

L'apprentissage de la langue française et la question de Motivation: Cas du lycée dans la région de *Rhamna*

[Learning the French language and the question of Motivation: Case of the high school in the Rhamna region]

Marouani Mohamed¹ and Marouani Abdessadik²

¹Laboratoire LARLANCO, FLSH Agadir, Université Ibn Zohr, Agadir, Morocco

²Laboratoire de Littérature, Arts et Ingénierie Pédagogique, FLLA Kenitra, Université Ibn Tofail, Kénitra, Morocco

Copyright © 2023 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: To learn we must will. To will learn is triggered as soon as it is motivated. Being a result of endogenous and other exogenous factors, motivation constitutes this state propelling human being in a quest for balance and satisfaction. This paper focuses on this state in relation to the learning of the French language in the Moroccan secondary cycle, as a language, among many others, serving the needs of appreciation, communication and positive integration. Thus, situating the concept of «motivation» within pedagogical research, in general, then accounting for its contribution, via a few psycho-pedagogical approaches, to the learning of the French language in Moroccan high schools, in particular, would serve as markers to approach the possible relationship between the act of considering «motivation» and the attractiveness of the French language in the Moroccan high school. The reality on the ground surveyed will make possible the evaluation of the quality of this relationship with a view to advancing prospects likely to improve its content.

KEYWORDS: Learning, motivation, attractiveness, French language, high school.

RESUME: Apprendre est, avant tout, un vouloir. Vouloir apprendre se déclenche dès qu'il est motivé. Tributaire de facteurs endogènes et d'autres exogènes, la motivation constitue cet état propulsant l'être dans une quête d'équilibre et de satisfaction. Ce travail s'intéresse à cet état en relation avec l'apprentissage de la langue française au cycle secondaire marocain, étant une langue, parmi bien d'autres, servant les besoins d'appréciation, de communication et d'intégration positive. Ainsi, situer le concept de « motivation » au sein des recherches pédagogiques, en général, puis rendre compte de son apport, via quelques approches psychopédagogiques, sur l'apprentissage de la langue française au lycée marocain, en particulier, serviraient de repères à approcher la relation éventuelle entre la prise en considération du concept de « motivation » et l'attractivité de la langue française au cycle secondaire marocain. La réalité de terrain sondée permettra d'apprécier la qualité de cette relation en vue d'avancer des perspectives susceptibles d'en améliorer le teneur.

MOTS-CLEFS: Apprendre, motivation, attractivité, langue française, lycée.

NOTE

Ce travail a été réalisé sous la direction de :

- **Mme Aboussi Laila** : FLSH Agadir, Université Ibn Zohr, 80000 Agadir, Maroc
- **Mme El Adlouni Ouafae** : FLLA Kenitra, Université Ibn Tofail, 14000 Kénitra, Maroc

1 INTRODUCTION

L'apprentissage est un concept hypothétique dont l'occurrence est déduite de ses manifestations. Les raisons des divers changements qui s'y produisent se caractérisent par des degrés élevés de diversité et de complexité. L'une de ces raisons les plus éminentes est le rôle décisif de la motivation.

Les chercheurs confirment que le changement fréquent, graduel et continu que l'on souhaite obtenir dépend de nombreux facteurs répartis entre ce qui est individuel (processus mentaux, niveau de maturité, motivations,...), ce qui est socio-économique, ce qui est éducatif, etc. Ils accordent, donc, une grande importance à la motivation en tant que l'une des principales entrées pour atteindre la satisfaction psychologique et l'équilibre sociétal.

La langue, en tant qu'accord social, rend grande la motivation à intégrer tout comme la motivation, en tant que force potentielle, augmente les chances d'appropriation de la langue.

Eu égard à notre intérêt pour les langues en général, et pour la langue française en particulier, nous nous sommes intéressés, à la relation dialectique entre la motivation et l'acquisition de la langue française à travers une question assez problématique. L'on se demande, via la marge de réflexion que permet cette modeste contribution, dans quelle mesure le manque d'investissement en matière de motivation peut-il être considéré comme responsable d'une attractivité peu réussie de l'enseignement de la langue française dans le contexte du lycée marocain ? Nous tenterons de répondre à une batterie de questions, telles : qu'entend-on par motivation et quelle est sa place dans la littérature pédagogique ? Comment la motivation, comme point d'entrée dans quelques approches psychopédagogiques, est-elle mise au service de l'acquisition de la langue française au lycée ? Quel état des lieux de la pratique de classe quant à un tel investissement ? Quelles perspectives d'amélioration en matière de matrice motivationnelle à proposer pour une attractivité davantage réussie de l'enseignement de la langue française dans le contexte marocain ?

Pour ce faire, nous nous sommes intéressés à sonder la réalité d'un tel enseignement via un questionnaire adressé à un échantillon de quatre cents apprenants et un entretien semi directif avec une trentaine d'enseignants de français dans la direction provinciale MEN à *Rhamna*. Les résultats démontrent, entre autres, une attractivité en « dégradation » de la langue française dans ce contexte. La discussion s'ouvrira sur quelques suggestions passibles de revaloriser des facteurs à prendre en considération pour remotiver l'apprentissage du français au lycée.

2 LA NOTION DE MOTIVATION ET SA POSITION DANS LA LITTÉRATURE PÉDAGOGIQUE

Les psychologues affichent des positions souvent divergentes quant à la place de la motivation dans l'étude et l'interprétation du comportement d'un individu ou encore de ses conduites. Si certains considèrent le concept comme inutile et voué à disparaître des dictionnaires de psychologie, d'autres pensent qu'il reste l'une des préoccupations les plus importantes des études psychologiques. Cet écart trouve quelques explications dans la nature même de la notion qui, selon *Joseph Nuttin*¹ demeure l'une des notions sérieusement ambiguës.

Ce travail s'inscrit, donc, dans la lignée des efforts qui ambitionnent d'élucider quelque peu cette ambiguïté. Pour ce, le besoin à définir le concept se dresse comme priorité avant de sonder sa position dans la littérature pédagogique qui encadre le processus de l'enseignement apprentissage en général, et celui de la langue française comme langue étrangère au lycée marocain en particulier.

2.1 PRÉCISIONS CONCEPTUELLES

La conduite d'un être humain répond souvent à une série complexe et interconnectée de modèles comportementaux liés aux objectifs que l'individu cherche à atteindre. Il est le produit de raisons qui sont généralement latentes dans les forces qui les déplacent et les activent. L'une de ces forces qui encourage/décourage le plus un individu est celle de motivation.

2.1.1 LA NOTION DE MOTIVATION

Les dictionnaires français se réfèrent abondamment à la notion de motivation, en essayant de l'englober sous divers aspects. Fidèle à son étymologie, la motivation, selon Le Petit Robert, est au cœur de toute recherche de causes et de facteurs « *psychologiques qui influencent le comportement des personnes* » affectant, ainsi, son choix; laquelle recherche aspirant à

¹ Joseph Nuttin cité dans : Fraisse, P. & Piaget, J., 3^{ème} édition 1975, Traité de psychologie expérimentale V, Paris, PUF, p. 6

fournir une: « *explication des raisons qui poussent à un acte, à un choix* »². La motivation traduit donc cette « *Action de motiver, d'alléguer les (l'ensemble des) considérations qui servent de motif (s) avant l'acte et de justification à cet acte, à posteriori.* »³

Larousse reconduit l'acception précédente en lui apportant deux éclaircissements d'une grande importance: les notions de raisons et d'intérêts comme éléments «... *qui poussent quelqu'un dans son action...* »; et la propriété du concept de latence interne en insinuant la «... *catégorie de déterminants internes des comportements, des activités psychologiques et des états subjectifs* »⁴

La littérature pédagogique profite tardivement des acceptions fournies dans de tels usuels. Entre autres, les travaux de A. Leon (1972) et de R. Richterich (1974) semblent installer l'intérêt accordé à la question de motivation dans des contextes scolaires. L'aspect longitudinal de ces contextes fait émerger le problème de renouvellement nécessaire de la motivation face aux évolutions internes comme à l'impact des expériences externes.

Ainsi, plusieurs positions se déclarent dans les recherches en éducation mais s'accordent toutes sur le fait que la motivation désigne un état psychologique dont la fonction est de canaliser l'émotion de l'apprenant en vue d'une « *amélioration de soi* »⁵ et éventuellement de son entourage. C'est donc un état psychologique qui appelle à poursuivre la recherche sérieuse, de la chose cible, basée sur des goûts et des intérêts; une recherche qui indique un désir ou un besoin de compétences spécifiques dans certaines situations - sans avoir à juger de la bonne ou de la mauvaise référence de ce désir. L'action positive d'étudier sérieusement pour contribuer à l'avancement de la société, tout comme l'action négative d'obtenir un certificat qui permet une concurrence déloyale pour écarter un autre d'un poste décisionnel sont, toutes les deux, des manifestations de forte motivation.

Récemment, les recherches autour de la question deviennent davantage nombreuses en spécifiant davantage les aspects abordés. Un article de Galand Benoît⁶ en retrace quelques-unes: l'impossibilité de dissocier les facteurs intrinsèques des facteurs extrinsèques (Bourgeois, 2006; Pintrich, 2003); l'impact d'illusions ou de perceptions négatives sur l'apprentissage (Thérèse Bouffard et son équipe); la dynamique motivationnelle dans l'évolution scolaire (Jean-Luc Gurtner et son équipe); les buts d'accomplissement (Céline Darnon et son équipe) ou les buts sociaux (Laurence Filisetti et son équipe) comme enjeux à atteindre; les interactions positives du personnel et du social comme facteurs pédagogiques (Galand Benoît et son équipe).

Dans tout ce parcours, la motivation reflète donc la capacité de l'individu à réaliser un état désiré; à s'organiser et à accomplir des tâches rapidement et de manière autonome; à surmonter les difficultés auxquelles il est confronté; à se dépasser lui-même et à surpasser les autres; à endurer et à persévérer. C'est un ensemble de conditions internes et externes qui poussent l'individu à atteindre un état d'équilibre et à atteindre des objectifs qui assouviennent ses besoins et ses désirs internes. La motivation est une force, née de facteurs internes et externes à l'individu, qui oriente son comportement jusqu'à ce qu'il atteigne un objectif qui lui tient à cœur, qu'il soit moral ou matériel⁷.

2.1.2 NOTIONS ADJACENTES

En psychologie, quelques termes clés tels « besoin, désir ou force, ambition, volonté, aptitude, etc. » brossent un ensemble de facteurs dynamiques affectant le degré de motivation. Quelques-uns sont pris parfois comme étant l'état premier d'où découle toute force motivationnelle. Ici, nous nous contentons, donc, de rappeler quelques facteurs les plus éminents, et à très forte contiguïté, en relation au réseau de la motivation.

A/ Besoin: le motif naît de l'existence d'un besoin spécifique dans l'organisme. Et chaque fois que ce besoin s'exprime, l'individu tente d'adopter des modèles de comportement visant à le satisfaire. Il s'agit là d'une relation d'imbrication car le besoin informe sur un sentiment de carence interne. Le besoin assouvi, l'on constate une certaine satiété alors que le déséquilibre continue dans le cas contraire. Sur ce, le besoin paraît être le point de départ pour stimuler la motivation à un comportement spécifique qui doit être satisfait. Il n'est pas surprenant que Maslow soit considéré comme l'une des figures les plus importantes qui se sont concentrées sur la motivation à travers une théorie dans laquelle il énumère les besoins les plus importants de

² Dictionnaire Le Petit Robert, 2012, entrée 'Motivation'

³ Dictionnaire lexicologos en ligne, consulté le 07 Septembre 2022

⁴ Dictionnaire Larousse, 2013, entrée 'Motivation'

⁵ Fraisse P. et Piaget, J., 1975, op. cit., P. 7

⁶ Benoît G., « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », in Revue française de pédagogie N° 155, 2006, pp. 5-8.

⁷ Raynal F., Rieunier A., 2018, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive, ESF, p. 258

l'individu sous forme d'une pyramide renvoyant à l'importance de chaque niveau (elle sera à nouveau abordé lors de l'analyse du second axe).

B/ Volonté: la motivation est liée à la volonté de l'individu. De nombreux facteurs peuvent influencer négativement sur le degré de son impétuosité, notamment la perte du sentiment de sécurité, l'absence d'émotions positives, l'absence de plaisir, un comportement hostile ou erroné reçu de l'environnement, les échecs répétés, l'absence de tout défi, etc. La plupart des motifs découlent donc de la présence/l'absence du plaisir dans une situation. La recherche d'un certain contrôle du côté négatif fait naître une force motrice qui se développe en une volonté réelle.

C/ Désir: la motivation est souvent née d'un désir qui pousse une personne à réussir, à atteindre un certain niveau ou à acquérir une acceptation sociale en vue d'atteindre la plus grande mesure possible de performance. Piaget suppose que tout individu éduqué a des désirs qui expriment la singularité de ses intelligences dans son interaction avec son environnement pour un meilleur équilibre/harmonie entre une nouvelle situation et une situation ancienne. Tout apprentissage, donc, doit veiller à installer tout ce qui est positif ou à amener à surmonter tout ce qui est négatif, souvent peu nourricier de l'auto-motivation.

D/ Ambition: lorsqu'une personne est défiée par un devoir ou une activité, elle se fixe de nouvelles normes et niveaux de comportement pour vaincre ce genre de devoir. C'est ce que Rosine Lewin⁸ appelle l'ambition. Les théories comportementalistes s'accordent sur le fait que le processus d'ambition est affecté par l'une des lois de l'apprentissage, à savoir la loi de l'impact: la somme des succès et des échecs peut affecter positivement ou négativement la montée ou la chute du niveau d'ambition. Les valeurs sociétales sont, à ce stade, d'une grande importance pour orienter les tendances d'ambition (le rôle des groupes dans l'élévation/abaissement des niveaux d'ambition).

E/ Aptitude: l'aptitude fait référence à l'état de préparation et/ou de persévérance d'une personne pour atteindre le succès (réalisation des objectifs). Le défi devient donc plus grand si le niveau des capacités de l'individu est inférieur au niveau des situations qui nécessitent d'excellentes performances. Ainsi, l'aptitude, souvent endogène, est un élément crucial de motivation et elle peut être synonyme de motif. Aujourd'hui, « *la réussite professionnelle (...) [est] de plus en plus considérée comme due dans une large part à la motivation du sujet, alors qu'autrefois on ne tenait guère compte que de ses aptitudes.* »⁹.

2.1.3 CARACTÉRISTIQUES DE LA MOTIVATION

Le même individu a différents niveaux de motivation, selon le domaine d'intérêt, ce qui le fait passer d'une forte susceptibilité ou d'un défi à une indifférence totale. Afin de mieux comprendre les mécanismes de leur fonctionnement, nous présentons les caractéristiques qui distinguent l'un ou l'autre comportement:

- La motivation peut être le résultat de réponses à des influences externes qui affectent l'équilibre de soi. Elle inclut, dans ce cas, une bonne part exogène à soi (caractère extrinsèque);
- La motivation est souvent caractérisée d'instabilité car elle oscille entre augmentation et diminution dans la plupart des cas (faim-soif-colère-plaisir-satisfaction-reconnaissance-...);
- L'auto-évaluation du succès et de l'échec a un impact significatif sur le niveau de motivation;
- La motivation est affectée par le feedback obtenu. Plus l'environnement est sensible aux différentes productions dans le but de les améliorer ou de les louer, plus un sentiment d'appréciation et de maintien s'installe, ce qui fait augmenter le degré de motivation à continuer. Le rôle de la récompense et de la punition dans l'apprentissage vient à l'esprit: si la première est une évaluation positive qui contribue à la progression des acquis d'apprentissage, la seconde fait référence à une expérience douloureuse qui affecte négativement le processus d'apprentissage (l'aspect néfaste de l'accumulation d'expériences douloureuses);
- La motivation est influencée par les expériences distinguées et performantes telles les expériences d'adultes, de pairs, de lectures, etc. Le besoin d'appréciation ou d'excellence (l'enracinement du motif qui devient principal) remplace l'autosatisfaction des débuts (motif de départ).

⁸- Levine R. cité par E. A. Peel, 1967, Fondements psychologiques en éducation, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, p. 141.

⁹- consulter Lexicologos en ligne : P.PICHOT, Les tests mentaux, p.76 dans FOULQ. 1971

2.1.4 CATÉGORIES DE MOTIVATION

Selon ses sources, son extension ou son importance, plusieurs facteurs de motivation sont évoqués souvent en binaires, tels que:

- Motifs externes, que l'individu tire de sources externes et de l'environnement qui l'entoure. Il peut s'agir de personnes, de matériaux ou d'informations et peuvent prendre la forme de récompenses matérielles ou d'incitations morales. Les motifs internes sont ceux qui proviennent de la personne elle-même, basés sur la présence d'un désir interne ciblant l'autosatisfaction et/ou la poursuite d'un gain matériel, moral, culturel, etc.;
- Facteurs personnels tels que la condition physique réelle, l'expertise et les expériences actuelles ou antérieures, l'état psychologique (normal, anormal, hystérique, névrotique, etc.); et les facteurs culturels et environnementaux tels que les normes et les mesures dans un contexte, les niveaux d'apprentissage selon les groupes, le niveau socio-économique de l'individu, etc.;
- Motifs physiologiques ou motifs principaux liés aux besoins dits primitifs qui sont les besoins fondamentaux de l'individu (besoins vitaux tels la nourriture, l'eau, le sexe, etc.) et les motifs secondaires qui comprennent notamment la curiosité philosophique ou cognitive, comme indiqué par Berlian¹⁰, la modernité, la complexité, l'instabilité, l'ambiguïté, la dissonance, la différence, le déséquilibre, etc. ou encore les motifs psychologiques qui sont le désir de l'individu de posséder, d'exceller et d'atteindre ses objectifs dont la réussite et le contrôle;

2.2 LA PLACE DE LA MOTIVATION DANS LA LITTÉRATURE PÉDAGOGIQUE

La psychologie s'intéresse à l'ensemble des besoins et des pulsions (ou même des caprices), entre autres thèmes. Dans le cadre de la théorie de la motivation comme processus, la confusion semble être propre au type d'attention portée à la motivation du moment où l'étude des besoins s'attache à l'examen de l'effet des facteurs physiologiques (conditions du corps) sur les types de comportement; ce qui fait de la motivation un concept très général. Loin d'être scientifique dans l'ensemble (auparavant, la recherche n'a pas atteint une relation scientifique solide entre les diverses gratifications et les types de comportement), la simple distinction entre facteurs motivants et facteurs non motivants dans la description du processus de motivation a noyé ces recherches dans des flottements qui n'ont pas beaucoup aidé à mettre en évidence l'importance du concept.

2.2.1 LE BÉHAVIOURISME

L'école comportementale accordait une grande importance à la relation stimulus-réponse dans le processus de tout apprentissage. Ce qui est étrange, c'est qu'elle a lié l'occurrence de la réponse à la nécessité du stimulus, mais le plus étrange, c'est qu'elle a fait de ce stimulus l'élément le plus important jusqu'à ce qu'il devienne plus important que l'effet qu'il causait; ensuite le fait que sa source soit extérieure à l'entité concernée, ce que *Nuttin* et *Fraisse*¹¹ appelaient, dans leur critique, la condition suffisante. La motivation en particulier, et l'apprentissage en général, deviennent liés au renforcement externe de *Skinner*, ou à la consolidation de *Thorndike* de l'exactitude et du rétrécissement du cercle de l'erreur. Le béhaviorisme, en tant que théorie, a fortement adopté le discours du renforcement, de la récompense et du conditionnement. Ce qui en fait l'un des domaines appliqués des connaissances pédagogiques qui a accordé une attention particulière à la motivation, car il convient de noter que la quantité, la durée du retard et la répétition affectent de manière significative le volume de motivation supplémentaire qui en résulte bien qu'il assure la stabilité de la réponse sans assurer la stabilité de la motivation à apprendre.

La déficience de cet abus vient du fait qu'il exclut le moi en tant qu'entité psychologique avec ses motivations sous-jacentes souvent antérieures, et fait du monde extérieur du moi une source unique pour les facteurs affectant la motivation.

Le rôle du degré de réception et sa différence d'un individu à l'autre est ce qui fait que les psychologues postérieurs attribuent une part importante de la motivation à l'influence des facteurs internes.

¹⁰ Berlian cité dans E. A. Peel, 1967, Op. Cit., p. 125.

¹¹ Fraisse P. et Piaget, J., 1975, Op. Cit., P. 11

2.2.2 L'ÉCOLE DE LA GESTALT

Certains psychologues critiquent le point de vue selon lequel la motivation est un mouvement d'énergie potentielle, car il s'agit d'une éjection du moi d'un état de repos à un état de mouvement. La base de cette critique est due à la faiblesse de la fondation sur laquelle elle repose, car l'être en soi n'est pas un état statique en premier lieu, ce qui nécessiterait la disponibilité d'une influence spéciale qui le pousse à se déplacer. La force de ce postulat contrariant découle de la conviction que l'être est une entité active en premier lieu. Il convient de mentionner ici les recherches de *Hebb* (1949) sur l'activité autonome du système nerveux (la cellule nerveuse n'a pas toujours besoin, pour fonctionner, d'avoir une influence extérieure).

Dans le cadre de cette école, la question de la motivation n'est pas très importante, car le processus de prévoyance est capable de mener l'individu à provoquer les comportements souhaités, alors que cela est prouvé par l'activité de renforcement interne. La motivation devient alors simplement un facteur de sensibilisation ou un mouvement de soi vers certaines réponses que le soi répondant renforce de lui-même. Le regard est donc tourné vers l'orientation de la perception et le pouvoir de l'être à souscrire à un tout pour y puiser du sens.

2.2.3 LE CONSTRUCTIVISME

Au-delà des perceptions étroites antérieures, d'autres recherches et études ont émergé et ont développé une vision de la motivation pour en faire un processus de recherche d'une situation ou d'une chose qui est absente ou n'existe pas encore. La motivation, selon cette perspective, devient la clé pour interpréter et comprendre le concept de comportement. L'individu est un être caractérisé par des relations préférentielles ou sélectives envers les choses ou les situations: la présence de plusieurs choses ne signifie pas l'existence d'une même relation entre elles et soi, de même que l'effet de leur absence diffère d'un individu à l'autre. Ainsi, l'orientation pratiquée vers des choses sans d'autres relève d'une volonté propre qui reflète un certain niveau de motivation.

Au sein de cette orientation, l'homme se caractérise par la capacité de construire ou d'imaginer de manière préventive l'absent (l'image avant l'existence réelle) parce qu'il a des fonctions mentales qui lui permettent de le faire. Le processus de recherche devient clair car il est une véritable source de continuité et de renouvellement de la motivation (processus de compréhension et de compatibilité avec les positions théoriques constructivistes, qui renvoient au rôle des représentations dans la montée de la motivation. En découle, donc, le fait que la motivation, à la fois comme source et destination de l'activité, appelle à penser un renouvellement permanent et un changement continu d'activités comme moteur de développement de la motivation (nous reviendrons sur cette idée infra).

2.2.4 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

Une quatrième école (mais pas trop lointaine de la troisième) stipule que la motivation est un processus intentionnel (aspect intentionnel et expérientiel), qui fait de la nécessité d'une interaction efficace avec l'environnement une source pour fournir un noyau de relations qui orientent le comportement pour se confirmer ou s'étioler, le cas échéant. La motivation devient argument de stabilité et de développement¹² (la recherche continue de l'individu pour atteindre un équilibre entre lui-même et les diverses relations souhaitables).

Wood Worth, dans son étude du domaine de la motivation, fait référence au mécanisme du comportement et aux déterminants de cet événement, en se concentrant sur le rôle de la motivation dans la réponse à la question: « *Pourquoi un comportement s'est-il produit ?* »¹³ Pour ce faire, il décrit des facteurs comme Tendance, Impulsion, besoin, Motif d'action, Tension, Force et Energie. Il convient, donc, de noter le rôle de l'enseignant, des pairs et du groupe dans son ensemble pour augmenter la motivation en travaillant sur ces facteurs (dans l'esprit du concept de Zone Proximale de Développement).

Bref, si la plupart des recherches en psychologie expérimentale ont reporté l'étude de la motivation à un niveau de recherche moins important, c'est parce qu'elles sont toujours parties d'une explication du processus dynamique d'apparition d'un comportement basée sur les principes d'association et de connexion. La recherche a toujours été une prémisse pour essayer de comprendre l'occurrence du phénomène Y dans le cas de X, reportant la motivation de cette occurrence au niveau implicite de la recherche. On évoque par exemple la grande importance accordée par les chercheurs au concept d'attention (James, 1890 - Ribot, 1888). Enfin, il convient de noter le rôle de l'école de *Kulpe* pour réfuter une grande partie de cet argument en soulignant l'insuffisance du lien pour expliquer la survenue du comportement. L'acceptation de la question, par exemple,

¹² Nuttin, J., 1980, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, p. 210-260

¹³ Wood Worth, 1918, in Nuttin, J., op.cit. p. 36-37

créée chez l'individu la volonté d'agir d'une certaine manière et inversement, ce qui fait de la situation qui en résulte chez l'individu un élément décisif pour pousser à l'apparition ou non d'un comportement¹⁴.

Le concept de motivation est, donc, l'un des principaux piliers dans les événements et l'interprétation d'une partie importante du comportement humain. Du coup, l'on se demande comment les enseignants de langue en général et ceux de langue française au lycée marocain en particulier ont-ils traité le concept de motivation.

3 LA MOTIVATION: REGARD SUR LES APPROCHES PSYCHOPÉDAGOGIQUES ET ÉTAT DES LIEUX DE LA PRATIQUE EN CLASSE

Lorsque l'on parle de motivation et de son lien avec l'acquisition de la langue en général et de la langue française au cycle qualifiant (lycée) en particulier, on examine ce qui pousse l'apprenant à s'engager activement et sérieusement dans l'apprentissage de cette langue. Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'axe précédent, le rôle de la motivation diffère selon l'approche psychopédagogique de référence préconisée. Les méthodes d'enseignement des langues qui s'appuient sur le comportementalisme comme arrière-plan théorique, par exemple, ne fonctionnent pas avec la motivation de la même manière qu'elle est adoptée par les théories sociologiques ou cognitives, ni en termes d'importance ni en termes de type ou de forme de motivation en question.

Étant liée au rapport de l'apprenant aux savoirs d'une part, la motivation à apprendre la langue française change selon la nature du savoir, selon toute l'ingénierie mise à disposition de tout apprentissage et selon l'impact des intervenants directs. La motivation pour apprendre le français comme langue maternelle, par exemple, est différente de la motivation pour apprendre cette langue comme langue étrangère. De même, le rôle de l'enseignant, sa formation et ses représentations vis-à-vis de la motivation peut faciliter comme il peut freiner cet apprentissage.

3.1 ACQUISITION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET POSITION DE LA MOTIVATION

L'intérêt accordé au sujet de la motivation varie, dans une échelle graduelle, entre absence, pseudo-présence et importance remarquable. L'on se confronte, donc, à des voies où l'intérêt à la motivation paraît absent, du moins dans la construction théorique du modèle, des voies qui l'entourent d'une présence distinguée sans en faire un réel moteur d'apprentissage de la langue française, et d'autres qui lui accordent une place centrale.

3.1.1 MÉTHODES NÉGLIGEANT LA QUESTION DE MOTIVATION

Un ensemble de méthodes d'enseignement du français, ayant occulté l'apprenant dans leurs fondements théoriques, semblent négliger la question de motivation. Il s'agit essentiellement des méthodes traditionnelles et de la méthode grammaire-traduction (thème version), méthodes en vogue depuis la période 1840-1900.

Mentionnons à titre d'exemple la méthode directe, cherchant à imiter le processus d'acquisition des langues naturelles, qui, bien qu'elle ait renouvelé les outils et les supports utilisés comme les images et les objets pour rapprocher l'apprenant du vocabulaire à apprendre, a contourné la traduction et le passage par la langue maternelle. Ainsi, l'oral l'emporte, l'écrit y est relégué au second plan et la simulation paraît un passage obligé. Bien de situations qui, ayant focalisé sur l'objet d'apprentissage, n'avaient pas trop puisé dans les intérêts des entités concernées par ledit apprentissage.

Conséquemment, les deux premières méthodes dépendent de la grammaire comme entrée, tandis que la méthode directe privilégie le lexique et le vocabulaire comme entrée. Il semble clair qu'il n'y avait pas de perception de ce qui pousse l'apprenant à apprendre. Du coup, et davantage accidentelle et loin d'être interne, le moindre degré de motivation possible est lié à l'agir professoral.

3.1.2 MÉTHODES IMPRÉGNÉES DE LA QUESTION DE MOTIVATION

Nous accordons, ici, l'attention à deux méthodes qui invoquent la motivation dans la construction des situations d'apprentissage sans en faire une préoccupation ou un moteur de cet apprentissage: la méthodologie audiovisuelle (MA) portant sur la période 1950-1960, et la méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) portant sur la période 1950-1970.

¹⁴ Fraisse P. et Piaget J., 1975, Op. Cit., p.9

S'agissant d'une méthode créée dans le contexte de la seconde guerre mondiale pour répondre aux besoins militaires de l'armée américaine, la MA a adopté la conception extrinsèque de la motivation prise dans une perception comportementale behavioriste honorant les rôles du stimulus et du renforcement. Appliquée en éducation, elle prête toujours attention à la motivation spécifiquement externe. Sa négligence de la motivation interne a affecté l'implication des apprenants dans leurs apprentissages. Il suffit de rappeler l'adoption intensive d'exercices synthétiques pour acquérir la grammaire; ce qui ennuie les apprenants vu que cela relève peu de leurs intérêts.

Quant à la deuxième méthode, le structuralisme holistique audiovisuel repose sur le triptyque situation de communication/dialogue/image. Elle ne diffère pas beaucoup de la première car elle n'est considérée que comme la version française du produit américain (la MA); version ayant pourtant misé sur le holisme dans tout processus d'apprentissage.

3.1.3 MOTIVATION EN POSITION CENTRALE

Dans ce volet, le regard est orienté vers trois méthodes d'enseignement du français en tant que langue étrangère et qui ont, également, été utilisées dans l'enseignement du français comme langue maternelle. Ces méthodes s'accordent à centrer le processus sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant ou sur les contenus. Cette focalisation sur l'apprenant a conduit à reconnaître la motivation comme base motrice de l'apprentissage, bien que ses types et ses formes diffèrent d'une méthode à l'autre.

- Les méthodes actives, parues depuis les années 1920, se distinguent par l'ouverture sur la langue maternelle pour apprendre une langue étrangère lorsque l'apprenant trébuche. Dans la méthode active, le travail en groupe et l'attention portée à ce qui rend l'apprenant actif sont de véritables caractéristiques. Puisque l'objectif était de rendre l'apprenant actif dans l'apprentissage, sa motivation à apprendre la langue française était considérée comme la clé de voûte qu'il faut nourrir en mobilisant tout. C'est le cas aussi dans les approches culturelles;
- Quant aux approches communicatives, concernant la période 1970-1990, elles profitent de la montée de la réflexion sur la communication et partent, donc, des besoins communicatifs des apprenants. Les motivations internes et externes occupaient une place particulière dans ces approches. Cela se traduit par leur objectif majeur étant de répondre aux aspirations professionnelles de personnes très diplômées immigrées et désireuses d'intégrer le marché du travail. Ainsi, elles permettent, dans une conception fonctionnelle, d'apprendre la langue française 'français fonctionnel' et agissent sur la motivation externe des immigrés. Les apprenants sont motivés par l'enseignant à l'école tout comme par les adultes dans l'échange culturel ailleurs. Elles honorent également la motivation interne par l'effort de sélection des documents de départ dans des situations communicatives; ce qui répond aux préoccupations internes des apprenants. à titre d'illustration, parmi les critères de choix d'un support audio/vidéo ou d'un texte figurait l'appréciation de ces documents par l'apprenant;
- Enfin, l'approche actionnelle, étant plus récente (après 2000), concerne la réalisation de projets déclinés en tâches. L'apprenant concentre ses apprentissages pour réaliser des tâches qui font de lui un acteur social. combinant l'enjeu d'intégration dans la société et celui de réalisation de soi, elle rend l'apprenant pleinement engagé dans l'apprentissage. Différente des approches précédentes, cette approche ne considère pas la motivation d'apprendre le français isolément de la motivation d'action sociale.

De l'ensemble des méthodes passées en revue, la dominance de l'école comportementale semble sauter aux yeux. Cela se reflète dans la mobilisation de son paradigme dans tout investissement en matière de motivation externe: créant des stimuli, ramenant l'attention vers des images ou des textes, captivant la concentration par des clips audio ou vidéo pour obtenir des réponses linguistiques spécifiques, parfois mécaniques et peu utiles dans des situations davantage signifiantes.

Toutes les méthodes mentionnées précédemment ont été influencées par la théorie de *Maslow* où l'on retrouve présentes les trois niveaux supérieurs de la pyramide: besoins d'amour et d'appartenance, besoins de respect et d'appréciation et besoins de réalisation de soi.

L'approche actionnelle, de surcroît, va au-delà de ces besoins pour atteindre le plus haut niveau de la hiérarchie: les besoins de réalisation de soi. S'attacher à lier l'apprentissage du français à l'action sociale et à lier les objectifs d'apprentissage de cette langue à l'action au sein d'une communauté, en agrégation avec d'autres savoirs et compétences, amène l'apprenant à se sentir épanoui. D'autant plus que cette méthode lui permet de souligner les projets et les tâches qu'il souhaite accomplir en apprenant la langue française.

3.2 ETAT DES LIEUX

Après avoir brossé une première image sur les approches psychopédagogiques en vogue à l'école marocaine, y compris le lycée, nous réservons cette section à une enquête de terrain pour en ressortir l'image d'investissement du concept de motivation. Il est à rappeler que l'étude s'est focalisée sur l'apprentissage de la langue française.

3.2.1 OUTILS ET STATISTIQUES DE L'ENQUÊTE

Notre étude s'est basée, outre l'analyse de contenu, sur une investigation par questionnaire auprès des apprenants et par entrevues auprès des enseignants de français au lycée.

Le questionnaire est adressé à quatre cents apprenants appartenant à dix lycées (40 exemplaires par lycée) relevant du territoire de la direction provinciale MEN à Rhamna. Ceux qui ont participé ne dépassent pas 346 apprenants d'un taux de participation de 86,50% (13,50% n'ont pas donné suite à notre questionnaire). Ils appartiennent au tronc commun, à la première année et à la deuxième année du baccalauréat. Le tableau suivant récapitule les données de l'échantillon:

Statut	Genre		Tranche d'âge		Niveau scolaire		
	G.	F.	[15-18]	[19-22]	Tronc Commun	1 ^{ère} A. Bac.	2 ^{ème} A. Bac.
Participants	162	184	148+180	14+4	51+63	83+92	28+29
86,5%	40,5%	46%	82%	4,5%	28,5%	43,75%	14,25
Non participants	38	16	29+11	9+5	12+5	7+3	19+8
13,5%	9,5%	4%	10%	3,5%	4,25%	2,5%	6,75%

Fig. 1. Statistiques de la catégorie « apprenants »

Quant aux entrevues, Les trente-cinq (35) professeurs avec qui nous avons mené un entretien semi directif appartiennent à différentes tranches d'âge. L'étendue couvre l'intervalle [2 ans – 29 ans] d'ancienneté. Ils ont tous un haut niveau universitaire et ont suivi tous une formation professionnelle qualifiant aux métiers d'enseignement.

3.2.2 RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

- Le questionnaire (apprenants)

À raison de deux cents (200) exemplaires pour chaque sexe, le taux de perte chez les garçons double celui constaté chez les filles. Le taux de non-participation est assez élevé par rapport à la tranche d'âge [19-22]. Certes, le pourcentage par rapport à l'ensemble de l'échantillon paraît faible mais il devient assez représentatif par rapport au nombre total des non participants (14/54 d'un taux dépassant 25%). Voir Fig. 1

Le taux de participation le plus faible est constaté chez les apprenants de classe terminale. Alors que le plus haut chez ceux de l'année certificative quant à la langue française. Le constat de non-participation rejoint inversement ces statistiques.

Outre le volet d'identification, Le questionnaire comporte sept questions fermées. Nous présentons les résultats parfois en chiffres, parfois en diagrammes:

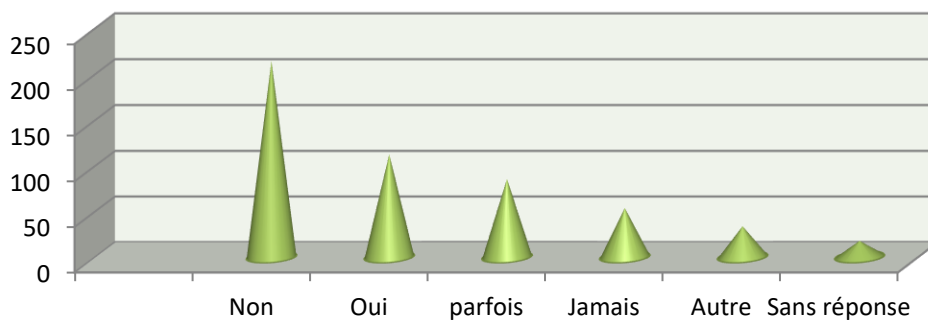


Fig. 2. Aimez-vous les séances de français ?

Dès la première question, s'articulant autour du rapport affectif entre l'apprenant et l'enseignement actuel de la langue française en classe de français, les réponses tombent alarmantes. Les modalités négatives (non, jamais, sans réponse) dépassent cinquante-cinq pour cent contre un taux frôlant trente-neuf pour cent pour les modalités positives (oui, parfois). Ceux qui ont préféré contourner la question font presque sept pour cent.

Lire, analyser, ...	Ecrire	Ecouter et interagir	Répéter, imiter, ...	Se conformer à des consignes	Prendre position	Prendre l'initiative / Etre créatif	Parler / écrire en langue correcte	Sans réponse
35	28	136	52	43	89	22	64	05

Fig. 3. Pour vous, pratiquer le français en classe est-il ?

La deuxième question sonde les représentations des apprenants quant à ce qui serait, pour eux, une pratique de la langue française en classe. Le besoin d'interaction et celui de confirmation de soi en se permettant de prendre position se sentent énormes chez nos lycéens. L'impact des attitudes souvent autoritaires se ressent aussi bien qu'en moindre mesure vu l'esprit de conformisme en trois modalités à taux assez modestes (répéter, imiter,...; parler /écrire en langue correcte; se conformer à des consignes). La lecture, l'écriture, la créativité arrivent en dernier lieu.

Lectures	Débats	Jeux de rôles	Prises de parole	Exposés	Rédactions	Sketchs ou saynètes	Ecoute de supports sonores	Autre
14	82	123	97	56	13	154	185	8

Fig. 4. Quelles sont les activités que vous aimez pratiquer en classe ?

Musique	246
Films et shows	231
Jeux	229
Emissions sportives	189
Informations	133
Contenus technologiques	120
Emissions documentaires et culturelles	24
Littérature	22
Autre	03
Sans réponse	06

Fig. 5. Quels contenus, en langue française, préférez-vous ?

Quant aux activités et aux contenus souhaités par les apprenants, les réponses aux deux questions suivantes rejoignent les centres d'intérêts précédents: écoute de supports sonores, films, théâtre et divertissement, jeux et sports, contenus technologique et prise de parole. Les compétences lectorale et rédactionnelle sont reléguées au dernier plan.

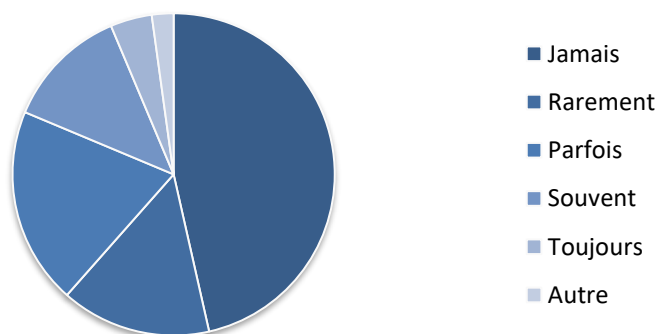


Fig. 6. Les activités et les contenus de français en classe répondent-ils à vos intérêts ?

Par rapport aux constats précédents, les réponses à la cinquième question pourraient ne plus constituer une surprise. Les intérêts des apprenants se verront trahis dans les activités et les contenus proposés dans le programme de français au lycée.

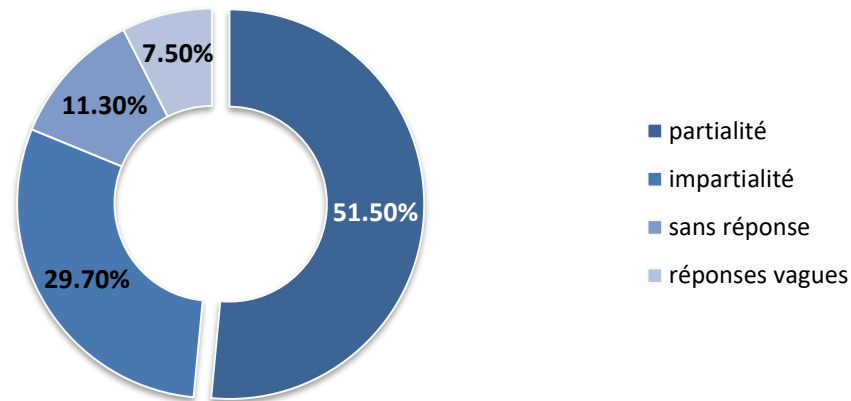


Fig. 7. A ton avis, l'évaluation en classe de français est-elle partielle ?

Le flux de crédibilité de la discipline se rétrécit si l'on croit les réponses à la question suivante. La pratique de l'évaluation est accusée d'être partielle. Seul un tiers des apprenants sont encore confiants.

Avoir facilement un emploi	243
Se vanter du luxe qu'elle parait offrir	164
Réussir le passage à l'enseignement supérieur / sa vie	154
Maîtriser la langue	132
Se passer des tests imposés par les écoles à l'extérieur	32
Autre	02

Fig. 8. Pour vous, quels avantages le français présente-t-il ?

La dernière question sonde l'utilité supposée d'un tel cours. La maîtrise de la langue arrive en quatrième rang. C'est la vision plutôt pragmatique qui l'emporte chez nos apprenants. Pour cette étude, le taux accordé au second item (se vanter...) fait émerger une nouvelle donne à réinterroger.

• **Les entretiens (enseignants)**

Les items reprenaient autrement les questions adressées aux apprenants en questionnaire. Dès que possible, nous regroupons leurs réactions dans des graphiques (voir les figures infra).

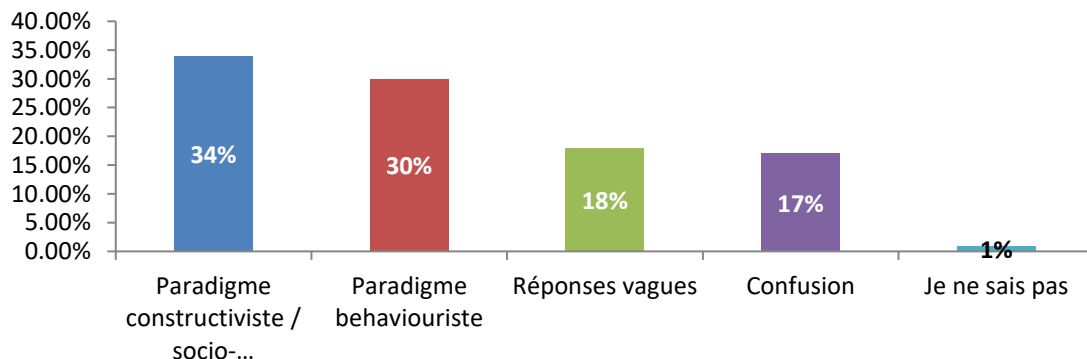


Fig. 9. Théories et approches adoptées par les enseignants

Le désordre que soulignent les chiffres susmentionnés (fig. 9) résulte, à notre avis, du manque de clarté des choix pédagogiques et d'une formation probablement lacunaire. Adopter le paradigme constructiviste ou socioconstructiviste sans

formation revient au caractère autodidacte des professeurs qui ont, jusqu'à présent, travaillé selon les théories behavioristes (la PPO comme illustration); d'où l'amalgame et la confusion constaté.

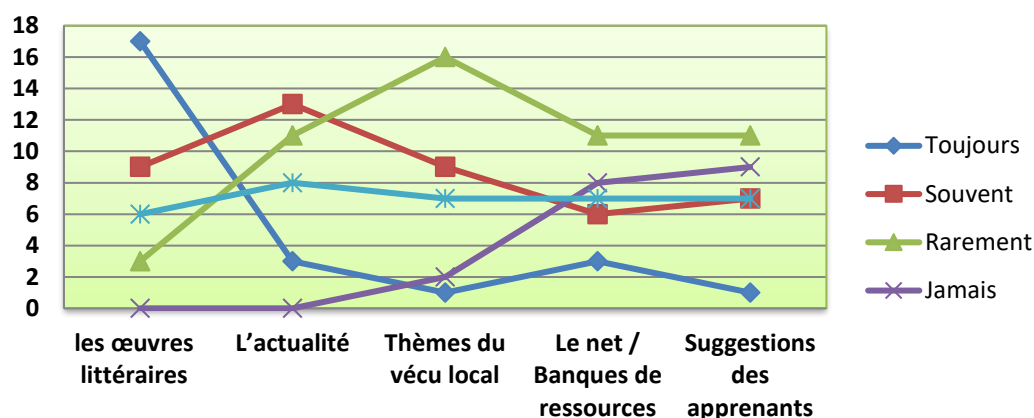


Fig. 10. Ressources de planification des contenus et des activités selon les enquêtés

La rigidité de la planification des projets pédagogiques, des séquences et des séances se lit dans les ressources mobilisées par les enseignants. L'avis de l'apprenant et son vécu sont les dernières occupations des enseignants.

Parallèlement à la question adressée aux apprenants quant à la question de partialité, l'entrevue avec les enseignants a accordé une marge à cette question. Le taux des praticiens qui acceptent d'être partiaux frôle les deux tiers. Ils affirment que « de peur de représailles, le professeur a le plus souvent tendance à modifier les notes » et qu'« un entourage menaçant, en réalité, ne peut que compromettre tout le processus ». Dans un essai de justification, quelques-uns croient que «...personne ne protège le professeur...», que « l'enseignement est devenu un métier très dur » et que l'impartialité ne se fait qu'«... au détriment de sa sécurité personnelle » ». C'est l'orphelinat ressenti par le corps professoral qui aurait, dorénavant, tout le droit d'être résigné, corrompu et conséquemment partial !

Veiller aux conditions optimales de travail est une « responsabilité de l'État » selon eux. D'autres avancent des réactions plus ardentes. Ils pensent même qu'un professeur doit être partial car « même dans un entourage neutre, on n'est jamais neutre, ni juste ni équitable non plus » et puisqu'« il y a toujours une part de subjectivité » pourquoi cherche-t-on à être impartial ? Ces derniers défendent l'idée que la méritocratie n'est qu'un enjeu et que la faiblesse humaine est si manifeste. Un dernier parti assure, quant à lui, que le dilemme devoir/pouvoir rappelle que « c'est une situation qui le (s) dépasse »¹⁵, que la sociologie et la psychologie doivent intervenir; ceux-ci réclament haut et fort la part du tragique dans toute action humaine.

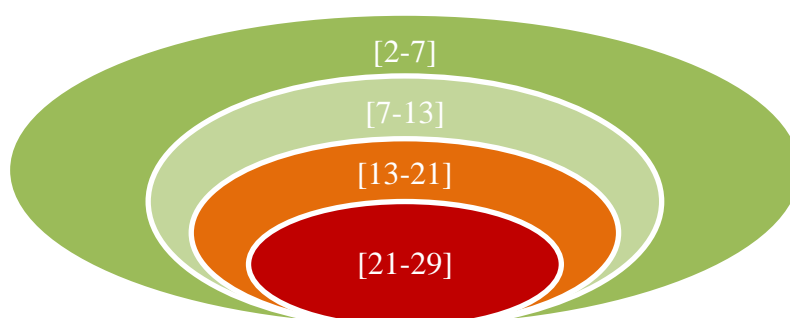


Fig. 11. Rapport ancienneté / degré de motivation

Le tragique insinué se ressent proportionnellement avec l'avancement en ancienneté. Plus l'enseignant accumule davantage d'expériences plus sa motivation tend à extinction. Détail de taille !

¹⁵ Ce paragraphe contient des propos recueillis lors des entrevues. Ils sont mis entre guillemets

3.3 ANALYSE ET DISCUSSION

A travers ce qui précède, nous constatons que l'adoption de la motivation dans l'apprentissage de la langue française diffère en termes d'importance et de forme. Nous résumons ici les constats sur le rapport de la motivation à l'enseignement du français au lycée marocain.

- Un manque de motivation, un mauvais rendement en langue française

L'enseignement de la langue française au Maroc, comme d'autres disciplines, subit des changements et des innovations. Le renouvellement des programmes, étant le cas le plus patent, est dû à un certain nombre de variables liées aux besoins sociétaux et aux résultats des évaluations nationales et internationales, mais souvent moins à l'évolution des connaissances spécialisées ou des approches et des méthodes pédagogiques, encore moins aux attentes du public cible.

La crise de lecture et la platitude supposée des contenus disciplinaires en langue française, entre autres, ont mené vers un changement curriculaire assez profond au cycle secondaire qualifiant. Les auteurs du programme ont adopté une approche plus flexible libérant l'acte pédagogique des restrictions des manuels et des exercices usuels. Les enseignants connaissent, dorénavant, l'intérêt du projet pédagogique en tant réflexion et moyen de répondre aux besoins des apprenants. Or, un constat émerge fortement de la nouvelle configuration: les acquis linguistiques sont en nette régression et ne sont pas à la hauteur des aspirations de la communauté scolaire. L'hypothèse la plus émise expliquant cette situation est le manque de motivation.

- Partir des besoins et des intérêts de l'apprenant

Il est logique que le choix d'une langue par l'apprenant le rend plus motivé et plus impliqué dans son apprentissage; ce qui lui fournit les conditions de réussite. La liberté du choix rend l'apprentissage du français désirable et motivé par un désir intérieur. Ainsi, il est possible de penser à rendre l'apprentissage, non point optionnel, mais davantage ouvert sur les besoins réels et les centres d'intérêt de chaque génération. Brosse la réalité, théoriser, transposer, hiérarchiser selon les choix éducatifs, formuler et donner forme dans des programmes parlants, etc. La didactique de la discipline y est pour une grande responsabilité.

La manœuvre microcurriculaire va au-delà du temps d'apprentissage de la langue pour englober le choix des objectifs et des modalités de mise en œuvre et d'évaluation. *Vianin* affirme, dans ce sens, que ce type d'enseignement en général et en langues en particulier stimule la motivation interne de l'apprenant et le fait sentir maître de son destin: « *parfois, l'enseignant peut laisser l'initiative à l'apprenant dans le choix du but, de ses actions, des méthodes utilisées, voire des formes d'évaluation. Lorsque l'enseignant laisse une partie de l'initiative à l'enfant (...), il développe en lui un sentiment de maîtrise de soi et de son destin* »¹⁶.

Dès lors, partir des envies et des besoins de l'apprenant constitue un rôle déterminant dans le déplacement de sa motivation au travail, mais cela ne suffit pas, car il faut travailler sur des moyens et des activités pour faire maintenir et faire progresser cette motivation. Le risque utilitaire des apprentissages présente une dérive quant à l'esprit d'ouverture sur les centres d'intérêt de l'apprenant. Très réducteur, nous semble-t-il, est l'effort de fléchit l'apprentissage d'une langue aux paramètres pragmatiques assez étroit d'un monde présent, un monde d'ailleurs for changeant.

- Méthodes, activités et outils à renouveler

En plus d'impliquer l'apprenant via ces besoins et ces centres d'intérêt, il doit être impliqué dans le choix des activités et des méthodes, comme le pense *Viau*¹⁷. Ceci est également confirmé par des chercheurs en psychologie de l'éducation tels *Crookes* et *Schmidt*¹⁸. Ces derniers ont traité la relation d'une motivation renouvelée pour et à travers un apprentissage renouvelé. Ils soulignent que le renouvellement continu des activités et des méthodes éloigne le spectre de l'ennui et (re) - nourrit la motivation à apprendre.

Le déficit d'accès aux connaissances se dresse également comme écueil à tout engagement. Les apprenants affichent un réel besoin d'acquérir des stratégies cognitives, métacognitives et sociocognitives garantissant leur implication dans le travail réalisé. La lecture, par exemple, s'appuie sur le texte littéraire comme un pilier incontournable: elle doit sonder la profondeur

¹⁶ Vianin P., 2006, La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?, Bruxelles, De Boeck. p.30.

¹⁷ Viau R., 2007, La motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck, p.7

¹⁸ Crookes G., Schmidt R., 1991, Motivation : Reopening the research agenda, *Language Learning*, 469-512

du texte, diversifier les stratégies de lecture et adopter diverses approches textuelles selon la spécificité du texte. Or, la réalité est que l'enseignant recourt à l'exercice, hautement confortant par, de "lecture méthodique", profitant de sa rigueur méthodologique mais suivant un cheminement souvent techniciste. L'applicationnisme, au lieu d'exhorter l'apprenant à réfléchir et à penser ou du moins à prendre plaisir à lire, amène souvent ce dernier à obéir à une lecture et à une certaine interprétation du texte comme si le texte avait une construction sémantique et interprétative unique pour ne pas dire officielle. Faut-il relire «le plaisir du texte » de Roland Barthes ?

Quant aux outils et aux aides pédagogiques, leur attractivité doit être liée à leur fonctionnalité à favoriser le plaisir d'apprendre. Pour parvenir à joindre l'utile à l'agréable, il faut prendre en considération l'âge des apprenants dans le choix des moyens, veiller à la diversification continue pour conjurer l'ennui et tenter de prendre en compte les différentes attentes des apprenants.

Les images, l'audio, la vidéo, le texte, les témoignages en direct ou les outils numériques peuvent même être utilisés en classe comme en dehors de la salle de classe. Les critères majeurs seront donc la fonctionnalité et l'attractivité.

- Profil professionnel d'un enseignant résigné

Discuter la motivation nous mène à tenir compte de toutes les parties impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage. Et parce que le professeur a un rôle central dans le manœuvre scolaire, sa motivation affecte directement la motivation de l'apprenant dans un lien de responsabilité morale et même déontologique¹⁹.

Les échecs répétés chez l'enseignant dans le parcours de son métier, souvent résultant des perceptions erronées qu'il établit sur son travail, affecte ses dispositions personnelles et professionnelles. Au fil des années, cet aspect ne manque pas de faire une histoire professionnelle marquée par des échecs répétés, qui brossent le portrait d'un enseignant inefficace dans son action; c'est-à-dire incapable d'influencer positivement les comportements des apprenants en s'investissant dans des formules pédagogiques du moins correctives privilégiant ainsi de répéter ses pratiques dans un souhait d'uniformisation, de recourir à l'achèvement du cours coûte que coûte, et de sacrifier le volet motivationnel en refusant les différents rythmes estudiantins qui apparaissent.

Le facteur de motivation à enseigner le français dans le contexte marocain est un élément essentiel dans l'explication de la détérioration du niveau de motivation des apprenants et donc de leur faible acceptation de cette langue. Il ressort clairement de ce qui précède des manifestations présentées que les deux facteurs entrent dans une relation interactive, et c'est ce à quoi Gardner s'est généralement rendu pour expliquer la relation entre eux, car il a souligné que le premier facteur affecte le second. La motivation est alors considérée comme résultat d'une expérience d'apprentissage positive²⁰.

4 MANIFESTATIONS POTENTIELLEMENT MOTIVANTES POUR L'ACQUISITION DE LA LANGUE FRANÇAISE AU LYCÉE MAROCAIN

Supra, nous avons interrogé la situation actuelle de l'apprentissage de la langue française au lycée marocain. Infra, nous nous attelons à convoquer certains éléments curriculaires et certains aspects de la pratique, y compris l'organisation de classe, pour essayer de comprendre quelques raisons d'un tel rendement en langue française

4.1 LES TEXTES OFFICIELS

Rien d'étonnant à ce que l'on dise que les curricula et les programmes ne correspondent pas à la situation de la langue française au Maroc, situation qui ne tient pas compte des données sociolinguistiques et pédagogiques environnantes.

Les contenus ainsi que le cursus tracés dans les Orientations Pédagogiques (2007 pour le lycée) sont très poussés et leurs ambitions semblent proches des enjeux du français langue maternelle²¹. Les besoins linguistiques individuels et collectifs réels sont différents; ce qui traduit un certain risque d'aliénation et donc un fort taux d'échec scolaire. L'effort de contextualisation et de localisation semble faire défaut.

De ce fait, et contrairement à la nécessité de susciter la motivation en agissant sur la possession de stratégies pour donner une plus grande autonomie à l'apprenant, ce document officiel d'enseignement de la langue française n'adopte pas

¹⁹ Tardif J., 1997, La construction des connaissances, les consensus, Pédagogie collégiale, p. 14

²⁰ Gardner R., 1985, Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitude and Motivation, Edward Arnold, London, p. 85

²¹ Miled M., janvier 2011, Le Français dans le monde, Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques, pp 64-75

l'enseignement explicite de stratégies et ne stipule point de directive méthodologique d'enseignement de la discipline allant dans ce sens.

Le discours sur une bonne liberté accordée aux praticiens dans le texte mentionné²² comme l'une des entrées essentielles du programme de la langue française au lycée n'était pas accompagnée d'un niveau procédural étayant les mécanismes d'atteindre cette liberté. Hors un tel outillage, il paraît difficile de miser sur les stratégies créatives des enseignants pour garantir un travail motivant et autonomisant l'apprenant.

4.2 LA NATURE DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

Si la littérature pédagogique insiste sur l'importance des activités d'apprentissage et incite à les diversifier, à les enrichir et à les renouveler afin de susciter l'intérêt et la curiosité des apprenants, la réalité de la salle de classe dresse un sombre tableau à cet égard.

La décision éducative quant à l'apprentissage de cette discipline dans ce cycle semble sacrifier la diversité insinuée au profit d'une portée littéraire assez patente. Loin de toute évaluation, qui d'ailleurs semble ne pas avoir lieu jusqu'à présent, il s'agit d'un remaniement qui, au lieu de reconforter les praticiens ne serait-ce que par l'élaboration de guides d'usage, leur a confié le soin de planifier et de réaliser les projets organisant des apprentissages. Cependant, la pratique en classe montre que les activités proposées semblent en nette difficulté à asseoir les nouvelles orientations qui, si elles prétendent faire le bonheur des enseignants, semblent intéresser peu les apprenants.

La mobilisation de textes littéraires est souvent mise à profit pour étudier des concepts grammaticaux et rhétoriques ou pour étudier la structure narrative et des contenus similaires; des contenus qui s'écartent souvent du fonctionnalisme comme une donnée plus urgente. De plus, ces activités en termes de formulation ne posent pas de défis à l'apprenant, car elles sont souvent formulées selon un modèle stéréotypé fermé et qui ne prend pas en compte ni la diversité de structures ni celle des sens. De tels modèles sont ainsi fermés puisqu'ils ne tirent profit du paradigme pluraliste basé sur la multiplicité des intelligences, des méthodes de formulation et des principes de gradation et de diversification. Aussi, ces activités ne mobilisent pas les qualités et les capacités des apprenants et ne suscitent pas un intérêt à être créatifs.

4.3 MODÈLES DE TRAVAIL ET INTERDISCIPLINARITÉ

La surcharge des effectifs dans les classes, résultat d'un enseignement de masse, est l'un des obstacles les plus éminents à tout travail d'épanouissement. L'ingénierie des activités ne tient pas compte de l'importance d'interagir avec les autres et de celle de coopérer avec eux pour accomplir des tâches. L'organisation physique de l'espace est fléchée à la dualité espace-densité; ce qui n'aide pas à adopter le travail de groupe comme un moyen permettant de provoquer le conflit sociocognitif combien utile à tout apprentissage.

De même, les consignes de travail participent à créer l'aversion. Le brouillage, tantôt linguistique tantôt procédural, réduit le taux d'implication et même d'attention, l'obsession du praticien à gérer la situation en classe fait passer assez d'efforts sous silence et l'absence de retour d'évaluation immédiat rendent le processus de motivation assez difficile.

D'autre part, la perméabilité apporte assez de diversité et de richesse à l'acte d'enseigner, toutes disciplines confondues. Plus l'activité mobilise des connaissances de divers horizons et domaines, plus elle devient source d'intérêt. Les élèves à intérêts cognitifs différents peuvent en profiter pleinement. A cet égard, une partie importante des professeurs ont du mal à abandonner leurs zones de confort et n'ose donc pas s'aventurer, ce qui engendre des attitudes parfois dogmatiques négligeant ainsi de soulever les ramifications du sujet à l'étude et à l'analyse dans d'autres champs disciplinaires si besoin est.

De ce fait, les cours de français sont soumis à l'autorité et aux connaissances de l'enseignant au sein d'une classe spécialisée dans laquelle les barrières entre les matières sont renforcées et les structures méthodologiques sclérosées et monotones qui refusent de prendre des risques en pensant à des noyaux de travail en commun dans lesquels les intersections sont investies avec souplesse. Faut-il rappeler que la nature de la langue française en tant que support véhiculant des valeurs et en tant que langue de communication permet une belle ouverture qui renforce les incitations à l'acquisition.

²² MEN, Orientations Pédagogiques, Novembre 2007, Rabat

4.4 LE CLIMAT DE TRAVAIL

L'ambiance de travail que le professeur crée dans la classe est étroitement liée à l'excitation de la motivation et il n'est point besoin de souligner la profondeur de l'influence du style de leadership sur le climat émotionnel. La classe n'est pas seulement un espace d'enseignement, mais un champ d'interactions et un réseau de relations émotionnelles diverses (haine, sympathie, discorde, attirance...). La classe d'enseignement du français au lycée marocain est caractérisée par l'hésitation ou la peur de prendre la parole face aux attitudes souvent « puristes » des enseignants. L'obsession de s'exprimer dans une langue exempte d'erreurs rend tout nouvel apprentissage une véritable source d'inquiétude. Et l'appréhension, au lieu de faire de l'apprenant l'acteur de ses apprentissages, freine ses désirs et même sa motivation et noie la situation dans des relations répulsives, agressives et haineuses.

Dans le meilleur des cas, la participation de l'apprenant à l'expression consiste à remâcher des mots ou des phrases courtes complémentaires au discours du professeur. Que des pots-de-vin de paroles insérées dans le discours professoral.

L'ambiance de travail empoisonnée et empoisonnante fait émerger deux constats qui ne favorisent pas l'adhésion des apprenants: d'une part, un système autoritaire où l'enseignant domine dans le cadre d'une relation autocratique qui oblige l'apprenant à se conformer aux consignes et à se soumettre aux valeurs de respect du système, et de l'autre, un déplacement de focalisation qui place le contenu et la méthode au cœur du travail et de l'attention au détriment de la motivation intégrée de l'élève.

4.5 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES

En plus des activités d'apprentissage et de leur impact sur la motivation, les modèles et mécanismes d'évaluation ont des rôles qui renforcent ou inhibent la motivation de l'apprenant. La pratique pédagogique du processus d'évaluation de la langue française au secondaire qualifiant porte principalement sur les connaissances acquises. Le contrôle continu tel que le stipule la note ministérielle 142-05²³, cible les composantes de compréhension et de langue d'une part, et la production écrite d'autre part, est soumis à un processus de quantification des résultats qui examine les connaissances ponctuelles des apprenants au détriment de leur travail longitudinal durant tout le processus. Ce système d'évaluation sert principalement les meilleurs éléments du point de vue mémoire. Ce qui s'applique au contrôle continu s'applique également à l'examen régional de la première année du baccalauréat²⁴. Les mécanismes de correction (correction, critères de notation) tels qu'ils sont effectivement préparés, et tels qu'ils sont formulés dans le document cadre de référence, ne reconnaissent pas, dans leur formulation, le chemin que l'apprenant emprunte pour répondre à la question, mais considèrent plutôt le résultat qui punit l'erreur et ne tient pas compte de ce que l'apprenant investit dans ses réponses. Le produit l'emporte donc sur le processus de production. Cette pratique se reflète négativement sur l'aspect relationnel au sein de la classe, car les bons apprenants reçoivent souvent beaucoup d'attention et de motivation de la part du professeur et de ses collègues, tandis que les défailants deviennent vulnérables à la marginalisation. Nous n'avons pas prévu de questions quant à l'impact de cet aspect dans la prolifération de quelques attitudes réactionnaires telles la violence, la partialité ou encore la tricherie.

5 CONCLUSION

Le concept de motivation est l'un des piliers fondamentaux pour expliquer une grande partie du comportement humain dans la vie en général. L'apprentissage des langues en général et de langue française en particulier tire profit du concept comme élément indispensable à investir pour impliquer l'apprenant à construire son parcours et à lui donner sens.

Pour vérifier cette hypothèse, Nous avons scruté la relation entre le degré d'investissement de ce concept et la qualité d'apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant marocain.

La situation brossée est marquée par beaucoup de crise, d'où une efficacité et une rentabilité assez faibles dans un environnement éducatif, culturel et socio-économique qui se transforme et se développe; le déficit cruel en matière de compétences langagières témoignant. La faiblesse de la pratique en classe dépend de l'incapacité de la pratique professorale à accéder à la mentalité et au psychisme de l'enfant.

²³ MEN, 2007, Note ministérielle 142-05 relative à l'évaluation pédagogique au cycle secondaire qualifiant pour la discipline de la langue française

²⁴ MEN, 2010, L'examen normalisé régional pour l'obtention du baccalauréat, cadre de référence de langue française, Rabat.

La réalité de la situation révèle que l'apprenant, à son entrée, porte en lui une histoire marquée par des perceptions et des représentations vis-à-vis de la langue française en général, et de son utilité dans ce cycle en particulier. Laquelle réalité étant le produit d'un cheminement pédagogique fait d'échecs plus que de réussites, peuplé de modèles stéréotypés et de préjugés, d'attitudes occultant les besoins estudiantins qui régissent l'apprentissage de cette langue.

Pourtant, la motivation, à elle seule, paraît incapable de donner un nouveau souffle au processus éducatif. Loin d'être la raison dont l'absence explique toutes les manifestations d'échec scolaire dans le système éducatif, elle peut, une fois prise grandement en considération, enclencher des remaniements et des mesures passibles de renouer avec une école de qualité.

Nous réitérons, donc, le besoin de rassurer d'abord avant d'aspirer à briller de mille feux. Une école qui voudrait rassurer se met en permanence à l'écoute de ses « clients » non point pour les convoyer mais, bien mieux, pour ployer leurs besoins et leurs attentes aux souhaits de sa noble démarche. La noblesse de sa mission, dès qu'elle s'y attèle, motive ce choix et écarte le sens contraire.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a pu avoir lieu grâce au soutien exemplaire de nos aimables familles, à l'encouragement de nos respectueuses directrices de thèses et à la collaboration des praticiens enquêtés et leurs aimables apprenants. À toutes et à tous, nous exprimons nos remerciements les plus obligeants.

REFERENCES

- [1] E. A. Peel, Fondements psychologiques en éducation, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1967.
- [2] Fraisse, P. § Piaget, J., Traité de psychologie expérimentale V, Paris, PUF, 3^{ème} édition 1975.
- [3] Nuttin, J., Théorie de la motivation humaine, Paris, PUF, 1980.
- [4] Vianin P., La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre ?, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- [5] Viau R., La motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- [6] Benoît G., « La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation », in Revue française de pédagogie N° 155, 2006.
- [7] Crookes G., Schmidt R., Motivation: Reopening the research agenda, Language Learning, 1991.
- [8] Gardner R., Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation, Edward Arnold, London, 1985.
- [9] Miled M., Le Français dans le monde, Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde: quelques fondements épistémologiques et méthodologiques, janvier 2011.
- [10] Tardif J., La construction des connaissances, les consensus, Pédagogie collégiale, 1997.
- [11] Raynal F., Rieunier A., Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive, ESF, 2018.
- [12] Dictionnaire Larousse, 2013, entrée 'Motivation'.
- [13] Dictionnaire Le Petit Robert, 2012, entrée 'Motivation'.
- [14] MEN, Orientations Pédagogiques, Rabat, Novembre 2007.
- [15] MEN, Note ministérielle 142-05 relative à l'évaluation pédagogique au cycle secondaire qualifiant pour la discipline de la langue française, Rabat, 2007.
- [16] MEN, L'examen normalisé régional pour l'obtention du baccalauréat, cadre de référence de langue française, Rabat, 2010.
- [17] Dictionnaire lexicologos en ligne, consulté le 07 Septembre 2022.
- [18] P.PICHOT, Les tests mentaux, p.76 dans FOULQ. 1971 consulté sur Lexicologos en ligne le 16 Janvier 2023.