu fréquentée ?

²⁶ Quelles sont les langues que tu étudies ou que tu as étudiées ?

²⁷ Pourquoi as-tu choisi d'étudier les langues ?

vu, ces deux régulations sont celles qui se rapprochent le plus de la motivation intrinsèque. De plus, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, il y a eu quatre réponses en dehors de celles proposées dans le questionnaire, à savoir :

- a. « N'étant pas très décidée après le lycée, j'ai opté pour les langues car il s'agit d'une faculté large, avec des programmes d'études variés et pouvant offrir différentes possibilités d'emploi » ;
- b. « Travailler avec des pays étrangers » ;
- c. Un sujet a répondu qu'il avait choisi d'étudier les langues afin d'approfondir sa connaissance de ces langues et de pouvoir éventuellement partir et travailler à l'étranger ;
- d. Un sujet a répondu qu'il s'était rendu compte que ce ne serait pas son travail à l'avenir.

Les trois premiers sujets, nous pouvons les regrouper à nouveau dans la catégorie de la motivation extrinsèque, car tous trois font référence à un éventuel futur emploi. Le dernier sujet a également indiqué comme première réponse qu'il avait choisi cette université pour apprendre de nouvelles langues, ainsi, dans ce cas, la motivation est intrinsèque.

Toutefois, il faut souligner que la plupart des étudiants associent plaisir personnel et raisons professionnelles (36 étudiants). Cependant, 8 étudiants ont répondu uniquement "plaisir personnel" et 7 ont répondu uniquement "raisons professionnelles".

Ensuite, la question 7⁽²⁸⁾ demandait explicitement si les étudiants s'étaient déjà sentis démotivés et malheureusement 84,6% ont répondu oui. À partir de là, nous pouvons comprendre combien il est difficile de maintenir la motivation des étudiants. Dans les entretiens, cette question a été approfondie pour comprendre les causes de cette démotivation.

Ainsi, même si nous avons compris que la motivation intrinsèque prévaut, elle est également mélangée à la motivation extrinsèque. Cependant, la motivation n'est pas toujours présente chez les étudiants.

Les deux questions suivantes, 8⁽²⁹⁾ et 9⁽³⁰⁾, ont été posées pour comprendre les connaissances des étudiants sur la motivation et aussi pour comprendre le rôle des professeurs. Les réponses montrent que la plupart des étudiants n'ont jamais abordé le

²⁸ Est-ce que tu t'es déjà senti démotivé pendant tes études universitaires ?

²⁹ As-tu déjà assisté à un cours où la motivation était abordée ?

³⁰ Combien de professeurs ont parlé de la motivation au cours de ton cursus universitaire ?

sujet de la motivation lors d'un cours et le pourcentage le plus élevé indique qu'aucun professeur n'a jamais parlé de la motivation à ses étudiants. L'autre pourcentage le plus élevé indique qu'au plus un seul professeur l'a déjà mentionnée. Ainsi, nous pouvons affirmer que de nombreux étudiants ne savent pas ce qu'est la motivation sur le plan théorique, et ne savent même pas qu'il existe différents types de motivation et différents niveaux de motivation. En effet, le nombre le plus élevé enregistré dans la question est 6 (professeurs), mais indiqué par un seul étudiant. Une réponse intéressante qui n'a pas fourni de chiffre, mais plutôt une explication de la situation est d'un sujet qui a écrit dans le questionnaire :

« Les références à la motivation étaient les suivantes : Vous devez être motivé et étudier régulièrement, sinon vous ne terminerez pas ce cours. Ainsi, je ne peux pas me souvenir d'un nombre précis. Cependant, je me souviens que les enseignants des matières pédagogiques parlaient de la motivation dans un sens plus large ».

Cette réponse suggère que les étudiants se retrouvent souvent à dépendre uniquement des professeurs, mais ces derniers ne parlent pas de motivation ou n'essaient pas de les aider. Heureusement, les professeurs des matières pédagogiques y font référence et sont certainement conscients de ce que l'étudiant peut ressentir s'il trouve le cours démotivant.

Ensuite, nous avons décidé de comprendre combien de professeurs essaient de s'engager dans la motivation de leurs étudiants. Les réponses aux questions 10⁽³¹⁾ et 11⁽³²⁾ ne sont pas plus positives que les précédentes. En effet, à la question 10, 30 étudiants ont répondu que seulement 2 professeurs ont essayé de les motiver explicitement. Malheureusement, le résultat suivant est que 26 étudiants ont déclaré qu'aucun professeur n'avait jamais essayé de les motiver et nous devons tenir compte du grand nombre de professeurs que les étudiants rencontrent au cours de leurs études universitaires. Dans cette question, quelqu'un a également donné des réponses verbales :

- a. « La plupart, notamment pendant mon master » ;
- b. « Plusieurs ont mis en pratique une stratégie d'enseignement motivant » ;
- c. « Explicitement les professeurs de matières pédagogiques, soit 2, et implicitement (par des cours intéressants, l'amour de leur travail et une relation sereine avec les étudiants) 7 professeurs ».

³¹ Combien de professeurs ont explicitement essayé de te motiver ?

³² Tu trouveras ci-dessous une liste de stratégies qu'un enseignant peut appliquer pendant ses cours pour activer et maintenir la motivation des apprenants. Indique ceux que tes professeurs ont utilisés.

Ces trois réponses peuvent être évaluées comme positives et s'ajouter aux autres réponses qui affirment qu'un professeur a toujours essayé de motiver ses étudiants. Bien que nous rappelions que le nombre maximum de professeurs, c'est-à-dire 6, a toujours été indiqué par une seule personne.

À la question 11, nous avons proposé 9 des 30 stratégies élaborées par Dörnyei (1994). Ici, les pourcentages sont assez élevés, montrant que les professeurs appliquent des stratégies pour activer et maintenir la motivation. Surtout, ils incluent une composante socioculturelle. Malheureusement, ici aussi, 6 étudiants ont déclaré que leurs professeurs n'avaient jamais appliqué au moins une des stratégies proposées dans la liste. En outre, en ce qui concerne les stratégies visant à faire en sorte que les étudiants se sentent mieux, par exemple diminuer l'anxiété et promouvoir la confiance en soi, il n'y a eu que quelques réponses, environ 11 pour la première et 16 pour la deuxième. Ainsi, il semblerait que des activités soient menées pendant les cours qui contribuent à la motivation des étudiants, mais lorsqu'il s'agit de stratégies qui concernent l'étudiant individuellement, l'application est beaucoup plus limitée.

De plus, en tenant compte des réponses données à la question 20⁽³³⁾, il est confirmé par plus de la moitié des étudiants que la majorité des professeurs proposent des cours statiques et à sens unique.

Cependant, à la question 12⁽³⁴⁾ les sujets (98,9%) affirment que le professeur n'est pas le seul à influencer la motivation des étudiants. En effet, à la question 13⁽³⁵⁾ la majorité (83,5%) des sujets pensent que la motivation doit être une synergie entre les professeurs et les étudiants. Ainsi, les professeurs sont une figure importante pour la motivation, mais ils ne sont pas la seule figure dans le cadre universitaire, les étudiants eux-mêmes doivent également s'engager. Mais, la question 14⁽³⁶⁾ indique que les professeurs doivent faire un effort pour maintenir la motivation des étudiants et y travailler, même s'ils sont professeurs d'université.

³³ La plupart des professeurs dispensent-ils des cours engageants et variables, ou plutôt statiques et à sens unique ?

³⁴ À ton avis, l'enseignant est-il le seul à influencer la motivation d'un apprenant ?

³⁵ Est-ce que c'est l'enseignant qui motive les apprenants en premier, les apprenants qui se motivent eux-mêmes en premier, ou une constante dès le départ par les deux ?

³⁶ Les professeurs doivent-ils continuer à motiver les apprenants à l'université ?

Ensuite, nous analysons l'importance de la motivation selon les étudiants. Pour ce sujet, nous pouvons considérer les questions 15⁽³⁷⁾, 18⁽³⁸⁾ et 22⁽³⁹⁾. Ainsi, 68 étudiants considèrent la motivation comme l'une des raisons de poursuivre ou de terminer leurs études (question 15). De plus, presque tous les étudiants, la considèrent comme une présence fondamentale pour apprécier davantage leur parcours (question 22). En effet, à la question 18 sur une échelle de 1 à 5, les étudiants donnent des valeurs de 4 et 5 à la motivation.

En conclusion, la motivation est vraiment importante pour les étudiants et par conséquent elle a un impact sur leurs études.

Deux autres questions, notamment la question 16⁽⁴⁰⁾ et la question 19⁽⁴¹⁾, demandent l'opinion personnelle des étudiants : la plupart d'entre eux (81,3%) déclarent qu'ils étaient plus motivés à l'université qu'au lycée. Dans le même temps, cependant, environ le même nombre d'étudiants (71,4 %) ont déclaré avoir souffert d'anxiété pendant l'université.

Ainsi, bien que les étudiants soient plus motivés pendant l'université, ils sont en même temps plus anxieux.

La question 17⁽⁴²⁾ est essentielle, car elle constitue l'une des deux questions de recherche de cette recherche : "La motivation peut-elle nous aider à comprendre si nous étudions vraiment ce que nous aimons ?". En fait, sur la base de la réponse donnée à cette question, nous pouvons déjà répondre à la première question de recherche en termes généraux. Toutefois, cette question a également été approfondie lors des entretiens. Ici, un tiers des étudiants ont répondu oui, affirmant ainsi que la motivation nous aide réellement à comprendre si nous aimons vraiment ce que nous étudions. En d'autres termes, ils disent que si nous ne sommes pas motivés pour faire quelque chose, cela signifie que nous ne pouvons pas l'apprécier. Alors que les deux autres tiers ont répondu négativement : nous ne pensons pas qu'ils accordent moins de valeur à la motivation, au vu des réponses données aux questions 15, 18 et 22. Au contraire, peut-être qu'ils pensent qu'elle peut

³⁷ Penses-tu que la motivation puisse être l'une des raisons pour lesquelles tu as terminé/termineras tes études après ta licence ou pour lesquelles tu les as poursuivies/les poursuivras ?

³⁸ Quelle valeur accordes-tu à la motivation ?

³⁹ Penses-tu que tu aurais davantage apprécié le cursus universitaire que tu as choisi si la motivation avait toujours été là ?

⁴⁰ Étais-tu plus motivé au lycée ou à l'université ?

⁴¹ Est-ce que tu as souffert d'anxiété pendant ton cursus universitaire ?

⁴² Selon toi, si tu n'es pas motivé, cela signifie-t-il que tu n'aimes pas ce que tu fais ?

être absente occasionnellement, mais on peut encore comprendre si ce que l'on fait est vraiment quelque chose que l'on aime.

Enfin, la question 21⁽⁴³⁾ correspond également à notre deuxième question de recherche : “Les étudiants ont-ils déjà fait l'expérience d'une réelle motivation intrinsèque au cours de leur cursus universitaire ? Si oui, quand et pourquoi ?”. Heureusement, la quasi-totalité des étudiants (93,4%) ont répondu positivement, répondant ainsi à la question de recherche : ils avaient fait l'expérience de la motivation intrinsèque au cours de leurs études universitaires. La question a également été approfondie lors des entretiens.

5.2 Discussion des données des entretiens

Dans ce paragraphe, nous discuterons les données des entretiens afin de mieux les comprendre. Nous tenterons de trouver des points communs, mais aussi des singularités dans les réponses données par les personnes interviewées. Cinq étudiants ont accepté d'être interviewés. Tous les cinq sont inscrits au cours de master en Sciences du langage de l'Université Ca' Foscari et ont également suivi le cours de licence en Langues, Civilisations et Sciences du langage. Nous avons utilisé des tableaux pour collecter les données, parce que “les tableaux sont utilisés pour résumer une grande quantité de données sur les personnes interviewées et leurs réponses ” (Dörnyei, 2007 : 289).

La première question de l'entretien est : “Quelle a été votre réponse à la question 7 ? Pourquoi ?”. Quatre étudiants ont répondu qu'ils se sont sentis démotivés pendant leurs études universitaires et l'un d'entre eux a répondu négativement. Les sujets qui ont répondu positivement au questionnaire affirment qu'ils se sentaient démotivés à cause de quelque chose d'externe, c'est-à-dire un professeur, un cours particulier, les outils méthodologiques, etc. Dans ce cas, la motivation intrinsèque de ces quatre étudiants a cédé, ou plus précisément, elle s'est transformée en une motivation extrinsèque de régulation inférieure (*cf.* 2.3 Figure 9) qui ne pouvait pas vraiment les motiver constamment. Tandis que le sujet n°2 déclare qu'il ne s'est jamais senti démotivé : dans ce cas, il s'agit de motivation intrinsèque. En fait, le sujet affirme qu'aucun professeur ou cours n'a influencé sa motivation et qu'il a pu avancer sans problèmes. Ainsi, quatre étudiants sur cinq n'ont pas réussi à avoir une motivation intrinsèque assez forte à

⁴³ Est-ce que tu as déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque pendant tes études universitaires ? (En bref, la motivation intrinsèque signifie que nous faisons quelque chose par passion, parce que c'est agréable et épanouissant, et non pour atteindre un objectif particulier, par exemple un travail ou parce que nous sommes forcés de le faire)

certaines occasions. De plus, nous pouvons dire que l'influence d'un professeur ou de la structure du cours est très forte sur l'étudiant.

La question suivante est : “À la question 12, pourquoi avez-vous répondu de cette manière ? Qu'est-ce qui influence le plus l'étudiant ? Qu'est-ce ou qui, selon vous, a le plus d'influence sur l'apprenant ? ”. Tous ont répondu qu'un professeur n'est pas le seul à influencer la motivation d'un apprenant. En fait, les sujets ont donné des réponses similaires les uns aux autres. Par exemple, quatre sujets considèrent la motivation intrinsèque très importante, avec une fonction de 50%. Nous pouvons résumer en une courte liste les facteurs qui influencent la motivation des étudiants selon les sujets :

- a. La motivation intrinsèque ;
- b. L'environnement ;
- c. Les camarades ;
- d. Le caractère.

En somme, la motivation générale d'un étudiant dépend de plusieurs facteurs qui sont principalement externes (les professeurs, l'environnement et les camarades).

La question trois est : “À la question 13, donnez les raisons de votre réponse, par exemple : quand la motivation de l'apprenant s'arrête-t-elle et quand celle de l'enseignant s'arrête-t-elle, ou comment se complètent-elles ? ”. Tous les sujets s'accordent à dire que la motivation doit être une constante de la part du professeur et de l'étudiant. En fait, quelqu'un précise que si le professeur est très bon dans son travail, mais l'étudiant n'est pas intéressé, il est difficile de le motiver : la motivation intrinsèque doit être la base.

Après ces deux questions, nous pouvons voir que les professeurs sont certes des figures importantes, mais qu'ils sont aussi des figures qui aident principalement les étudiants pendant leur cours. Ainsi, la figure du professeur se transforme en facilitateur :

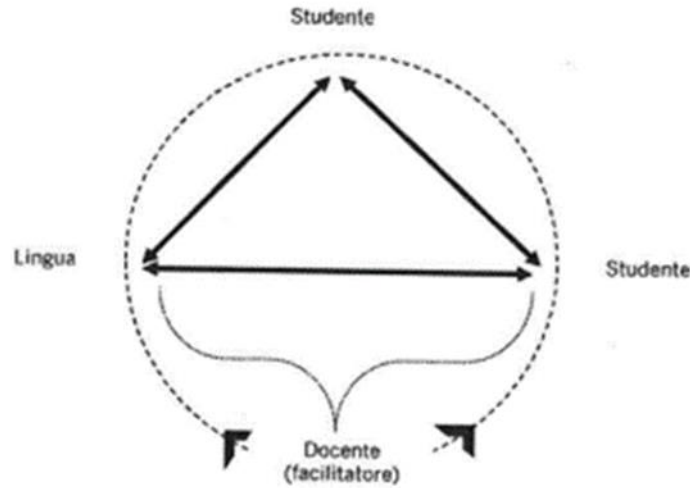


Figure 13 Un modèle pour faciliter l'apprentissage des langues (1) (Caon, 2017)

“L’interaction principale a lieu entre le pôle apprenant et le pôle langue, et doit mener à l’acquisition, c’est-à-dire à l’internalisation de la langue par l’apprenant. L’enseignant se tient en retrait et doit encourager la création d’une relation significative entre la langue et l’apprenant, son rôle est à nouveau celui de réalisateur (cf. Figure 13). [...] il doit également maintenir l’équilibre entre le pôle langue et le pôle apprenant (cf. Figure 14)” (Caon, 2017).

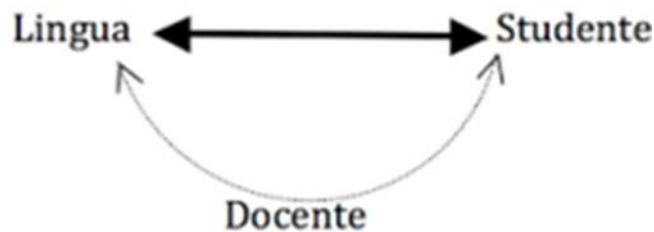


Figure 14 Un modèle pour faciliter l'apprentissage des langues (2) (Caon, 2017)

La quatrième question est : “À la question 14, quelqu’un a répondu “non ” contrairement à vous, à votre avis pourquoi la motivation des enseignants ne devrait-elle pas plutôt cesser ?”. Tous les sujets ont répondu que les professeurs devaient continuer à motiver les étudiants à l’université. Dans leurs réponses, la figure du professeur est associée à la figure du facilitateur, car le travail d’un professeur implique un effort continu pour motiver les étudiants. En effet, les sujets affirment qu’il est non seulement nécessaire de transmettre des connaissances, mais de les transmettre avec passion en les rendant plus agréables pour réaliser l’acquisition. Ainsi, nous confirmons à nouveau que la motivation intrinsèque est la base de l’apprentissage, mais elle a besoin d’aide pour se maintenir. Les sujets précisent que cette aide est souvent fournie par les professeurs.

La question cinq est : “À la question 17, si vous avez répondu non, alors pouvez-vous aimer quelque chose même si vous n'avez aucune motivation ? Pourquoi ? ”. Cette question développe une question du questionnaire qui est fondamentale pour notre recherche. Quatre sujets ont répondu que si l'on n'est pas motivé, cela ne signifie pas que l'on n'aime pas ce que l'on fait. Ils disent que la motivation n'est pas une constante et qu'il y a des composantes externes, par exemple les professeurs, ou internes comme les émotions. Ainsi, la motivation peut être absente à certaines occasions, mais lorsqu'elle est présente, les effets sont plus positifs.

Au contraire, le sujet n°2 a répondu que l'on doit toujours percevoir la motivation pour comprendre que l'on est en train de faire ce que l'on aime vraiment. Il définit l'absence de motivation comme un signe d'alerte. Ensuite, il donne également l'exemple de professeurs qui ont choisi la carrière d'enseignant comme second choix. Ainsi, selon lui, on ne peut pas travailler si l'on n'est pas motivé, ou plutôt on ne peut pas bien travailler si l'on n'est pas motivé.

En somme, le sujet n°2 donne une réponse plus extrême, tandis que les quatre autres sujets donnent des réponses moins rigides parce qu'ils reconnaissent l'importance de la présence de motivation. Autrement dit, si la motivation est toujours absente n'est pas un bon signe.

La sixième question est : “Question 19, l'anxiété a-t-elle affecté votre motivation ? Pensez-vous que les enseignants prennent cette possibilité en considération ? Essayent-ils de s'en occuper ? ”. Les quatre sujets qui ont donné des réponses négatives à la question précédente, dans cette question ont répondu qu'ils ont souffert d'anxiété. Tandis que le sujet n°2 n'a pas souffert d'anxiété. L'anxiété a affecté les sujets de différentes manières. Par exemple, un sujet n'avait plus aucune motivation pour aller en classe, un autre sujet avait créé un "bouclier" vis-à-vis de l'environnement universitaire et enfin, un autre sujet n'avait plus aucune motivation pour étudier. Ce qui est intéressant, c'est que le sujet n°4 dit que l'anxiété n'a pas affecté sa motivation, mais plutôt certaines performances. Ensuite, tous les sujets reconnaissent que la prise en compte de l'anxiété dépend de chaque professeur, et trois sujets affirment que seuls les professeurs de matières pédagogiques considèrent l'anxiété comme importante. Cependant, des sujets reconnaissent que les étudiants sont nombreux à l'université et, qu'il est par conséquent difficile d'établir une relation entre le professeur et l'étudiant. En outre, l'étudiant est souvent considéré comme un sujet autonome à l'université.

En somme, l'anxiété peut affecter la motivation des étudiants de plusieurs manières. De plus, l'idée que les étudiants sont des sujets autonomes, contredit les réponses précédentes, parce que nous avons vu que les professeurs doivent être des facilitateurs et toujours motiver les étudiants.

La question suivante est : "À la question 20, la majorité a répondu que les leçons sont statiques. Pourquoi les leçons sont-elles comme ça ? Est-ce la faute des enseignants ? Pensez-vous qu'il est possible de rendre n'importe quelle leçon intéressante ?". Les sujets ont donné des réponses différentes : deux sujets affirment que les leçons sont statiques, tandis que les trois autres sujets affirment qu'elles sont engageantes. Les sujets n°1 et n°3 ont donné des réponses très similaires, en fait, tous deux trouvent les leçons statiques et blâment plus que tout le système universitaire et les habitudes des professeurs. Cette dernière opinion est également partagée par le sujet n°4. De plus, ils considèrent que certaines disciplines sont plus susceptibles d'avoir des leçons statiques, comme l'histoire, la littérature, etc. Si les autres sujets ont suivi des leçons engageantes, ils affirment qu'il est facile de proposer cette typologie de leçons aujourd'hui, parce que nous avons la possibilité d'accéder aux outils comme l'internet. Toutefois, le dernier sujet pense que la leçon peut aussi résulter engageante ou statique selon notre perception.

Ainsi, le système universitaire semble être dépassé par certaines exigences et que les méthodes d'enseignement elles-mêmes ne sont pas à jour, mais le moyen de les mettre à jour est disponible via divers outils. De plus, une leçon engageante contribue à accroître la motivation.

La dernière question de l'entretien est : "À la question 21, pourquoi et quand ?". Cette dernière question est également fondamentale pour notre recherche, tout comme la cinquième question. Tous les sujets ont répondu qu'ils ont déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque pendant leurs études universitaires. Cependant, tous ne parviennent pas à identifier un moment précis où cette motivation est apparue. Ils affirment plutôt la ressentir à certaines occasions, par exemple, trois sujets perçoivent leur motivation intrinsèque chaque fois qu'ils étudient la langue anglaise. En outre, l'un d'eux attribue son amour de l'anglais aux compétences d'un professeur. Le sujet n°2 donne une réponse intéressante, parce qu'il affirme avoir une motivation intrinsèque, mais, ensuite il se rend compte qu'il y avait un objectif final : un emploi d'enseignant. En conséquence, bien que ce sujet soit celui dont la motivation intrinsèque est la plus forte, sa motivation intrinsèque se mêle à la motivation extrinsèque avec régulation intégrée (cf. 2.3). De plus,

il admet que parfois il a juste envie d'aller directement à la fin de ses études. Enfin, le dernier sujet répète les effets de l'anxiété sur sa motivation.

Finalement, heureusement, tous les sujets se sentent intrinsèquement motivés pendant leurs études et ont choisi un cours qui leur plaît, surtout pendant leur master.

En conclusion, le questionnaire et les entretiens nous ont apporté une aide précieuse pour répondre à nos questions de recherche. En outre, nous verrons dans les conclusions du mémoire si ces réponses confirment également les hypothèses de recherche (*cf.* 3.1).

Conclusion

Au début de ce mémoire, nous avons commencé par la théorie où nous avons expliqué l'évolution des principales approches et méthodes d'enseignement pour l'apprentissage des langues étrangères. Ensuite, nous avons élaboré le deuxième cadre théorique pour comprendre l'importance et l'influence des aspects psychologiques dans l'apprentissage. Nous nous sommes principalement concentrés sur la motivation, les émotions et les effets du filtre affectif. Après cette partie qui nous a fait prendre conscience qu'aujourd'hui l'étudiant doit être au centre du mécanisme d'apprentissage, nous avons présenté le projet de recherche sur lequel nous avons basé ce mémoire. De plus, nous avons analysé et discuté les données collectées pour répondre aux questions de recherche.

Comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises, le projet est basé sur deux questions de recherche, à savoir :

- a. La motivation peut-elle nous aider à comprendre si nous étudions vraiment ce que nous aimons ? ;
- b. Les étudiants ont-ils déjà fait l'expérience d'une réelle motivation intrinsèque au cours de leur cursus universitaire ? Si oui, quand et pourquoi ?.

En ce qui concerne la première question, nous nous référons à la question 17 du questionnaire "Selon toi, si tu n'es pas motivé, cela signifie-t-il que tu n'aimes pas ce que tu fais ?" et à la question 5 de l'entretien "À la question 17, si vous avez répondu non, alors pouvez-vous aimer quelque chose même si vous n'avez aucune motivation ? Pourquoi ?".

Un tiers des étudiants ont répondu positivement, affirmant ainsi que la motivation nous aide à comprendre si nous aimons vraiment ce que nous étudions. En d'autres termes, ils disent que si nous ne sommes pas motivés pour faire quelque chose, cela signifie que nous ne pouvons pas l'apprécier. Alors que les deux autres tiers ont répondu négativement. Nous pensons qu'ils ne la considèrent pas toujours essentielle pour comprendre si ce que l'on fait est vraiment quelque chose que l'on aime. Autrement dit, la motivation peut être absente occasionnellement. En effet, quatre sujets de l'entretien ont répondu que si l'on n'est pas motivé, cela ne signifie pas que l'on n'aime pas ce que l'on fait. Ensuite, ils disent que la motivation n'est pas une constante et qu'il y a des composantes externes, par exemple les professeurs, ou internes comme les émotions qui l'influencent. Ainsi, la motivation peut parfois être absente. Toutefois, lorsqu'elle est présente, les choses sont faites avec plus d'envie et l'acquisition est plus grande.

Au contraire, le sujet n°2 de l'entretien fait partie du tiers des étudiants qui a répondu positivement dans le questionnaire. Selon lui, on doit ressentir motivation toujours pour comprendre que l'on est en train de faire ce que l'on aime vraiment. Il définit l'absence de motivation comme un signe d'alerte. En outre, il affirme que l'on ne peut pas travailler si l'on n'est pas motivé, ou plutôt, qu'on ne peut pas bien travailler si l'on n'est pas motivé. En somme, étant donné que la majorité des étudiants ont répondu négativement, nous devons dire que la motivation peut parfois être absente, mais pas toujours.

Ainsi, la motivation peut nous aider à comprendre si nous étudions ce que nous aimons vraiment. De plus, si elle est toujours absente, c'est un signe d'alerte.

Puis, en ce qui concerne la deuxième question de recherche, nous nous référons à la question 21 du questionnaire "Est-ce que tu as déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque pendant tes études universitaires ? (En bref, la motivation intrinsèque signifie que nous faisons quelque chose par passion, parce que c'est agréable et épanouissant, et non pour atteindre un objectif particulier, par exemple un travail ou parce que nous sommes forcés de le faire) " et à la question 8 de l'entretien "À la question 21, pourquoi et quand ? ".

Heureusement, la quasi-totalité des étudiants (93,4%) ont répondu positivement au questionnaire. Ensuite, tous les sujets de l'entretien ont répondu qu'ils ont déjà fait l'expérience de la motivation intrinsèque pendant leurs études universitaires. Cependant, tous ne parviennent pas à identifier un moment précis où cette motivation est apparue. Ils affirment plutôt la ressentir à certaines occasions. En effet, trois sujets trouvent leur motivation intrinsèque chaque fois qu'ils étudient la langue anglaise. Le sujet n°2 donne une réponse intéressante, parce qu'il affirme avoir une motivation intrinsèque, mais, ensuite il se rend compte qu'il y avait l'objectif final de travailler comme enseignant. En conséquence, cette motivation intrinsèque se mêle à la motivation extrinsèque avec régulation intégrée (*cf.* 2.3).

Ainsi, heureusement, presque que tous les sujets se sentent intrinsèquement motivés pendant leurs études et ont choisi un cours qui leur plaît. Il n'y a pas de moment précis où cette motivation est apparue, mais cette motivation s'explique par plusieurs raisons, dont la première est la passion pour la langue étrangère. Cependant, il aurait été intéressant d'avoir la possibilité d'interviewer au moins un des six étudiants qui ont répondu négativement au questionnaire.

Maintenant, nous revenons aux hypothèses de la recherche :

- a. La motivation est essentielle pour nous guider à étudier ce qui nous intéresse vraiment, en d'autres termes, si je suis motivé, cela signifie que j'aime vraiment ce que je fais ;
- b. Les étudiants ne se posent pas souvent la question de savoir si ce qu'ils font est fait par passion ou pour d'autres raisons ;
- c. Les étudiants se sont sentis démotivés au cours de leur cursus universitaire pour des raisons externes.

En réalité, nous avons compris que les étudiants ne considèrent pas la motivation comme constante, mais sûrement comme un élément essentiel pour comprendre ce qui nous intéresse. Puis, au cours des entretiens, les sujets ont répondu sans trop y penser et n'ont jamais douté qu'ils ressentent une motivation intrinsèque pendant l'université. En outre, ils ont choisi une filière par passion, puis éventuellement aussi pour trouver un emploi. Finalement, les raisons de leur démotivation sont principalement externes, surtout lorsqu'il s'agit des professeurs.

En conclusion, nous avons répondu à nos questions de recherche, mais cette recherche peut aller plus loin. Par exemple, chaque question du questionnaire peut devenir une question de recherche. Ce que nous avons pu comprendre de notre recherche, c'est que malheureusement beaucoup d'étudiants n'ont jamais parlé de motivation pendant leurs études et qu'apparemment peu de professeurs s'engagent à les motiver, proposant souvent des cours statiques. Une réponse à ce défaut pourrait se trouver dans l'un des entretiens. En effet, plus d'un sujet dans les entretiens répète que les étudiants doivent se débrouiller ou qu'ils sont considérés comme une figure autonome. Est-ce que l'étudiant universitaire est vraiment autonome ? De nombreux étudiants décident de s'inscrire à l'université et nous nous sommes rendu compte que parmi les principales raisons de ce choix figurent des raisons professionnelles. À notre avis, l'idéal est de suivre sa passion et d'essayer ensuite de se faire une idée du travail que l'on fera. Ainsi, puisque nous avons une idée du devoir des professeurs sur la motivation : s'ils agissaient sur la motivation des étudiants de manière positive pendant le lycée, comment l'approche de l'université changerait-elle ? Est-ce qu'il y aurait plus d'inscriptions ? Est-ce que les étudiants auraient plus de confiance dans leurs choix d'études ? En outre, n'oublions pas le pourcentage élevé d'étudiants qui ont déclaré souffrir d'anxiété. Le filtre affectif (*cf.* 2.5.1) causé par l'anxiété est l'une des principales causes de la démotivation des étudiants, pourtant, selon les répondants aux entretiens, il n'est pas toujours pris en compte par les professeurs. Au

contraire, la motivation des étudiants serait plus constante. Enfin, ce qu'il est très important de souligner, c'est qu'aucun signe d'*amotivation* n'est apparu dans notre recherche.

Bibliographie

- Ambrosi-Randić, N. (2014). Motivazione integrativa e strumentale nell'apprendimento dell'italiano. *Studia Polensia*, 3(3), p. 39-50.
- Arnold, J. (2011). *Attention to Affect in Language Learning*. Anglistik. International Journal of English Studies, 22/1, p. 11-22.
- Bachir, B., & Nadjououa, K. (2009). L'approche communicative comme un renouveau méthodologique de l'enseignement-apprentissage du fle. *Mars*, p. 41.
- Balboni, P. E. (1991). *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*. Padova: Liviana Editrice.
- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *El. Le*, 2(1), p. 7-30.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Quarta edizione*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. E. (2018). *Fare Educazione Linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere E lingue classiche. Seconda Edizione*. Torino: UTET Università.
- Berlitz, M. D. (1895). *Metodo-Berlitz per l'insegnamento delle lingue moderne: Parte italiana*. Berlitz e cia.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Didier, p. 46.
- Cadamuro, A. (2004). Stili cognitivi e stili di apprendimento. *Psicologia per la Buona scuola*, p. 41.
- Cambiaghi, B., Bosisio, C., Guaragnella, P., & Ruggiero, R. (2004). *Approcci e metodi glottodidattici*. Disponibile da <https://www.docsity.com/it/approcci-e-metodiglottodidattici/2142290/>

- Caon, F., & Tonioli, V. (2016). La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa. *Melero Rodríguez CA (a cura di), Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo, Edizioni Ca'Foscari, Venezia*, p. 137-154.
- Caon, F. (2017). Un modello di facilitazione dell'apprendimento linguistico. In Brichese, A., & Tonioli, V. (a cura di). *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*, p. 79-84. Venezia: Marsilio Editori.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. UTET Università, Torino.
- Cazzato, F. (2006). *La didattica del Lessico Francese Lingua Straniera*. Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning*, p. 41-57. Springer, Dordrecht.
- Chandee, P. (1991). Three different approaches to syllabus design in language teaching: the advantages and disadvantages. In *ABAC Journal* 11, 2 (May-August 1991), p. 20-28. Assumption University.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2, p. 7-28. Repéré à <https://doi.org/10.3917/savo.002.0007>
- Cheng, H.-F., & Dörnyei, Z. (2007). *The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), p. 153-174.
- Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*. Pisa: ICON Master.
- Ciliberti, A. (2012). La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica. *Italiano LinguaDue*, 4(2), p. 1-10.
- Compagno, G., & Machì, F. (2018). *Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto*. *Italian Journal of Educational Research*, (20), p. 33-46.

Coste, D., De Pietro, J. F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, (1), p. 103-123.

Cucinotta, G. (2016). *La motivazione come strumento glottodidattico: una ricerca empirica tra i docenti di lingue*. Università Ca' Foscari Venezia.

Danesi, M. (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana Editore.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), p. 68-78. Repéré

à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Papalia, D. E., Olds, S. W. et Feldman, R. D. (2009). *Psychologie du développement humain, 7e édition.*, De Boeck.

Diller, C. K. (1978). *The language teaching controversy*. Rowley (MA).

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), p. 273-284.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998a). *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*. *Language Teaching Research*, 2, p. 203-229.

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998b). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London, Vol. 4, p. 43-69.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition, Pearson, Harlow.

Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Methods to facilitate learning processes in different educational contexts. *Form@re*, 18(3), p. 153-169. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24001>

- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge University Press, p. 124-146.
- Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Les difficultés d'apprentissage, Revue ACELF*, 53.
- Fristachi, S., & Serragiotto, G. (2016). *Motivation in Adult Students of Italian as a Foreign Language: A Research Based in Prague and Two Teaching Proposals*.
- Gardner, H., & Bonin, Y. (2004). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lalonde, R. N. (1985). *Second language acquisition : A Social psychological perspective*. Paper presented at the 93rd Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Gigante, C. (2013), *Glottodidattica: neurolinguistica e metodologie di insegnamento delle lingue straniere*. Tesi di diploma di mediatore linguistico, scuola superiore per mediatori linguistici. Roma.
- Giunchi, P. (2003). *Introduzione all'acquisizione delle lingue*. Roma: Edizioni Lettere e Filosofia - La Sapienza.
- Guay, M. H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, p. 1-4.
- Guzun, M. (2013). *Nouvel enjeu de la méthodologie communicative : Français Langue Etrangère (Support de cours)*. Éditions Chişinău.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*, dans J.B. Pride & J. Holmes J. [Eds], *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, p. 269-293.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation* CITE 2011. Document consulté en lien

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf> le 15 juillet 2021.

Koceva, V. (2018). *Una panoramica sui metodi di insegnamento delle lingue straniere*. Università Goce Delčev di Štip.

Leite, W. L., Svinicki, M., Shi, Y. (2010). "Attempted validation of the scores of the VARK: learning styles inventory with multitrait-multimethod confirmatory factor analysis models". *Educational and Psychological Measurement*. 70 (2): 323–339.

Leone, V. (2008). *L'Italiano come lingua straniera. Dalla teoria alla pratica: il caso Chicago*. Milano: Lampi di stampa.

Memo, F., & Coonan, C. (2019). Choosing the FL/L2 Teaching Career: Initial Motivation of Students of Italian Universities.

Ortega, L. (2005). Methodology, epistemology, and ethics in instructed SLA research: An introduction. *The Modern Language Journal*, 89(3), p. 317-327.

Piva, C. (2000). *Metodi in glottodidattica*, in Manuale di glottodidattica (a cura di) A. De Marco, Roma, Carocci Editore: p. 175-229.

Porcelli, G. (2013). *Principi di glottodidattica*. Milano: La Scuola.

Puren, C. (1990). *Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue*. Les Langues Modernes n° 1, pp. 57-70. Document consulté en ligne <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990a/> le 1 septembre 2021.

Puren, C. (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Première publication dans les actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10-26. Document consulté en ligne <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/> le 10 septembre 2021.

Raby, F. et Narcy-Combes, J. P. (2009). *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concepts et dispositifs*. *Revue de linguistique et de didactique des langues* n° 40, ELLUG, Grenoble, 172 pages.

Ridge, E. (2011). *Diane Larsen-Freeman. 2000. Techniques and Principles in Language Teaching AND Jack Richards and Theodore Rogers. 2001. 2nd Edition. Approaches and Methods in Language Teaching*. Per Linguam: A Journal of Language Learning, Vol.17(2).

Robins, H. R. (1997), *Storia della linguistica*, Bologna, Il Mulino.

Robinson, P. (Ed.). (2002). *Individual differences and instructed language learning* (Vol. 2). John Benjamins Publishing.

Roulet, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Études De Linguistique Appliquée*, 21, p. 43. Repéré à <https://search.proquest.com/scholarly-journals/lapport-des-sciences-du-langage-à-la/docview/1307659463/se-2?accountid=17274>.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). *Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development*. *Development and Psychopathology*, 9, p. 701-728.

Schumann, J. (1994). Where is Cognition?: Emotion and Cognition in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), p. 231-242. doi:10.1017/S0272263100012894.

Spagnuolo Lobb M., Cavaleri P.A. (2013). *Qui e Ora*, in Nardone G., Salvini A. (a cura di), *Dizionario Internazionale di Psicoterapia*, Milano: Garzanti Editore.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Swartz, J. J. (2013). *J.C. Richards and T.S. Rodgers: Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Per Linguam: A Journal of Language Learning, Vol.3(2). Web.

Taie, M., & Afshari, A. (2015). A Critical Review on the Socio-educational Model of SLA. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), p. 605.

Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages an Historical Sketch*. Washington: Georgetown UP.

Torresan, P. (2007). Individualizzare l'insegnamento linguistico: la prospettiva delle intelligenze multiple. *Annali di Ca'Foscari: Rivista della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università Ca'Foscari di Venezia*, 2007, vol. 46 (1), p. 319-333.

Università Ca' Foscari. (2020). *L'Ateneo Ca' Foscari in 40 indicatori, VI edizione*. Document consulté en ligne [https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/assicurazione-qualita/Nucleo di Valutazione/Rapporto 40 indicatori CaFoscari 2020.pdf](https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/assicurazione-qualita/Nucleo_di_Valutazione/Rapporto_40_indicadori_CaFoscari_2020.pdf) le 16 septembre 2021.

Varani, A. (2000). Emozioni, apprendimento e ipermedialità. *Psicologia e scuola*, 98, p. 3-11.

Vignozzi, L. (2001). *Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*, in *Insegnare italiano a stranieri*, (a cura di) P. Diadori, Firenze, Le Monnier: p. 3-19.

Vincent, F., Dezutter, O. & Lefrançois, P. (2013). *Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ?*. Québec français, (170), p. 93-94.

Zaragoza, E. D. C., & Barbier, A. P. (2016). La motivation d'apprenants de français dans une université mexicaine. *Synergies Mexique*, (6), p. 81-91.

Sitographie

Document consulté en ligne <https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica> en juin 2021.

Document consulté en ligne <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm> en juin 2021.

Document consulté en ligne <https://www.almalaura.it/informa/news/2020/04/07/rapporto-2020-sulla-condizione-occupazionale-e-formativa-dei-diplomati> le 6 septembre 2021.

Document consulté en ligne <https://www.ipsos.com/it-it/giovani-coronavirus-studenti-tempi-didattica-distanza> le 6 septembre 2021.

Appendice A

QUESTIONARIO SULLA MOTIVAZIONE

Gentile collega, di seguito troverai alcune domande inerenti la motivazione che hai provato durante il tuo percorso universitario. Sono anonime e richiedono pochi minuti. Saresti così gentile da compilarlo con sincerità e attenzione?

Il questionario fa parte dell'elaborato finale di Linda Polloni, laureanda in Scienze del Linguaggio. Il presente questionario è utilizzabile solo ed esclusivamente dalla laureanda. I dati saranno utilizzati esclusivamente a scopo di ricerca o didattico e saranno raccolti in forma anonima, nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, Ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679.

NOME DEL SOMMINISTRATORE: LINDA POLLONI

Email

La tua risposta

Avanti

Appendice B

QUESTIONARIO SULLA MOTIVAZIONE

*Campo obbligatorio

Anagrafica

1. Sesso *

F

M

2. Et  *

La tua risposta _____

3. Frequenti o hai frequentato una laurea triennale o magistrale inerente allo studio delle lingue straniere presso Ca' Foscari? *

S 

No

4. Facendo riferimento al tuo ultimo indirizzo di studi in lingue straniere, quale frequenti o hai frequentato? (es.: Scienze del linguaggio, Mediazione, Lingue, civiltà e scienze del linguaggio, ecc.) *

La tua risposta _____

5. Che lingue studi o hai studiato? *

Inglese

Spagnolo

Francese

Tedesco

Russo

Altro: _____

Appendice C

La motivazione

6. Perché hai scelto di studiare lingue? *

- Piacere personale
- Imparare nuove lingue
- Conoscere nuove culture
- Ragioni professionali
- Vivere in un paese straniero
- Altro: _____

7. Durante i tuoi studi universitari ti sei mai sentito/a demotivato/a? *

- Sì
- No

8. Hai mai partecipato a una lezione in cui si parlasse di motivazione? *

Sì

No

9. Quanti professori hanno parlato di motivazione durante il tuo percorso universitario? *

0

1

2

3

Altro: _____

10. Quanti professori hanno cercato esplicitamente di motivarti? *

0

1

2

3

Altro: _____

11. Qui di seguito c'è un elenco di strategie che un professore può applicare durante le sue lezioni per attivare e mantenere la motivazione degli studenti. Indica quelle che i tuoi professori hanno utilizzato. *

- Includere una componente socioculturale (guardare film, ascoltare musica, parlare di esperienze all'estero, ecc.)
- Sviluppare un'attenzione interculturale per trovare somiglianze o differenze tra le culture
- Promuovere contatti con madrelingua
- Promuovere la fiducia in sé stessi
- Promuovere lavori di gruppo
- Diminuire l'ansia degli studenti
- Spiegare il syllabus del corso chiedendo opinione agli studenti
- Utilizzare materiali autentici
- Fornire feedback motivanti
- Nessuna delle precedenti

12. Secondo te, è solamente il docente a influire sulla motivazione di uno studente? *

Sì

No

13. Deve essere il docente a motivare per primo gli studenti, gli studenti motivarsi per primi, oppure una costante fin dall'inizio da parte di entrambi? *

Il docente

Gli studenti

Entrambi

14. Anche durante l'università i professori devono continuare a motivare gli studenti? *

Sì

No

15. Pensi che la motivazione possa essere una delle ragioni per cui hai terminato/terminerai gli studi dopo la laurea triennale oppure li hai proseguiti/li proseguirai? *

Sì

No

16. Eri più motivato/a alle scuole superiori o all'università? *

Scuole superiori

Università

17. A tuo avviso, se non sei motivato significa che quello che stai facendo non ti piace? *

Sì

No

18. Quanto valore dai alla motivazione? *

	1	2	3	4	5	
Non necessaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fondamentale

19. Hai sofferto d'ansia durante il tuo percorso universitario? *

- Sì
- No

20. La maggior parte dei professori svolge lezioni coinvolgenti e variabili, o per lo più statiche e monodirezionali? *

- Coinvolgenti, motivanti, diverse
- Monodirezionali, noiose, senza attività

21. Hai mai provato una motivazione intrinseca durante l'università? (In breve, motivazione intrinseca significa che stiamo facendo qualche cosa per passione, perché è piacevole e appagante, non per raggiungere uno scopo particolare, ad esempio un lavoro o perché siamo forzati a farla) *

Sì

No

22. Pensi che ti sarebbe piaciuto di più il percorso universitario che hai scelto se la motivazione fosse stata sempre presente? *

Sì

No

[Indietro](#)

[Invia](#)

Appendice D

	Presentazione del proprio percorso universitario
Soggetto n.1	Il soggetto da un curriculum politico internazionale della laurea triennale Lingue, civiltà e scienze del linguaggio è passato a un'altra tipologia di curriculum durante la laurea magistrale in Scienze del linguaggio, ovvero quello glottodidattico. Questo perché il primo curriculum non le piaceva minimamente, il che purtroppo era sfociato nella totale mancanza di motivazione intrinseca. Il soggetto ha comunque voluto terminare il percorso per dovere e sviare dando alcuni esami inerenti al curriculum glottodidattico.
Soggetto n.2	Il soggetto afferma di aver intrapreso fin dal primo anno di triennale in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio il curriculum adatto alla propria persona, in questo caso il curriculum glottodidattico, completandolo con soddisfazione nella laurea magistrale in Scienze del linguaggio.
Soggetto n.3	Il soggetto si è trovato bene svolgendo il curriculum glottodidattico in triennale di Lingue, civiltà e scienze del linguaggio, affermando che era adatto a lui, con una giusta combinazione tra teoria e pratica, anche durante la laurea magistrale in Scienze del linguaggio. Si sentiva tranquillo della sua scelta. Nonostante ciò, la scelta del curriculum era dovuta anche a fini lavorativi.
Soggetto n.4	Il soggetto è passato da un curriculum letterario-culturale durante il percorso triennale in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio a quello glottodidattico nella magistrale in Scienze del linguaggio, perché sia alle superiori e che alla triennale ha studiato molta letteratura, quindi voleva cambiare. Gli sembrava ripetitivo un percorso letterario in magistrale, inoltre ci teneva ad approfondire altri aspetti della lingua.
Soggetto n.5	Il soggetto dal curriculum letterario-culturale del percorso triennale in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio è passato al curriculum glottodidattico della magistrale in Scienze del linguaggio, perché un esame di didattica in triennale gli era piaciuto talmente tanto che ha cambiato idea

	del suo percorso, volendo coprire alcune lacune su a livello didattico. Comunque, sapeva già di voler intraprendere la carriera da insegnante.
--	--

	1. Nella domanda n.7 cos'hai risposto? Perché?
Soggetto n.1	Ha risposto sì nel questionario, affermando che durante le lezioni di lingua si percepiva un “regno del terrore”, indi per cui gli studenti si sentivano costantemente in ansia di rispondere a determinate domande, per paura di essere ripresi nel caso in cui la risposta fosse errata, inoltre, andare a lezione era una costante ansia. Di conseguenza si è creato dell’odio verso lo studio della lingua.
Soggetto n.2	Ha risposto di no nel questionario, dicendo che in questi anni si sente fortunata ad aver avuto sempre in mente quello che voleva fare e non ha mai trovato nessun corso che sembrasse una sfida impossibile da completare, niente è stato al di là delle proprie possibilità (quindi la motivazione è personale), non ha trovato professori che la demotivassero oppure che facessero vacillare la sua sicurezza (es.: alcuni professori iniziano il corso dicendo che più della metà degli studenti verrà bocciato all’esame nel primo tentativo). C’erano dei corsi che le piacevano assai, ma li ha sempre visti come una sfida da completare con successo. Ribadisce comunque di sentirsi molto fortunata in questo e di sentirsi come un caso raro.
Soggetto n.3	Ha risposto sì, dicendo che l’impressione era che per quanto si avessero delle idee valide queste non fossero apprezzate dai professori. Definisce l’insegnamento come un insieme di pacchetti standard da studiare e accettare. Infine, alcuni professori presentano mancanza di metodo, passione e sistematizzazione, in poche parole dicono solo quello che sanno, senza insegnare.
Soggetto n.4	Ha risposto sì, ma più che demotivato, il soggetto non era motivato esternamente. Si sentiva forzato a seguire certe tipologie di lezioni. Spesso non gli è arrivato lo stimolo a provare a fare di più, ad esempio si è ritrovato

	a seguire determinati corso solo per fare l'esame e andare oltre. In magistrale questo fatto è successo con meno frequenza.
Soggetto n.5	Ha risposto sì. Nel suo caso, durante i corsi di una delle due lingue di studio gli sembrava che non andasse bene nulla, non riusciva ad arrivare ai livelli che sperava, inoltre, a suo avviso, non riceveva gli strumenti adatti. Da parte sua ci sarebbe anche stata sempre della motivazione, ma veniva meno durante questi corsi.

	2. Nella domanda n.12 perché hai risposto così? Cos'altro influisce maggiormente lo studente? Cosa o chi ha più influenza a tuo avviso sullo studente?
Soggetto n.1	Ha risposto di no, ritenendo che debba essere anche lo studente stesso motivato. Vede la componente caratteriale come un fattore molto importante da tenere a mente per la motivazione, per esempio se uno studente ha un carattere forte e non si fa intimorire da un professore continuerà comunque ad andare a lezione. Il docente e lo studente sono i due poli principali. Specifica anche che il gruppo classe possa influenzare molto lo studente, ma soprattutto alle scuole superiori, non troppo in università.
Soggetto n.2	Ha risposto no, perché il professore è una minima parte dell'insegnamento e dell'acquisizione, l'ambiente circostante influisce molto lo studente, anche i compagni di corso con cui si passa il tempo durante la carriera universitaria e si lavora assieme (anche comunque la famiglia ha un ruolo importante). Il soggetto ritiene comunque come grande componente dell'apprendimento la motivazione personale intrinseca, attribuendole un ruolo pari al 50%. Se essa è assente, allora si tratta di un campanello di allarme.
Soggetto n.3	Ha risposto no, perché oltre agli insegnanti bisogna anche avere un desiderio intrinseco per andare avanti. Non per forza se ti piace qualcosa sei sempre motivato a farla. L'ideale sarebbe quello di essere

	emotivamente stabili. Infine, dice che ritiene l'ambiente in generale come l'elemento che influisce di più sugli studenti (spazi moderni, aperti, ecc.).
Soggetto n.4	Ha risposto di no, perché ritiene l'insegnante come importantissimo, con lui si è già a metà dell'opera afferma. Però se non c'è motivazione intrinseca da parte degli studenti, non la si può tirar fuori. Ad esempio, nel suo caso, durante le lezioni di inglese non ho avuto sempre il massimo da parte dei professori, ma da solo era motivato abbastanza, perché è passione.
Soggetto n.5	Ha risposto no, dicendo che l'insegnante è una forte componente motivazionale nell'apprendimento, però la motivazione dello studente dipende anche soprattutto da eventi esterni (psicologici, ambiente, ecc.). Ad esempio, quest'anno con la DAD il soggetto aveva molta meno voglia di fare rispetto agli anni precedenti, perché la sua routine è stata capovolta e quindi di conseguenza voleva fare altro.

	3. Nella domanda n.13 motiva la tua risposta, ad esempio quando termina la motivazione da parte dello studente e quando quella del professore, oppure come si completano tra loro?
Soggetto n.1	Deve essere in sinergia la motivazione. Se uno studente non è per niente motivato, ad esempio quando non piace una determinata materia, pensa che sia molto complicato per un professore, anche bravissimo nel suo lavoro, riuscire a motivare lo studente.
Soggetto n.2	Sono entrambi due poli importanti, ma a suo avviso la parte di motivazione più importante viene da sé, quindi, il professore risulta come un aiutante per completare la motivazione.
Soggetto n.3	50% insegnante e 50% studenti, se manca uno o l'altro è difficile avere una motivazione costante. "Tutti siamo necessari, ma nessuno è indispensabile".
Soggetto n.4	Ritiene che non ci sia un'interruzione di motivazione in uno dei due dove l'altro possa iniziare, la motivazione dello studente deve essere presente, ma poi nel mentre deve incontrare la motivazione da parte dell'insegnante.

	Deve essere un continuo da entrambi, e se manca uno o l'altro non funziona. A suo avviso la motivazione dello studente è la più importante. Se non si è motivati di per sé, anche se il professore è bravo e cerca di motivare gli studenti, non è detto che la motivazione intrinseca si crei.
Soggetto n.5	Deve essere uno sforzo continuo da parte di entrambi, non deve mai fermarsi la motivazione da parte del professore, inoltre lo studente stesso deve sempre sentirsi motivato intrinsecamente. Non esiste inizio o fine della motivazione per nessuno dei due.

	4. Alla domanda n.14 qualcuno ha risposto “no” al contrario tuo, secondo te perché non dovrebbe smettere la motivazione da parte dei professori invece?
Soggetto n.1	Ha risposto sì nel questionario. Durante l'università ti organizzi il lavoro, ma i contenuti stessi devono essere trasmessi in modo motivante, per esempio evitando il più possibile le lezioni frontali, perché il risultato è completamente diverso.
Soggetto n.2	Ha risposto di sì, ma mettendosi nei panni di chi ha risposto di no pensa che questa loro risposta negativa derivi dal fatto che percepiscono l'università come una scelta volontaria, quindi, di conseguenza ci si deve arrangiare. I motivi sono quelli precedenti, ma comunque in università si spera che i professori abbiano passione in quello che fanno e che soprattutto dovrebbero trasmetterla motivando gli studenti. Se manca passione, lo studente rallenta e si ritrova a fare confronti tra i professori migliori e peggiori parlando con altri studenti.
Soggetto n.3	Ha risposto sì, riportando un esempio semplice in cui dice che è come se in un posto di lavoro che ti piace, il datore ti tratta male, di conseguenza non ti può piacere più il lavoro che stai facendo. L'insegnante deve essere una figura di aiuto e che stimola lo studente.
Soggetto n.4	Ha risposto sì, perché il ruolo dell'insegnante prevede il dovere di motivare gli studenti, perché dovrebbe sapere che l'apprendimento è maggiore se si

	è motivati. Probabilmente le persone che hanno risposto no, hanno una fortissima motivazione intrinseca che ha permesso loro di non essere ostacolati, o al contrario, è solamente motivazione estrinseca per trovare ad esempio un determinato lavoro.
Soggetto n.5	Ha risposto sì. La motivazione da parte di un professore non deve smettere perché anche se si è adulto o bambino, bisogna essere motivato a fare qualcosa. Anche perché crescendo si creano problemi più impegnativi nella vita, quindi serve qualcuno che fornisca degli input positivi. Gli studenti si devono “arrangiare” a volte, ma chiaramente è più facile se ricevono un aiuto esterno, tipo dal professore.

	5. Nella domanda n.17 se hai risposto no, allora può piacerti una cosa anche se non hai motivazione? Perché?
Soggetto n.1	Ha risposto no, perché vede la motivazione come un qualcosa di non sempre costante. Afferma che in un momento preciso posso anche non essere motivato per motivi esterni o personali. Riporta l’esempio precedente in cui diceva di non riuscire più ad andare a lezione dall’ansia che le procurava la professoressa, ed è un peccato perché la lingua in questione le piaceva e tuttora le piace ancora, ma rimane il retaggio d’ansia.
Soggetto n.2	Ha risposto sì, affermando che se la motivazione è assente è un campanello di allarme. Ricorda di alcuni professori prossimi alla pensione che hanno intrapreso la carriera da professore come seconda scelta, e la conseguenza era l’evidente controvoglia che provavano durante le loro lezioni, perché di base non avevano nemmeno loro motivazione.
Soggetto n.3	Ha risposto no. Qualcosa può piacerti, ma può capitare di non sentirsi motivati. La motivazione non è una costante. L’intrinseca è più costante rispetto a quella estrinseca, ma a volte capita che sia assente.
Soggetto n.4	Ha risposto no, perché per essere motivato ti deve piacere la cosa che stai facendo, però capita che la motivazione intrinseca cada, perché ci sono

	componenti psicologiche ed emotive che influiscono giornalmente (es.: se un giorno voglio stare sul divano a guardare serie tv, non significa che la mia motivazione intrinseca nello studio delle lingue sia svanita).
Soggetto n.5	Ha risposto no. Se una cosa ti piace, ti piace a prescindere, poi se si è motivati è meglio. Al soggetto, ad esempio, piace studiare in università, ma ha dei momenti in cui non sente la motivazione intrinseca, perché può succedere che venga meno.

	6. Domanda n.19, ha avuto ripercussioni sulla tua motivazione l'ansia? Credi che i professori prendano in considerazione questa possibilità? Provano ad affrontarla?
Soggetto n.1	Ha risposto sì. I professori di materie pedagogiche o simili prendono in considerazione la presenza di ansia, altri invece non la considerano proprio. Comunque, riconosce che non si possano gestire i singoli casi essendo un numero elevato di studenti, quindi anche quando c'è conoscenza da parte dei professori, gli studenti si ritrovano a doversi arrangiare.
Soggetto n.2	Ha risposto no. La considerazione da parte dei professori dipende da professore a professore, dipende anche dal percorso universitario, perché dice che gli studenti di pedagogia o didattica fanno continui riferimenti all'ansia, ma in altre materie o in altre facoltà (come ingegneria) non è presente minimamente la questione (i professori risultano freddi e asettici).
Soggetto n.3	Ha risposto sì. Afferma che la sua ansia ha avuto ripercussioni sulla sua motivazione perché creava uno "scudo" verso l'ambiente universitario. Gli insegnanti non tengono in considerazione l'ansia, assolutamente no, gli unici che ne sono a conoscenza sono quelli di materie pedagogiche e alcuni CEL dell'università.
Soggetto n.4	Ha risposto sì. La considerazione dell'ansia dipende dal singolo insegnante. A volte capita che se ne rendano conto, ma pensano che siamo all'università e quindi lo studente deve proseguire comunque. Altri invece

	non penalizzano perché si rendono effettivamente conto dello stato d'ansia, soprattutto negli esami orali.
Soggetto n.5	Ha risposto sì. L'ansia le toglieva la voglia di studiare essenzialmente. La maggior parte dei professori purtroppo non considera l'ansia come elemento negativo, anche se dovrebbero, sono pochi quelli che si rendono conto. Riconosce comunque che per un professore universitario è più difficile stabilire un rapporto con gli studenti, però in sede d'esame ci si può rendere conto dell'ansia da parte di qualcuno.

	7. Nella domanda n.20 la maggior parte ha risposto monodirezionali. Perché sono così le lezioni? È colpa dei professori? Pensi sia possibile rendere coinvolgente qualsiasi lezione?
Soggetto n.1	Lezioni monodirezionali. Nonostante ciò, si è in molti studenti all'università ed è difficile gestire la classe, ma probabilmente è anche qualcosa di radicato nel sistema quindi la colpa è sviata. Alcuni professori ci provano, ma è difficile, comunque ci sono discipline che si prestano maggiormente ad essere monodirezionali, come le materie umanistiche (storia, letteratura, ecc.).
Soggetto n.2	Lezioni coinvolgenti. Si ritiene nuovamente fortunata, ma crede che per rendere dinamica una lezione ci voglia poco: una piccola parte di buona volontà e anche con tutti gli strumenti a disposizione si ha un vasto aiuto, c'è chi se ne accorge e lo fa (utilizzando kahoot, laboratori, ecc.), mentre altri fanno lezione frontale e addirittura in DAD hanno solamente indicato il materiale da studiare per conto proprio.
Soggetto n.3	Lezioni monodirezionali. La lezione è un insieme di fattori coesistenti. I nostri professori sono nati e cresciuti con lezioni monodirezionali, senza mezzi elettronici, quindi, è difficile cambiare le loro abitudini. Inoltre, a suo avviso, i programmi sono troppo consistenti. Nelle lingue è più facile rendere coinvolgente una lezione, ma non sempre purtroppo, anche perché

	difficile a livello di varietà. Ci deve essere la “noia” perché esiste anche quella (ad es. leggere pagine di libri).
Soggetto n.4	Lezioni coinvolgenti. Ritene che sia colpa del sistema se la maggior parte delle lezioni sono monodirezionali. Fortunatamente, nella sua esperienza è successo raramente che l’insegnante svolgesse una lezione monodirezionale. Soprattutto i professori stranieri mostrano interesse, chiedendo opinione o fermandosi a parlare a fine lezione. Comunque, oggigiorno ci sono diversi modi per rendere coinvolgente la lezione, basti pensare ad internet e al suo aiuto nel trovare idee. Anche guardare un semplice video può coinvolgere più facilmente lo studente. È meno impegnativo coinvolgere gli studenti con i materiali autentici. E come tanti pensano purtroppo, in realtà non richiede una quantità di tempo eccessiva. Basta avere la voglia.
Soggetto n.5	Lezioni coinvolgenti. Secondo il suo parere, dipende da come uno percepisce la lezione: potrebbe essere colpa del professore che non tende a fare una lezione coinvolgente, ma allo stesso tempo può essere lo studente che non si fa coinvolgere. Per lui la maggior parte delle lezioni fortunatamente sono state sempre coinvolgenti.

	8. Nella domanda n.21, perché e quando?
Soggetto n.1	Prova un grande “amore” verso la lingua inglese, anche verso la cultura di questa lingua. A inizio percorso universitario era consapevole di poter iniziare una nuova lingua, ma ha comunque voluto approfondire l’inglese.
Soggetto n.2	La sua motivazione è stata una costante senza cali, però si rende conto che c’era un obiettivo finale che la motivava ad andare avanti, quindi si cade nella strumentale. A fine intervista confessa che l’unico calo di motivazione è percepito in questo periodo dove a volte sente solo di voler arrivare direttamente alla fine per realizzare che tutto è finalmente terminato.

Soggetto n.3	<p>La motivazione intrinseca la sente ogni volta che studia inglese, il voto diventa relativo. Deve il merito anche grazie all'aiuto di una professoressa della triennale.</p>
Soggetto n.4	<p>Già in età precoce aveva le idee molto chiare sul suo futuro lavorativo, però gli è sempre piaciuto lo studio delle lingue, più precisamente l'insegnamento delle lingue. Inoltre, ha molta passione per l'inglese e sicuramente questo ha aiutato, gli è sempre piaciuto fare lezione di inglese, anche perché gli riusciva anche facile in fin dei conti. Si sente felice nell'imparare nuove cose riguardanti l'inglese. Come tipologia di motivazione è stata più presente in magistrale che in triennale.</p>
Soggetto n.5	<p>Si sentiva affascinato dai corsi di glottodidattica e ci teneva a farli anche per una sua curiosità. Afferma che gli pesa dare gli esami perché sfortunatamente soffre d'ansia, ma, nonostante ciò, sono stati corsi molto piacevoli con tematiche di suo interesse.</p>