

## Effet des activités d'éveil aux langues sur la motivation autodéterminée d'élèves algériens de quatrième année primaire

Mouna LAHLAH<sup>(1)</sup> Pr. Akila KHEBBEB<sup>(2)</sup>

1- Département de français, faculté des Lettres et de Sciences humaines et sociales, laboratoire LIPED, université Badji Mokhtar-Annaba, lahlahmouna@yahoo.fr

2- Département de français, faculté des Lettres et de Sciences humaines et sociales, laboratoire LIPED, université Badji Mokhtar-Annaba, akila.khebbeb@gmail.com

Soumis le: 01/06/2018

révisé le: 15/07/2019

accepté le: 16/07/2019

### **Résumé**

*Cet article étudie la motivation autodéterminée chez des élèves algériens de quatrième année primaire suite à une innovation pédagogique dans le domaine de l'éveil aux langues. Dans ce travail, nous avons eu recours à la théorie de l'autodétermination qui donne un cadre d'évaluation pertinent de la motivation autodéterminée chez notre public cible. Les principales étapes de notre démarche comprennent le choix d'une échelle de mesure, la formulation et l'adaptation des consignes et des items motivationnels à de jeunes apprenants, l'administration de l'instrument de mesure, la validité de l'échelle et enfin l'analyse des données.*

**Mots-clés:** *Eveil aux langues, motivation autodéterminée, échelle de mesure.*

تأثير أنشطة التوعية اللغوية على تحفيز تلاميذ أقسام السنة الرابعة ابتدائي

### **ملخص**

يدرس هذا المقال تحفيز تقرير الذات عند التلاميذ الجزائريين الذين يدرسون بالسنة الرابعة ابتدائي، نتيجة لابتكار بيداغوجي في مجال الإيقاظ اللغوي. في هذا العمل ارتأينا اللجوء إلى نظرية التحديد الذاتي التي تعطي إطار تقييم مناسب لتحفيز تقرير الذات لدى الفئة المستهدفة. تشمل المراحل الرئيسية لمبادرتنا اختيار سلم قياس، صياغة و تكييف التعليمات و العناصر التحفيزية عند المتعلمين الصغار، توزيع أداة القياس، صلاحية السلم و أخيرا تحليل المعطيات. حيث أسفرت النتائج الرئيسية لهذا البحث على أن نسبة تحفيز تقرير الذات كانت أكثر ارتفاعا عند التلاميذ الذين استفادوا من نشاطات الإيقاظ اللغوي.

الكلمات المفتاحية: وعي لغوي، مقياس القياس، دافع ذاتي.

### **The effect of language awakening activities on self-determined motivation of Algerian pupils in fourth year primary school**

#### **Abstract**

*This article studies the motivation to self-determination in Algerian pupils of the fourth primary year, further to an educational innovation in the field of the awareness of language. In this work, we resorted to the theory of self-determination, which gives a relevant frame about the evaluation of self-determined motivation at our target public. The main stages of our approach include the choice of measure scale, the formulation and the adaptation of the instructions and the motivational items to young learners, the distribution of the measuring instrument, the validity of the scale and finally the data analysis.*

**Keywords:** *Language awareness, self-determined motivation, measurement scale.*

Auteur correspondant: Mouna LAHLAH, lahlahmouna@yahoo.fr

### Introduction:

« *Le goût d'apprendre est la plus importante attitude qui peut être formée* »<sup>(1)</sup>

Lorsque l'on évoque la question des apprentissages, la notion de « Motivation » semble incontournable et fait référence à plusieurs facteurs, ainsi qu'à des domaines variés. En contexte scolaire, la plupart des enseignants parlent de la motivation et de son influence sur l'apprentissage. Des phrases telles que: « les élèves qui sont motivés ont de meilleurs résultats » ou « les élèves ne sont pas motivés, ils ne veulent pas apprendre » sont souvent prononcées de manière récurrente dans les salles des enseignants.

Dans le cadre d'une recherche doctorale en cours de réalisation portant sur l'effet des activités d'éveil aux langues sur les représentations et la motivation à les apprendre, nous nous proposons de vérifier le lien causal entre la mise en place d'un enseignement plurilingue et l'évolution de la motivation autodéterminée. Nous tentons de rendre compte de la motivation à apprendre les langues, au début et à la fin de l'expérimentation, dans le but d'apprécier une évolution de la motivation qui imprime l'influence positive de ce dispositif pédagogique innovant.

L'objectif de cette recherche est donc d'étudier dans quelle mesure les activités d'éveil aux langues peuvent influencer la motivation autodéterminée des apprenants (Deci & Ryan)<sup>(2)</sup>. Pour ce faire, nous nous concentrons sur l'outil de recueil de données utilisé pour les besoins de la recherche à savoir le questionnaire et plus précisément l'échelle qui nous a permis de mesurer la motivation chez les jeunes apprenants.

#### 1- La motivation, un concept-clé

Sur le plan étymologique, le terme « motivation » vient du latin « movere » signifiant « se mouvoir, se déplacer » que Vianin confirme « *sa vertu première: début et source de tout mouvement.* »<sup>(3)</sup>. La notion de mouvement est donc à l'origine même de la motivation. Toujours selon Vianin, « *sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit et même du corps, tout apprentissage est impossible.* »<sup>(4)</sup> Ceci nous permet de comprendre l'importance que revêt la motivation dans le processus d'apprentissage.

Toutefois, outre son étymologie, il semble difficile de donner une définition unique de cette notion. En effet, le concept de motivation est un concept qui a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs dans différents domaines et de tout temps. Le foisonnement des définitions reflète bien souvent le degré d'engouement des chercheurs pour ce concept qui est souvent ambigu et difficile à saisir. Fenouillet (2009) montre qu'il existe au moins 101 théories qui traitent de la motivation. Ce nombre important permet de comprendre pourquoi l'auteur estime que la motivation « *est vécue par nombre de chercheurs et à juste titre, comme un phénomène complexe* » (idem: 5). Ainsi, selon Galand et Bourgeois, « *dans le champ de la motivation, il n'existe pas à l'heure actuelle de théorie unifiée.* »(2006: 24)<sup>(5)</sup>.

M. Williams et R. L. Burden donnent cependant une définition claire de la motivation en la qualifiant d'« *état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable.* »<sup>(6)</sup> Cette approche rejoint celle de R. Viau pour qui la motivation est un « *état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* »<sup>(7)</sup>. Enfin, pour Legendre, « *la motivation est un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin* »<sup>(8)</sup>. Ce chercheur met l'accent sur une pulsion qui caractérise la motivation qui induit à l'action.

Toutefois, bien que les différents types de motivations aient été étudiés par de nombreux auteurs, ce concept reste particulièrement difficile à mesurer. La principale difficulté est que la motivation n'est pas directement observable. En effet, la motivation est un concept abstrait qui ne peut être examiné que par des moyens indirects<sup>(9)</sup>. Cette difficulté est également soulignée par Sawyer & Ranta qui précisent que « *mesurer la motivation directement est plus difficile que de mesurer un facteur comme l'aptitude langagière* »<sup>(10)</sup>.

Dans le domaine de l'éducation, la recherche est unanime à reconnaître le rôle déterminant de la motivation dans la réussite. L'engagement cognitif de l'apprenant demeure une condition sine qua non pour un apprentissage de qualité. Selon Ndinga, P. & Frenette, E., la motivation « demeure au centre de plusieurs activités humaines. Il est à penser que c'est ce rôle de pivot dans l'activité humaine qui confère à la motivation « le statut » de variable de grand intérêt à développer, étant donné son impact (positif ou négatif) sur d'autres variables comme le rendement scolaire »<sup>(11)</sup>.

Ainsi, différentes théories de la motivation sont utilisées afin d'expliquer le comportement humain en éducation. Parmi ces théories nous pouvons évoquer:

- la théorie béhavioriste (De Landsheere<sup>(12)</sup>; Forget<sup>(13)</sup>)
- la théorie de la motivation incitative (Forget)<sup>(14)</sup>
- la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan<sup>(15)</sup>; Pelletier & Vallerand<sup>(16)</sup>)
- la théorie de la compétence (Pelletier & Vallerand)<sup>(17)</sup>
- la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan<sup>(18)</sup>; Pelletier & Vallerand<sup>(19)</sup>; Vallerand<sup>(20)</sup>).

Nous nous appuyerons sur cette dernière théorie pour élaborer, une échelle de mesure de la motivation chez les jeunes élèves quant à l'apprentissage de plusieurs langues, dans le cadre d'activités d'éveil aux langues.

## 2- La théorie de l'autodétermination:

Le cadre théorique retenu pour notre recherche requiert une présentation de la théorie de la motivation autodéterminée de Deci et Ryan<sup>(21)</sup> en contexte académique, élaborée d'abord par Deci et Ryan<sup>(22)</sup>, puis utilisée dans les travaux de recherche de Vallerand et al.<sup>(23)</sup>, Fortier, Vallerand et Guay<sup>(24)</sup>, Cock et Halvari<sup>(25)</sup>.

La théorie de l'autodétermination a permis à de nombreuses études dans différents domaines de voir le jour. C'est le cas dans le domaine de l'éducation<sup>(26)</sup>, des sports<sup>(27)</sup>, de la gériatrie<sup>(28)</sup> et des technologies de l'information et des communications<sup>(29)</sup>.

Ancrée dans l'approche sociocognitive, la perspective théorique de Deci et Ryan<sup>(30)</sup> souligne qu'un des principaux déterminants de la motivation d'un apprenant demeure son besoin d'autodétermination, en tant que « degré hypothétique de liberté » perçue dans le choix de ses actions. De nombreuses recherches (par exemple, Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan<sup>(31)</sup>) ont en effet montré que plus la motivation scolaire des apprenants est autodéterminée, meilleurs sont les résultats et plus faible est le risque de décrochage scolaire.

La théorie de l'autodétermination se base sur le principe selon lequel un individu est positivement motivé lorsqu'il accomplit une activité de son propre gré, pour le plaisir qu'il en retire. La motivation a souvent été définie de manière dichotomique (motivation intrinsèque vs motivation extrinsèque).

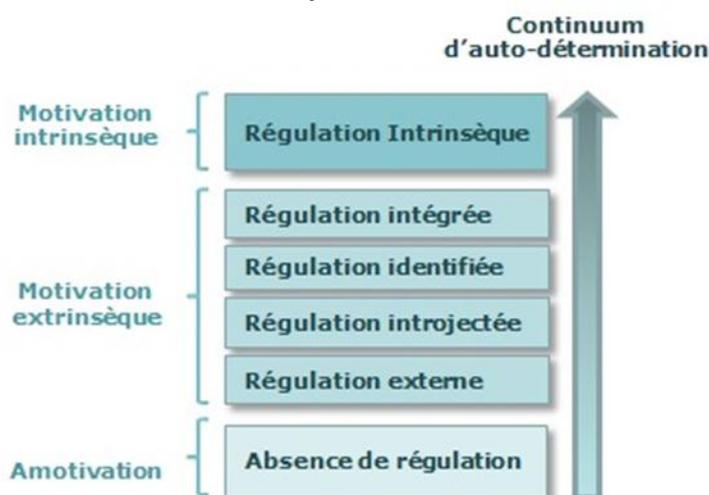
Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan)<sup>(32)</sup>, il existe trois grandes catégories de motivation:

- 1) *La motivation intrinsèque* qui est la forme la plus autodéterminée; elle est présente lorsqu'une personne pratique une activité pour le plaisir et l'intérêt qu'elles procurent en l'absence d'une quelconque récompense matérielle ou de contraintes.
- 2) *La motivation extrinsèque* qui est une forme plus ou moins contrôlante, où l'apprenant ne s'engage pas dans l'activité pour la satisfaction même de l'activité, mais exclusivement pour éviter des conséquences déplaisantes ou retirer de potentiels bénéfiques. Les formes de motivation extrinsèque peuvent être autodéterminées ou non. Elles sont régulées de manière graduelle de la moins autodéterminée (*Régulation externe, Régulation introjectée*)<sup>(33)</sup> aux plus autodéterminées (*Régulation identifiée Régulation intégrée*)<sup>(34)</sup>.
- 3) *L'amotivation* qui signifie l'absence de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque. L'individu amotivé (ou non motivé) ne perçoit pas le lien entre ses actions et les conséquences découlant de ses actions<sup>(35)</sup>.

La figure1 illustre l'existence du continuum d'autodétermination, qui va de l'amotivation jusqu'à la motivation intrinsèque, autrement dit du pôle le moins autodéterminé au pôle le

plus autodéterminé. Entre les deux extrêmes se situent les motivations extrinsèques, dont deux non autodéterminées (régulation introjectée et régulation externe) et une autodéterminée (régulation identifiée).

**Figure n°1: Représentation schématique des types de motivation et de régulation  
Deci et Ryan (1985, 2002)**



Les différentes formes de motivation que nous venons de citer ont été validées dans plusieurs domaines :

- l'éducation (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier)<sup>(36)</sup>
- le monde du travail (Deci, Ryan, Gagné et Leone)<sup>(37)</sup>
- les activités sportives (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière et Blais)<sup>(38)</sup>
- les comportements liés à la prévention des troubles de santé (Sheldon, Williams, Joierer)<sup>(39)</sup>.

Un des résultats communs dans ces différentes études est que les formes de motivation plus autodéterminées (c'est-à-dire intrinsèque, intégrée, identifiée) sont associées à des attitudes positives, des émotions agréables et des comportements constructifs. Inversement, aux formes non autodéterminées de la motivation (c'est-à-dire introjectée, externe ou l'amotivation) sont associées des attitudes négatives et des émotions désagréables.

Pour Pelletier et Vallerand<sup>(40)</sup>, ce continuum est utile, car il permet de (i) connaître le niveau de motivation qui sous-tend les comportements affichés par les personnes, dans diverses situations ou activités (ii) de comprendre les étapes à suivre pour développer une motivation quasi inexistante ou faible, et (iii) de prédire les conséquences psychologiques des divers types de motivation découlant de la participation à une activité quelconque.

### 3- L'approche méthodologique de la recherche:

Rappelons que l'objectif de notre recherche est de mesurer le niveau de motivation autodéterminée d'élèves de quatrième année primaire dans le cadre de l'expérimentation des activités d'éveil aux langues. À cet effet, nous avons opté pour une approche quantitative des données collectées. Nous présentons dans cette section, la démarche suivie, le terrain d'étude, le matériel pédagogique utilisé et les techniques de collecte et de traitement des données.

#### 3-1- Contexte et échantillon d'étude:

Le contexte de notre recherche d'approche *quasi-expérimentale*<sup>(41)</sup> est celui de deux classes de quatrième année primaire. Les sujets concernés par l'enquête sont 73 élèves âgés entre 8 et 10 ans, répartis en deux groupes (un groupe témoin et un groupe expérimental) dans une petite école (école Babou Mohamed Cherif) à la cité Oued el kouba dans la wilaya d'Annaba (Algérie). Les 35 élèves du groupe expérimental ont participé à une expérience menée durant 9 mois (année scolaire 2016/2017) à raison d'une heure d'Éveil aux langues par semaine. Quant aux 38 élèves du groupe contrôle, ils ont reçu un enseignement habituel, sans aucune intervention pédagogique de notre part. Notons que le consentement écrit des parents a été obtenu pour la participation de chacun des enfants.

La répartition groupe expérimental versus groupe contrôle et les mesures de motivations des deux groupes, relevées avant et après l'intervention, permettent ainsi d'examiner l'effet d'une intervention didactique, supposée aider à la motivation à apprendre les langues.

### **3-2 Le matériel pédagogique:**

Candelier<sup>(42)</sup> a défini les approches plurielles des langues et des cultures comme « *toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles* ». Les supports créés par les concepteurs des approches plurielles ont pour but de développer des attitudes positives et des aptitudes linguistiques. Ces facteurs sont nécessaires pour développer la motivation.

Les participants à notre recherche ont reçu un enseignement ludique inspiré des approches plurielles. En effet, tout en conservant l'essentiel des orientations choisies pour les supports fabriqués en Europe, (grande diversité des langues dans un même support, démarches de découverte avec travail en groupe, travail sur l'écrit et sur le son, interdisciplinarité...), les supports conçus pour l'Algérie doivent, à notre sens, se caractériser par une prise en compte, pour les activités, des diverses langues parlées en Algérie et par une attention particulière accordée à la légitimation des langues autochtones.

En fait, transposer les activités d'éveil aux langues au contexte scolaire algérien, cela implique sans doute un enseignement/apprentissage du français, de l'arabe littéraire et du tamazight, comme un « *tout, homogène et interdépendant* » (Attika-Yasmine Kara ; Malika Kebbas ; Nabila Benhouhou ; Saliha Amokrane)<sup>(43)</sup> et où s'impose désormais la nécessité de valoriser et d'exploiter le patrimoine linguistique que l'élève a acquis à travers ses expériences langagières au niveau familial, social et scolaire.

Pour exemples, voici une description succincte des six supports utilisés lors de notre expérimentation. Les supports utilisés ont été inspirés des ressources du site ELODIL ([www.elodil.com](http://www.elodil.com)) et adaptés à notre public. Nous avons également puisé dans le site de Plurilingues ([www.plurilingues.e-monsite.com](http://www.plurilingues.e-monsite.com)) pour trouver un support qui offre la possibilité de travailler davantage avec et sur le français.

#### **Activité 1 « Je t'invite à faire le tour du monde. »**

À la découverte des pays du monde à travers une activité ludique qui consiste en un planisphère sur lequel les enfants situent leur pays sur la carte et découvrent les drapeaux du monde.

Avec cette activité, l'enfant découvre à son rythme les pays et leurs drapeaux. La carte planisphère puzzle permet à l'enfant de reconstituer les continents. Les drapeaux prennent place, au fil de sa découverte.

**Activité 2: « Bonjours plurilingues »** vise à la découverte des langues parlées par les élèves de la classe, par le biais d'une recherche en groupe concernant les langues dans lesquelles les enfants savent dire « bonjour ».

**Activité 3: « Un je t'aime plurilingue »** exploitation d'une chanson pour la fête des Mères. Les enfants élaborent des fleurs dont les pétales sont les langues dans lesquelles ils savent dire je t'aime, celles dans lesquelles ils ont déjà entendu dire je t'aime, et celles qu'ils voudraient apprendre. Ces fleurs seront offertes à la fête des Mères aux mamans des élèves.

**Activité 4: « Le petit polyglotte »** les familles de langues « la chanson le polyglotte »

**Activité 5: « Les contes du monde »** le petit chaperon rouge

**Activité 6: « le Kamishibay plurilingue »** un projet de création d'un Kamishibay plurilingue.

Ces supports ont une spécificité commune étant des supports didactiques adaptés au contexte algérien. En effet, l'approche didactique utilisée prend en compte le statut des langues en présence, la réalité sociolinguistique, culturelle et environnementale du pays.

Le but de ces activités est de désamorcer la charge affective, dédramatiser l'erreur, sensibiliser les enfants aux langues autochtones et aux langues du monde, donner à l'enfant les moyens de les reconnaître, les identifier et les situer et motiver les élèves à apprendre d'autres langues.

Les langues choisies pour les activités sont: le français, l'anglais, le berbère, l'arabe dialectal, l'arabe classique, le chinois, l'italien et l'allemand.

La confection matérielle se base sur l'utilisation d'un matériel ludique, supports physiques et moyens informatiques.

### 3-3- Méthode de collecte des données:

Likert<sup>(44)</sup> a démontré qu'on peut dans une échelle, obtenir une mesure ordonnée et fiable d'un concept aussi subjectif que l'attitude d'un individu à l'égard d'un objet social. Cette échelle présente aux répondants des énoncés qui expriment une attitude favorable ou défavorable et elle leur demande d'indiquer la mesure dans laquelle ils sont en accord ou en désaccord avec chacun de ces énoncés. L'échelle originale de mesure comprend cinq points associés à des étiquettes verbales: « Fortement en désaccord », « En désaccord », « Ni en accord ni en désaccord », « En accord » et « Fortement en accord ». Cette échelle est bipolaire et permet de mesurer des réponses soit positives soit négatives à l'endroit d'un stimulus.

Elle autorise des statistiques descriptives (p. ex.: le score moyen, l'écart type).

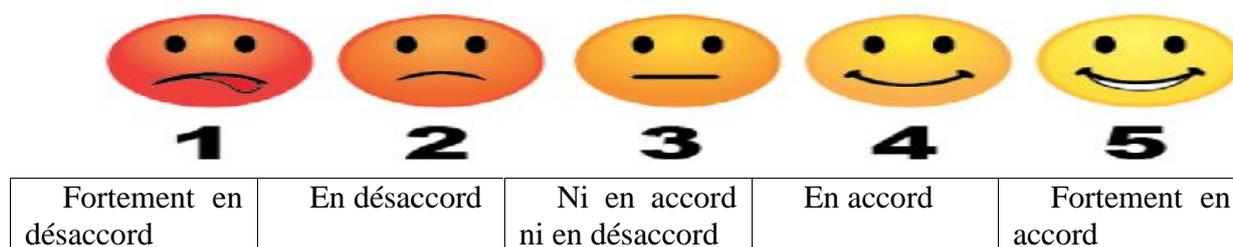
L'élaboration d'une échelle de Likert pour mesurer la motivation chez des élèves algériens de quatrième année primaire nécessite alors, la prise en compte d'un certain nombre d'éléments tels que l'âge des élèves (entre 8 et 9 ans) et le niveau de compréhension des items (écrits en français), car ils sont à leur deuxième année de Français.

Pour l'adaptation de cette échelle, deux opérations nous ont semblé indispensables. Nous avons choisi:

A/de remplacer les étiquettes verbales par des émoticônes, car celles-ci sont de nature émotionnelle et ont l'avantage de jouer sur l'aspect ludique de l'évaluation chez les jeunes écoliers.

B/de traduire les items en langue arabe pour une meilleure compréhension.

**Figure n° 2: Échelle en cinq points à l'intention des enfants**



Le questionnaire utilisé a été élaboré à partir de la définition de la motivation formulée dans le cadre d'études portant sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan)<sup>(45)</sup>.

Pour chacune de ces sous-échelles, plusieurs énoncés ont été formulés, chacune étant précédée de la phrase suivante: « Je participe aux activités d'éveil aux langues... » Le tableau suivant fournit un exemple d'item pour chaque type de motivation.

**Tableau n 1: Exemples d'items de l'échelle de motivation** (Desrochers, Comeau, Jardaneh, & Green-Demers)<sup>(46)</sup>.

État Motivationnel	Type de régulation	Items	
Amotivation	Aucun	Je participe aux activités d'éveil aux langues... ... mais je ne sais pas pourquoi je fais cela. ... mais je crois que je perds mon temps. ... mais je ne suis pas intéressé à pratiquer.	
	Extrinsèque	Externe	... parce que mes parents me forcent à le faire. ... parce qu'on me félicite quand j'apprends des mots dans une langue étrangère.
		Introjectée	parce que je me sens fier de pouvoir parler plusieurs langues.
Intrinsèque	Identifiée	... parce que cette activité m'aide à l'école. ... parce que cette activité m'aide à atteindre mes objectifs personnels.	
		Intégrée	parce que les langues sont importantes pour mon avenir.
	Intrinsèque	... parce que je veux devenir plurilingue. ....parce que j'éprouve du plaisir à le faire. ... parce que j'adore parler les langues étrangères ... parce que j'aime les langues étrangères ; ... parce que j'aime apprendre de nouvelles langues.	

#### 4- Présentation et analyse des résultats:

Dans une recherche quantitative, tel que nous l'avons mise en place, l'analyse des données repose essentiellement sur l'utilisation de techniques statistiques. Nous rapportons ici les statistiques descriptives préliminaires issues de la mise à l'épreuve de l'échelle de motivation. Ces résultats sont présentés en trois parties.

Tout d'abord, nous présentons les statistiques descriptives relatives au traitement des observations dans les deux groupes. Nous examinons par la suite, la cohérence interne à l'aide de l'indice alpha de Cronbach. Nous exposons également les statistiques descriptives de chaque type de motivation (le score moyen, l'écart type et l'attitude) dans les deux groupes (témoin et expérimental) et ceci avant et après l'expérimentation. Enfin, nous explorons les relations entre les groupes d'énoncés et l'intérêt exprimé envers des activités d'éveil aux langues.

#### 4-1- Statistiques descriptives:

Grâce à l'utilisation du logiciel SPSS, nous obtenons d'abord un tableau qui spécifie le nombre de participants qui ont été inclus dans l'analyse. Dans notre cas, 100 % des 35 observations ont été retenues pour le groupe expérimental et 100 % des 38 observations ont été retenues pour le groupe témoin. Aucune valeur manquante n'a été enregistrée dans la base de données.

**Tableau n° 2: Récapitulatif de traitement des observations dans les deux groupes**

Récapitulatif de traitement des observations du groupe expérimental				Récapitulatif de traitement des observations du groupe témoin			
		N	%			N	%
Observations	Valides	35	100,0			38	100,0
	Exclus	0	,0	0			,0
	Total	35	100,0	38			100,0

### Fiabilité des résultats obtenus avec le questionnaire utilisé

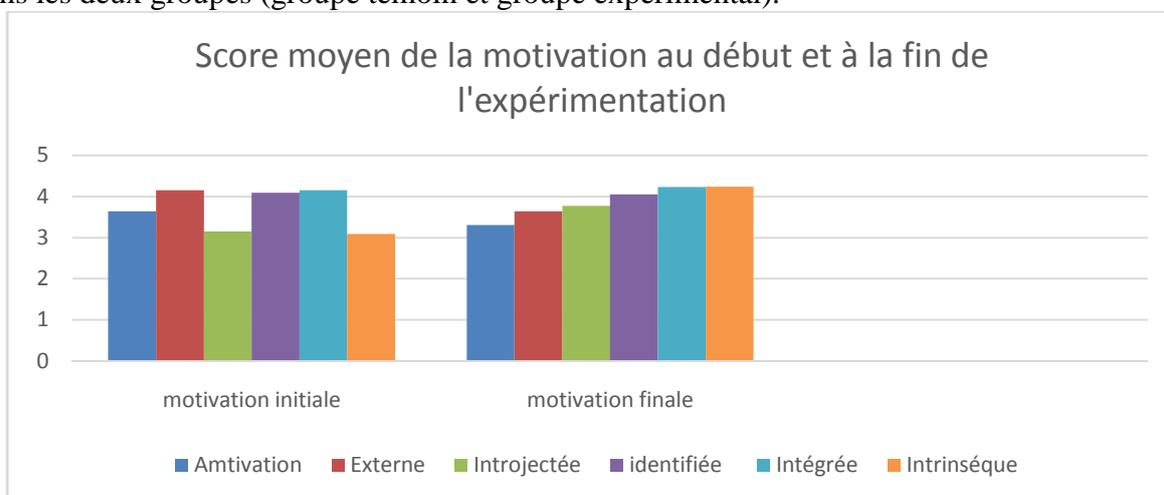
Afin d'évaluer la cohérence interne entre les items de notre échelle mesurant les 7 dimensions de la motivation, nous avons calculé l'indice de Cronbach<sup>(46)</sup>. Dans le tableau ci-dessous est présentée la valeur de l'indice alpha de Cronbach, servant à évaluer la cohérence interne de chaque groupe d'énoncés. Les alphas obtenus vont de 0,778 à 0,801. Ces valeurs indiquent une assez bonne qualité de l'échelle construite ainsi qu'une bonne homogénéité entre ces différents items, puisque l'indice alpha de Cronbach dépasse le seuil minimum requis de 0,70 (Nunnaly,<sup>(47)</sup>). Cette balise est arbitraire, mais largement acceptée par la communauté scientifique. Par conséquent, nous pouvons dire que nous obtenons, pour cette échelle composée de cinq éléments, une cohérence interne satisfaisante.

**Tableau n° 3: Statistiques de fiabilité.**

Dimension de la motivation	Alpha de Cronbach
La motivation intrinsèque	0,800
Régulation externe	0,788
Régulation introjectée	0,744
Régulation identifiée	0,820
Régulation intégrée	0,840
L'amotivation	0,767

#### 4-2- Répartition, score moyen et écart type de la motivation des élèves:

Les résultats de la motivation des élèves calculés à travers l'analyse du questionnaire avant et après l'expérimentation sont résumés dans le graphe suivant, par type de motivation et ceci dans les deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental).



Les résultats obtenus révèlent que la motivation intrinsèque des élèves ayant participé aux activités d'éveil aux langues, calculée à la fin de l'expérimentation, est supérieure à celle

calculée au début de l'expérimentation. De plus, la motivation intrinsèque du groupe expérimental est supérieure à tous les autres types de motivation du continuum, ce qui implique une prépondérance de la motivation autodéterminée de ces élèves. Selon Deci et Ryan<sup>(48)</sup>, cette motivation intrinsèque favorise un meilleur apprentissage des élèves et une performance accrue.

En effet, dans le groupe expérimental, les élèves ont présenté un score de 4,24 à la fin de l'expérimentation pour la motivation intrinsèque et un score de 3,09 au début de l'expérimentation. Cette valeur montre bien que les élèves sont engagés dans les activités d'éveil aux langues pour des raisons de plaisir et de satisfaction qu'ils ressentent lorsqu'ils sont en train d'apprendre de nouvelles langues. Ce résultat implique également que la dimension ludique des activités d'éveil aux langues tient une part assez importante au niveau de la motivation intrinsèque des élèves. Ceci peut s'expliquer par l'influence de l'environnement mis en place lors de cette expérimentation dans lequel les élèves sont immergés dans un univers social d'échange et d'ouverture aux langues du monde.

Quant à la motivation extrinsèque, l'étude montre que les élèves obtiennent un score de 3,64 pour la régulation externe en fin d'expérimentation contre 4,15 en début d'expérimentation. Cette valeur montre que le comportement des élèves est de moins en moins régulé par des sources de contrôle externe telles que l'enseignant ou les parents.

En ce qui concerne la régulation introjectée, les élèves obtiennent un score de 3,77 à la fin de l'expérimentation contre 3,15 au début de l'expérimentation. Ce résultat témoigne qu'il existe des pressions internes qui poussent les élèves à réaliser cette activité d'apprentissage comme la crainte du sentiment de culpabilité.

Pour la motivation identifiée, les élèves obtiennent un score égal à 4,05 en fin d'expérimentation contre 4,09 au début de l'expérience. Ce résultat montre que les apprenants sont engagés dans le projet depuis le début de l'expérimentation parce qu'ils pensent que cette activité d'apprentissage est assez importante pour atteindre leurs buts personnels à long terme.

Enfin, pour l'amotivation, l'étude dégage une valeur de 3,31 au début de l'expérience contre 3,64 à la fin de l'expérience. Ce résultat montre l'existence d'une catégorie moyenne d'élèves qui ne saisissent pas l'intérêt de faire des activités d'éveil aux langues. Toutefois, nous pouvons percevoir une légère diminution de l'amotivation entre le début et la fin de cette expérimentation. Cette amotivation peut être expliquée entre autres par l'absence d'évaluation finale.

Cette première phase d'analyse indique que la motivation intrinsèque, qui est considérée comme étant le plus haut niveau de motivation autodéterminée, guide le comportement chez la majorité des élèves ayant participé à l'expérience. Selon plusieurs chercheurs, à savoir Deci et Ryan<sup>(49)</sup>, ce type de motivation possède un impact positif sur la performance scolaire chez les élèves et favorise un meilleur apprentissage. Également, le recours à des activités ludiques et un travail en sous-groupes, en faisant intervenir toutes les langues du monde, participent sans doute à l'amélioration de la motivation chez eux.

## **5- Discussion générale:**

Cette étude sur le comportement autodéterminé d'un groupe d'élèves de quatrième année primaire, soumis à des activités d'éveil aux langues du monde comme support pédagogique, met en évidence un certain nombre de constats intéressants. En effet, d'après les différentes motivations mesurées, il est ressorti clairement que la moyenne des motivations intrinsèques chez ces élèves l'emporte sur celle des motivations extrinsèques et d'amotivation. L'analyse des données révèle clairement l'influence positive des activités d'éveil aux langues sur la motivation des élèves, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche qui stipule que « la mise en place d'un dispositif pédagogique innovant inspiré des activités d'éveil aux langues influence positivement la motivation autodéterminée des apprenants ».

Ces données viennent également confirmer les résultats du projet « Éveil aux langues » dont l'un des objectifs premiers est d'induire, chez l'élève, des effets favorables de motivation pour l'apprentissage des langues et ainsi un développement des attitudes.

Les résultats de la présente recherche doivent cependant être interprétés avec prudence puisque la taille de l'échantillon ne permet pas leur généralisation. Il faut donc dire que la portée de cette recherche pourrait s'étendre à un échantillon plus grand, afin de fournir des résultats susceptibles d'être généralisables.

### **Conclusion:**

L'objectif de notre recherche est d'étudier l'effet des activités d'éveil sur la motivation d'un groupe d'élèves de quatrième année primaire avant et après l'expérimentation d'activité d'éveil aux langues. Ayant choisi comme point d'appui théorique la motivation autodéterminée de Deci et Ryan<sup>(50)</sup>, nous avons recueilli les perceptions des élèves participant à l'activité d'apprentissage à travers un questionnaire de Likert. Les premiers résultats ont fait état d'un niveau d'autodétermination prédominant chez les élèves engagés dans l'expérience. Cette perception des élèves établissant l'impact positif des activités d'éveil aux langues sur leur autodétermination sous-entend de manière globale le rôle déterminant des pratiques pédagogiques d'ouvertures aux langues du monde à caractère ludique sur l'apprentissage et la performance scolaire.

En effet, le modèle de l'autodétermination de Deci et Ryan<sup>(51)</sup> présenté dans cet article, postule que les élèves participent à une activité avec des attentes et des besoins singuliers qui débouchent sur des raisons diverses de s'engager ou pas. Dans notre cas, certains élèves, animés par une motivation intrinsèque, participent aux activités d'éveil aux langues, pour le plaisir qu'ils en retirent. Pour d'autres, la régulation identifiée domine. Ils s'engagent parce qu'ils sont conscients de l'importance de connaître plusieurs langues, par exemple, pour leur avenir. D'autres élèves, contraints par une motivation introjectée et/ou à régulation externe, participent parce qu'ils se sentent obligés de le faire et/ou parce que des pressions externes sont perçues. Enfin, des élèves présentent une amotivation qui les empêche de réellement s'engager. Cette conception de la motivation s'accompagne également d'une vision dynamique. Ainsi, la motivation des élèves peut rapidement évoluer, dans un sens ou dans l'autre, sur le continuum motivationnel en fonction de la situation, et de la présence ou de l'absence de facteurs contextuels et/ou personnels spécifiques.

Appréhender les motivations par cette vision multidimensionnelle et dynamique permet en effet de sortir du fatalisme souvent entendu dans les salles des enseignants ou des remarques émaillant des bulletins scolaires des élèves parlant de l'amotivation de leurs élèves: « ils ne sont pas motivés ! », « rien ne les intéresse ! ». Les enseignants gagneraient à considérer les activités d'éveil aux langues pour favoriser les formes de motivations positives et lutter ainsi contre les phénomènes de régulation externe et d'amotivation. De même, la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves est facilitée lorsque les élèves sont en présence d'un enseignant qui fait preuve d'empathie et qui offre aux élèves la possibilité de s'exprimer dans la langue de leur choix, de mettre en avant leurs connaissances en valorisant leur langue maternelle et en leur donnant la possibilité de se positionner en situation d'expert de la langue qu'ils connaissent, de faire des choix. Enfin, l'adoption d'une motivation plus ou moins autodéterminée est importante, car elle déterminera la nature positive ou négative des conséquences comportementales, affectives et cognitives qui toucheront les élèves.

### **Références bibliographiques:**

1- Dewey, J. (1938). *École et société*. Paris: PUF.

2- Deci, E. L., & Ryan, R. M.. (1985 a). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M.. (1985 b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. . *Journal of Research in Personality*, 109-134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. . (1991). A motivational approach to self: integration Dans Nebraska Symposium on Motivation.. Nebraska Symposium on Motivation.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Deci, E. L., & The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, pp. 227–268.

3-Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre ?* . Bruxelles, De Boeck..

4- Ibid.

5- Fenouillet, F. (2009). Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation. Paris Ouest La Défense: université Paris Ouest La Défense.

6- « a state of cognitive and emotional arousal which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals). » (p.120). Burden R. L., Williams M., 1997, Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.

7- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire (édition québécoise). Montréal, Canada: éditions du renouveau pédagogique.

8- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Canada: les éditions françaises, Larousse.

9- Dörnyei, Z. (2001). Questions autour de la Motivation. Conférence du 26 Novembre 2001, Congrès RANACLES. Récupéré sur <http://www.up.univ-mrs.fr/~wcalup/conference.htm> (consulté en avril 2018).

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

11- Ndinga, P. & Frenette, E.. (2010). Élaboration et validation de l'Échelle de motivation à bien réussir un test (ÉMRT). Mesure et évaluation en éducation, 33 (3), pp. 99-123.

12- De Landsheere. (1992). L'éducation et la formation. Quelle formation en commun pour les enseignants, pp. 201-203.

13- Forget, J. (1993). Les motivations incitatives. Dans V. & Thill, Introduction à la psychologie de la motivation (pp. 315-358). Laval, Canada: éditions études vivantes.

14- Ibid.

15- Idem [2].

16- Pelletier, I. G., & Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Thill, Introduction à la psychologie de la motivation (pp. 233-281). Laval, Canada: éditions études vivantes.

17- Ibid.

18- Idem [2].

19- Idem [16].

20- Vallerand, R. J. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (éMé). Revue canadienne des sciences du comportement, pp. 323-349.

21- Idem [2].

22- Idem [2].

23- Idem [20].

24- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. Contemporary Educational Psychology, pp. 257-274.

25- Cock, D., & Halvari, H. (1999). Relation among achievement motives, autonomy, performance in mathematics, and satisfaction of pupils in elementary school. . Psychology Reports, 84, pp. 983-997.

26- Idem [20].

27- Vallerand, R. J., & Brière, N. (1990). Développement et validation d'un instrument de Mesure par Questionnaire de Motivation intrinsèque, Extrinsèque d'Amotivation pour le domaine des sports. Laboratoire de psychologie sociale, université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

28- Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. . (1991). Construction et validation de l'échelle de motivation pour les personnes âgées (éMPa). Construction et validation Journal international de psychologie, 219-240.

29- Karsenti, t., Larose, F., Savoie-Zajc, I., & Thibert, G. (2001). Les TIC: impact sur la motivation et les attitudes des apprenants. Dans K. & (dir.), Les TIC au cœur des pédagogies universitaires, diversité des enjeux pédagogiques et admet administratifs (pp. 209-244). Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.

30- Idem [2].

31- Deci, E. L., & Ryan, R. M. . (1991). A motivational approach to self: integration Dans Nebraska Symposium on Motivation.. Nebraska Symposium on Motivation.

32- Idem [2].

33- Régulation externe: Le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne.

– Régulation introjectée: L'individu commence à intérioriser les contraintes externes en se culpabilisant. L'action n'est pas encore librement choisie puisque l'individu agit pour éviter une conséquence désagréable en se culpabilisant.

**34-** Régulation identifiée: même si l'activité au final est réalisée à des fins externes, elle devient valorisée et importante pour l'individu qui s'identifie alors à cette activité.

– Régulation intégrée: l'activité est cohérente avec le concept de soi de la personne, qui peut alors s'approprier l'action et trouver des sources d'auto-motivation complémentaires à la source externe à l'origine de l'action.

**35-** Ces définitions sont tirées des travaux de Ndinga, P. & Frenette, E. (2010).

**36-** Vallerand, R. J., & Brière, N. (1990). Développement et validation d'un instrument de Mesure par Questionnaire de Motivation intrinsèque, Extrinsèque d'Amotivation pour le domaine des sports. Laboratoire de psychologie sociale, université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

**37-** Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M. et Leone, D. R. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in a former eastern block country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 930-943.

**38-** Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., Brière, N. et Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33-53.

**39-** Sheldon, K. M., Williams, G. et Joiner, T. (2003). *Self-determination theory in the clinic: Motivating physical and mental health*. . New Haven: Yale University Press.

**40-** Idem [16].

**41-** Grobois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acadé*, numéro 4, pp. 65-83.

**42-** Candelier. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, pp. 65-90.

**43-** Attika-Yasmine Kara ; Malika Kebbas ; Nabila Benhouhou ; Saliha Amokrane. (2016, 3 mai Mardi). JOURNÉE D'ÉTUDE. Quelle didactique intégrée des langues en Algérie ? Alger, École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie.

**44-** Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, pp. 140 - 155.

**45-** Idem 2

**46-** Desrochers, A., G. Comeau, N. Jardaneh, and I. Green-Demers. 2006. L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano. *Revue de recherche en éducation musicale* 24,13-33.

**47-** Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp. 297–334.

**48-** Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

**49-** Idem [2].

**50-** Idem [2].

**51-** Idem [2].