

La motivation et le rôle « motivateur » de l'enseignant de FLE¹

İrem ONURSAL AYIRIR²

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN³

APA: Onursal Ayırır, İ.; Fakioglu Gökdoğan, Y. (2020). La motivation et le rôle « motivateur » de l'enseignant de FLE. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi*, (Ö7), 557-572. DOI: 10.29000/rumelide.813454.

Résumé

Le but de cet article est d'étudier le rôle motivateur de l'enseignant ainsi que les éléments liés à la motivation de deux acteurs du français langue étrangère (FLE) : l'apprenant et l'enseignant. La motivation, qui se montre comme un des éléments primordiaux dans l'éducation de nos jours, joue effectivement un grand rôle en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Pour ce qui est du FLE, une des conditions de la concentration sur l'apprenant est d'assurer sa motivation. Tout en sachant que la motivation se montre comme un objet difficile à mesurer, nous avons essayé de l'examiner pour ce qui est de l'enseignement de FLE en se référant à des théories répandues dans le contexte scolaire. Il va sans dire que parmi les nombreux rôles de l'enseignant, son rôle en tant que motivateur s'avère incontournable non seulement du fait que rendre les apprenants motivés est une des questions à traiter par celui-ci mais aussi que sa propre motivation peut l'aider à mieux créer une classe plus motivante. Si l'enseignant est lui-même motivé on peut dire qu'il aura plus de chances que son public soit motivé. À ce titre, les rôles qu'un enseignant assume sont signifiants aux yeux des apprenants ainsi que pour l'enseignant lui-même. En outre, d'autres éléments tels que les caractéristiques des matériels utilisés en classe, l'utilisation de l'Internet, l'aspect ludique de l'enseignement ou les caractéristiques des activités d'apprentissage construisent un lien commun en ce qui concerne la motivation des deux acteurs.

Mots-clés : Enseignement du FLE, motivation, rôles de l'enseignant, rôle motivateur de l'enseignant

Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde öğretmenin "motive edici" rolü

Özet

Bu makalenin amacı, öğretmenin motive edici rolünü ve yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin iki aktörü olan öğrenen ve öğretmenin motivasyonlarıyla ilgili unsurları incelemektir. Günümüz eğitim-öğretiminin en önemli unsurlarından biri olarak öne çıkan motivasyon kavramı, yabancı dillerin öğrenimi ve öğretiminde de büyük rol oynamaktadır. Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde, öğrenci odaklı yaklaşımın koşullarından biri öğrenci motivasyonunu sağlamaktır. Ölçülmesi zor bir kavram olan motivasyonu bu çalışmada yabancı dil olarak Fransızca öğretimi açısından okul bağlamında yaygın olan motivasyon kuramlarına başvurarak incelemeye çalıştık. Bu anlamda,

¹ Cet article a été dérivé du mémoire de maitrise non publié soutenu à l'Université Hacettepe le 21 juin 2017 sous la direction de Mme İrem Onursal Ayırır.

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), irem@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7105-2607 [Makale kayıt tarihi: 14.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.813454].

³ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), yıldiz.fakioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-5116-1889

öğretenin birçok rolünden biri olan motive edici rolü olmazsa olmaz bir rol olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni hem öğrencilerin motivasyonunun sağlanmasında öğretmenin payının büyük olması hem de öğretmenin motivasyonunun öğrenenlerin motivasyonunun sağlanmasında kendisine yardımcı olmasıdır. Öğretenin kendisi ne kadar motive olursa hedef kitlesini motive etme olasılığı da o derece artacaktır denilebilir. Bu açıdan, öğretmenin üstlendiği rollerin hem öğrencileri hem de kendisi için anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra, sınıfta kullanılan materyallerin özellikleri, internet kullanımı, öğretimin eğlenceli yönü veya öğretim etkinliklerinin özellikleri gibi diğer unsurlar da sınıfta öğrenen ve öğretmenin motivasyonunu aynı anda etkileyerek ortak bir bağ kurulmasına yardımcı olmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, motivasyon, öğretmen rolleri, öğretmenin motive edici rolü

Motivation and teacher's role as a motivator in teaching French as a foreign language

Abstract

This article aims to study the teacher's role as a motivator as well as the elements related to the motivation of two actors of French as a foreign language: the learner and the teacher. Motivation, which is one of the most important elements in education today, plays a big part when it comes to learning and teaching foreign languages. As for French as a foreign language, one of the conditions of the learner-centered approach is to ensure the learner's motivation. While knowing that motivation appears to be a difficult aspect to measure, we have tried to examine it concerning the teaching French as a foreign language by referring to theories widespread in the school context. It goes without saying that among the many roles of the teacher, their role as a motivator is essential not only because making learners motivated is one of the issues to be addressed by the teacher but also their own motivation can help them better create a more motivating class. If the teacher is motivated, they would be more likely to have their audience motivated as well. In this respect, the roles that a teacher assumes are significant in the eyes of the learners as well as the teacher, and other elements such as the features of the materials used in the classroom, use of the technology or the fun aspect of teaching build a common bond in terms of the motivation of two actors.

Keywords: Teaching French as a foreign language, motivation, roles of teachers, teacher as a motivator

Introduction

La conception de la langue des années cinquante était centrée sur la « forme ». On parlait alors, de l'utilisation « parfaite » de la langue qui était surtout la langue écrite et littéraire. Les méthodes, le matériel didactique ainsi que les rôles de l'enseignant se profilaient conformément à cette conception qui a changé dans les années soixante-dix et qui est centrée plutôt sur le « sens » et surtout la communication. Cette orientation, avec l'apparition des approches sur la communication, a suscité la « centration sur l'apprenant » et a donné naissance à des notions concernant l'apprenant comme le besoin, l'objectif, la motivation, l'autonomie, les stratégies d'apprentissages, etc. Étant une de ces notions-clé, la motivation est considérée généralement comme une condition *sine qua non* dans l'éducation en général. Elle a été sujet à de nombreuses recherches surtout depuis la moitié du

vingtième siècle. En contexte scolaire et dans l'enseignement des langues étrangères, la motivation est considérée comme un élément fondamental de la réussite (Viau, 2001, p. 113 ; Dörnyei, 1994, p. 273). Cuq (2003) la définit comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but » (p. 170). En fait, c'est une notion qui est « complexe » et qui dépend de plusieurs éléments différents (Gardner, 2007). Lorsqu'on la considère dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la motivation a plusieurs composantes. Dörnyei les étudie à trois niveaux : « la langue, l'apprenant et la situation d'apprentissage » (p. 280) ⁴. La première est plutôt liée à la culture et aux valeurs de la communauté cible ; la deuxième se focalise plutôt sur l'apprenant lui-même : les différences individuelles, l'autonomie, etc. et la troisième englobe trois sous-composantes qui sont, le matériel didactique, l'enseignant et les dynamiques du groupe (voir Dörnyei, 1994, 2001). Selon ce groupement, l'enseignant fait partie de la composante de la situation d'apprentissage. Tout au long du processus d'enseignement et dans toutes les situations d'apprentissage, l'enseignant assume plusieurs rôles et ceux-ci peuvent être signifiants en ce qui concerne la motivation des apprenants ainsi que la sienne.

Pour ce qui est de l'enseignement du FLE, le sujet des rôles qu'un enseignant doit assumer a été un sujet sur lequel on a longtemps réfléchi en vue d'établir les éléments nécessaires servant à orienter ce dernier pour qu'il puisse mieux gérer sa classe et donc pour que le processus d'enseignement/apprentissage puisse être plus efficace. Ces rôles ont changé et évolué au fil du temps tout en étant influencé par des théories de l'acquisition du langage comme le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, etc.; ou par des méthodes comme la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-visuelle etc., ou encore plus récemment par des approches de l'enseignement des langues étrangères comme l'approche communicative, l'approche actionnelle, etc. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir comme dans l'époque où la méthode traditionnelle domine, il « évolue donc de celui de transmetteur, à celui de formateur, vers celui de médiateur » (Tardieu, 2008, p. 166). Il s'adonne à des stratégies afin de créer une classe plus motivante. À ce sujet, Tardif (1992) nomme l'enseignant en tant qu' « enseignant stratégique » et cite six rôles qu'un enseignant doit assumer : « penseur, preneur de décision, modèle, médiateur, entraîneur et motivateur » (p. 302). En assumant ces six rôles, l'enseignant peut avoir plus de chances pour assurer un enseignement stratégique et efficace. En ce qui concerne le rôle motivateur, Tardif souligne que l'enseignant « est d'abord un motivateur par le choix des activités qu'il présente à l'élève » (p. 306). Il doit faire en sorte que le matériel pédagogique qu'il choisit attire l'attention de ses apprenants. Pour faire cela, connaître ses apprenants à savoir leur profil, leur âge, leurs représentations vis-à-vis de langue se montre comme un critère décisif dans le choix des matériels. A cette fin, il peut se servir de petits questionnaires au début de l'enseignement (pour un exemple de ce type de questionnaire voir : Robert et al., 2011, p. 10-12).

Une des conditions qui permettent de motiver ses apprenants est d'être lui-même motivé. Qui plus est, « des enquêtes ont pu montrer que l'implication psychologique des professeurs de langue est plus importante que celle de leurs collègues d'autres disciplines moins personnalisées où le facteur humain est moins important ou évident » (Defays, 2003, p. 109). En outre, le fait que l'enseignant soit lui-même motivé peut être un facteur qui aide à créer une atmosphère plus motivante dans la classe non seulement pour ses apprenants mais aussi pour lui-même. Car il est à noter que les enseignants de langues étrangères « parlent d'ailleurs plus souvent que d'autres de 'passion' ou de 'vocation' »

⁴ Sauf indication contraire, toutes traductions appartiennent aux auteures du présent article.

concernant leur métier, et leur espoir est de communiquer à leurs apprenants leur amour pour la langue et la culture-cibles, qu'elles leur soient maternelles ou étrangères » (Defays, 2003, p. 109).

À la lumière des raisonnements cités ci-dessus, ce présent travail vise à étudier la notion de la motivation, les types de motivation ainsi que les facteurs qui pourraient assurer les motivations des apprenants et des enseignants, partant du fait que connaître le fonctionnement et les enjeux de la motivation pourraient aider l'enseignant à créer une classe plus motivée et à mieux assumer ses rôles en vue d'encourager ses apprenants.

Qu'est-ce que signifie alors la notion de motivation en classe de langue étrangère ? Quels sont les rôles d'un enseignant de FLE afin de créer une atmosphère motivante en classe de FLE ? Qu'est-ce qu'englobe le rôle motivateur de l'enseignant ? Quels sont les éléments dont un enseignant de FLE se rend compte pour motiver ses apprenants ? Quel peut être l'effet de la propre motivation de l'enseignant sur le fait de créer une atmosphère plus motivante dans la classe ? De telles questions constituent le point de départ de ce présent travail dans lequel nous avons pour but d'étudier et d'expliquer autant que possible le fonctionnement de la motivation en classe de FLE et le rôle motivateur que doit assumer l'enseignant.

1. La motivation et les types de motivation dans la didactique des langues étrangères

Étant une notion appartenant au domaine de psychologie, et dont le terme est issu du latin *movere*, la motivation est décrite dans le dictionnaire Le Petit Robert (2009) comme « action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) ». Elle « désigne une hypothétique force intra-individuel protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2012, p. 9). Selon Cuq, la motivation « détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation » (2003, p. 171).

Ces définitions nous montrent que cette notion joue un rôle indéniable dans presque tous les actes des êtres humains. Lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, la motivation des apprenants dépend de plusieurs éléments, et doit être assurée et maintenue tout au long du processus de l'apprentissage. Il s'agit alors d'une autre problématique à traiter : Comment peut-on caractériser les différents types de motivation en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères ?

Les travaux qui étudient la notion de motivation ont mis au jour qu'il s'agit de plusieurs théories différentes de la motivation. Nous visons ici à étudier les théories les plus répandues en ce qui concernent l'enseignement des langues étrangères, notamment celui du FLE. Pour ce travail, nous nous sommes limités aux travaux de Cuq (2003), Defays (2003), Narcy-Combes (2005), Vianin (2007) et Viau (2009) dont les recherches se basent à des théories de la motivation bâties par les théoriciens comme Gardner & Lambert (1959), Gardner (1985, 2007), et Weiner (1992).

Nous pouvons parler tout d'abord des motivations extrinsèques et intrinsèques selon la théorie de *l'Auto-détermination* (Ryan & Deci, 2000). Les premières sont définies par Vianin comme des « renforcements, feed-back et récompenses qui alimentent la motivation » (2007, p. 30). Ce type de

motivation est « très fréquent comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour), mais fragile » (Cuq, 2003, p. 171). Cela englobe en fait tous les éléments extérieurs de l'apprentissage/enseignement : « la présentation agréable d'une leçon, la ludicité du matériel, l'effet de surprise que les enseignants utilisent en classe participent de cette motivation extrinsèque » (Vianin, 2007, p. 30).

Selon Viau, la réponse de la question « Pourquoi certains élèves sont-ils démotivés ? (...) résidait dans les renforcements externes, c'est-à-dire dans la façon dont les enseignants récompensent et punissent les élèves » (2001, p. 113). Par ailleurs, Vianin (2007) indique que « l'enfant est 'motivé par' un élément extérieur à l'apprentissage lui-même ou 'par' la récompense que lui procure l'activité dans laquelle il est engagé » (p. 30). D'autre part, l'apprenant « peut également travailler pour le plaisir d'apprendre, pour devenir autonome en français » (Robert et al., 2011, p. 24) ; ce type de motivation englobe la motivation intrinsèque qui dépend directement de l'apprenant. Selon Cuq (2003) cette motivation « est plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et la mise en mémoire de connaissances nouvelles » (p. 171).

Narcy-Combes (2005), souligne qu'« il semble que la motivation intrinsèque, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage est un objectif par lui-même, soit plus efficace que la motivation extrinsèque, c'est-à-dire lorsque l'objectif visé est d'obtenir des notes ou des récompenses » (2005, p. 48). Alors que pour Vianin (2007),

il semblerait que la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque ne soit pas toujours évidente à établir : dans la réalité, les deux composantes semblent interagir fréquemment, les facteurs situationnels — extrinsèques — jouant un rôle déterminant dans le développement de la motivation intrinsèque. Par exemple, lorsque l'enseignant renvoie à l'enfant un feed-back positif sur son travail, il renforce son sentiment de compétences et donc sa motivation intrinsèque. (p. 30)

En outre, conformément à la théorie de *l'Attribution causale* de Weiner (1992, cité par Viau, 2009, p. 187), les motivations interne et externe peuvent être liées aux attributions propres des apprenants. Cela « concerne la manière dont l'élève interprète ses réussites et/ou les difficultés qu'il rencontre » (Vianin, 2007, p. 33). Comme le rappelle Viau (2009), les apprenants « peuvent attribuer leur échec à un examen à des causes comme le manque de capacités, l'insuffisance de leurs efforts, la complexité de l'examen, la malchance, le manque de temps, l'incompétence de l'enseignant, etc. » (p. 187).

Comme montré dans le schéma ci-dessous, les attributions internes, contrôlables et stables sont des stratégies d'apprentissage alors que le degré de leur effort ou de fatigue sont aussi contrôlables mais pas stables. L'intelligence et le talent que possèdent les apprenants sont internes et stables contrairement à leur santé ou leur degré de stress qui sont aussi internes, mais modifiables. La complexité d'une activité est une cause externe mais stable alors que l'aide des camarades est un facteur externe qui peut changer. Finalement, tandis que la matière étudiée est externe et stable, l'humeur du professeur et le degré de sévérité dans la correction par l'enseignant sont changeants. Ce que nous pouvons déduire de ce schéma, selon la perspective d'un enseignant motivateur, c'est que si l'enseignant motivateur maintient son humeur aussi stable que possible cela ne peut plus être une raison attribuée par un apprenant à son échec.

	INTERNE		EXTERNE	
	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
Stable	•Stratégies d'apprentissage	•Intelligence •Talent	•Complexité d'une activité	•Matière étudiée
Modifiable	•Degré d'effort •Degré de fatigue	•Santé •Degré de stress	•Aide des camarades	•Humeur du professeur •Degré de sévérité dans la correction

Tableau 1. Classification des causes évoquées par les élèves (Viau, 2009)

Il s'agit d'une autre distinction entre les types de motivation, cette fois-ci par rapport à leur durée : les motivations « à court terme » et les motivations « à long terme ». En se basant sur les travaux de Gardner, Narcy-Combes (2005) souligne que la motivation à court terme est soit cognitive soit dynamique : basée sur le « désir de savoir », la motivation à court terme cognitive repose sur une « pédagogie de la découverte, en offrant aux apprenants des situations d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer leur besoin de reconnaissance, de plaisir, et dans lesquelles ils se sentent valorisés. On pourra ainsi créer une dynamique de réussite basée sur le plaisir d'apprendre » (p. 49). Étant dynamiques, les éléments tels que : « plaisir, satisfaction, récompense, punition » peuvent être observés chez les apprenants (Narcy-Combes, 2005, p. 48).

Les motivations à long terme, qui peuvent être de genres « intégrative » et « instrumentale », comprennent à leur tour les types de motivation qui durent plus longtemps. Pour la première, comme son nom l'indique, l'intégration à la culture cible est privilégiée : elle se traduit par « l'intérêt pour la langue qui reflète l'attrait pour la culture cible et le désir d'être intégré comme appartenant à cette culture » (Narcy-Combes, 2005, p. 48). Alors que pour la deuxième, on peut citer comme exemple les apprenants qui apprennent le français pour des objectifs professionnels. Dans cette motivation « la langue est perçue comme un outil de promotion sociale et professionnelle » (Narcy-Combes, 2005, p. 48). Elle s'avère comme un instrument qui aide à atteindre les buts professionnels. Lorsque nous considérons les motivations intrinsèques et extrinsèques en rapport avec les motivations à long et à court terme, il est possible de déduire des définitions ci-dessus que les motivations extrinsèques se montrent en général plus courtes que les motivations intrinsèques. Le tableau récapitulatif suivant se propose de résumer les types de motivation que nous avons étudiés :

Les motivations	À court terme	À long terme
Intrinsèques	<p>Cognitive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Désir du savoir • Pédagogie de la découverte 	<p>Intégrative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le désir d'être intégré à la langue et à la culture apprises
Extrinsèques	<p>Dynamique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plaisir-Satisfaction • Récompense/Punition 	<p>Instrumentale</p> <ul style="list-style-type: none"> • La langue est un outil de promotion sociale et professionnelle

Tableau 2. Les types de motivations en langues étrangères

Selon Courtyllon (2003), la motivation des apprenants dépend aussi des objectifs et besoins des apprenants. Ces deux notions, à savoir l'objectif et le besoin, peuvent parfois se coïncider ou l'un des deux peut ne pas être précis pour tel ou tel apprenant. Dans ce cas-là, c'est à l'enseignant de combler les manques et d'aider les apprenants à faire définir les objectifs et les besoins qui leur manquent. Cela peut se faire plus facilement avec les stratégies d'apprentissage.

De plus, c'est aussi à l'enseignant motivateur de développer des attitudes positives sur l'enseignement. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2005), « les relations entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage sont parfois, notamment en situation de langue seconde, pollués par les représentations plus ou moins positives qu'il se fait de celui-ci » (p. 142).

Il est ainsi nécessaire qu'un enseignant de FLE connaisse les différences entre les types de motivation en vue de les classer et de varier ses stratégies d'enseignement pour encourager les apprenants et soutenir leurs différentes motivations. En outre, les rôles qu'il assume et les traits qu'il possède peuvent être d'une manière ou d'une autre significatifs aux yeux des apprenants.

2. Les rôles et les traits caractéristiques de l'enseignant de FLE

Selon la psychologie cognitive, il s'agit d'une série d'opérations dans le cerveau pour

décrire comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre. (Tardif, 1992, p. 28)

L'apprenant se livre alors à certaines activités mentales afin d'accomplir des tâches tout au long de son apprentissage. Ces activités mentales sont des « stratégies d'apprentissage » (voir Cyr, 1998). Un enseignant de langues étrangères doit parler de ces stratégies à ses apprenants et les motiver pour qu'ils utilisent eux aussi ces stratégies en classe.

Tout comme les apprenants, les enseignants doivent s'adonner à plusieurs stratégies dans le processus de l'enseignement en assumant des rôles très variés non seulement en ce qui concerne la gestion de la classe ou la préparation de leur cours mais aussi leur relation avec les apprenants. Tous ces rôles que l'enseignant doit assumer peuvent avoir un effet sur la motivation des apprenants et sur leur propre motivation, voilà pourquoi nous les aborderons en détail.

Les rôles qu'un enseignant de langues étrangères doit assumer ont changé et ont évolué au fil du temps. Cette évolution, certes, dépend de plusieurs facteurs comme les principes et points de vue adoptés par les méthodologies d'enseignement, les développements technologiques, les approches et toute sorte de besoin et nécessité qui se sont présentés dans le domaine. Dans le Cadre Européen Commun des Références pour les Langues (CECRL) en ce qui concerne les rôles de l'enseignant, au lieu d'une liste des rôles de l'enseignant il est possible de trouver la description suivante :

Les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de respecter les instructions officielles, d'**utiliser des manuels** et du matériel pédagogique (qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure d'**analyser**, d'**évaluer**, de choisir ni d'y **apporter des compléments**), de **concevoir** et de faire passer des tests et de **préparer** les élèves et les étudiants aux diplômes. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 109, mise en gras par les auteures)

Nous observons que dans cette partie, les rôles pédagogiques et professionnels, tels que les rôles de *formateur* et *organisateur* sont décrits. La description de CECRL continue comme suit :

Ils doivent, à tout instant, **prendre des décisions** sur les activités de classe qu'ils peuvent **prévoir** et **préparer** auparavant mais qu'ils doivent **ajuster avec souplesse** à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. On attend d'eux qu'ils **suivent le progrès de leurs élèves** ou étudiants et trouvent des moyens d'**identifier**, d'**analyser** et de **surmonter leurs difficultés d'apprentissage**, ainsi que de **développer leurs capacités individuelles à apprendre**. (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 109-110, mise en gras par les auteures)

Dans la partie suivante, des rôles comme *penseur*, *preneur de décision* et la *flexibilité* qui est un trait nécessaire à l'enseignant, sont mis en valeur. De plus, le rôle *entraîneur* de l'enseignant est abordé. À la suite de la description ci-dessus, les rôles qu'un enseignant de langue étrangère doit assumer sont présentés par le biais de questions rhétoriques qui commencent toutes avec « quelle importance à accorder » et continuent avec des questions/réponses comme ci-dessous :

- à l'aptitude à enseigner ?
- à l'aptitude à tenir la classe (organisation) ?
- à la capacité à faire de la recherche et à prendre ses distances par rapport à son expérience ?
- aux styles d'enseignement ?
- à la compréhension de l'évaluation et à la capacité à la mettre en œuvre ?
- à la connaissance du socioculturel et à la capacité à l'enseigner ?
- aux attitudes et aux aptitudes interculturelles ?
- à la connaissance critique et à l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner ?
- à la capacité à individualiser l'enseignement dans des classes où se trouvent des apprenants dont le mode d'apprentissage et les aptitudes sont différents ? (Conseil de l'Europe, 2001, p. 111)

Nous observons que toutes ces questions nous orientent vers des rôles et des traits de l'enseignant que l'on peut étudier en différents sous-groupes en tenant en compte de divers facteurs (les rôles comme formateur, organisateur, expert, entraîneur, personne-ressource ; et les traits comme juste, équitable etc.). Ces questions-ci sont en relation avec les rôles et les traits pédagogiques et professionnels. On peut y trouver d'autres questions sur les rôles et traits plutôt personnels, psychosociaux et comportementaux comme :

Comment les différentes capacités et qualités se développent-elles le mieux ?

Pendant le travail de groupe ou par deux, l'enseignant peut-il

- a. se contenter de superviser et de veiller à la discipline ?
- b. circuler pour aider l'exécution du travail ?
- c. rester disponible pour du travail individuel ?
- d. adopter un rôle de facilitateur et de superviseur, accepter les remarques des élèves sur leur apprentissage et y réagir, coordonner leurs activités en plus de conseiller et de contrôler ? (Conseil de l'Europe, 2001, p. 111)

Nous observons cette fois-ci que les rôles *animateur*, *facilitateur* ainsi que les traits comme *disponible* et *sensible* sont mis en évidence.

À la lumière de ces questions et explications citées dans le CECRL, nous pouvons étudier les rôles et les traits d'un enseignant de FLE en quatre groupements : personnels, psychosociaux et comportementaux, pédagogiques et professionnels, et finalement stratégiques tels que les derniers sont décrits selon Tardif (1992).

Les rôles et les traits personnels de l'enseignant englobent tous les rôles et les traits personnels qui s'avèrent différents d'un enseignant à l'autre. Car la personnalité de l'enseignant est « la chose la plus difficile à modifier » (Girard, 1995, p. 118). Pourtant, avoir conscience des rôles liés à la personnalité peut aider l'enseignant à s'autoévaluer et s'améliorer car

quelles que soient ses connaissances, ses compétences didactiques, ses choix d'organisation pédagogique de la classe, la qualité des divers supports utilisés, c'est en premier lieu avec sa 'personne' que le professeur mène sa classe, l'entraîne et est capable de faire en sorte que les élèves aient envie d'apprendre et apprennent réellement. (Basco, 2008, p. 135)

Pour ce qui est de ces rôles nous pouvons citer *animateur* et *acteur* et des traits comme *amusant, souriant, jeune d'esprit, naturel, créatif, déterminé* et *flexible*.

Les rôles et les traits psychosociaux et comportementaux se distinguent des rôles et des traits personnels car ceux-ci dépendent plutôt de la relation réciproque entre l'apprenant et l'enseignant. Pour l'enseignant « apprendre à gérer efficacement les comportements des apprenants, c'est d'abord apprendre à se gérer soi-même » (Robert et al., 2011, p. 125). Les rôles comme *négociateur* et *co-communicateur* et les traits comme *juste, patient, équitable, objectif, ouvert à la critique, disponible, calme, tolérant, sensible (empathie)*, peuvent être cités comme exemple.

Quant aux rôles et aux traits pédagogiques et professionnels, ils sont liés directement au métier de l'enseignant, nous les énumérons comme *expert, cultivé, personne-ressource* et les rôles comme *organisateur* et *formateur* et *orienteur*. L'enseignant est *expert* « en matière de communication, de langue et culture cibles ; en matière d'enseignement (les objectifs, les programmes, les évaluations...); en matière d'apprentissage (motivations, cognition, psychologie, dynamique de groupe...) (Defays, 2003, p. 111). En assumant son rôle *organisateur*, il organise les cours, le matériel didactique, les examens ; il observe les manques des apprenants et fait en sorte que tout ce qui est sur son enseignement soit d'une manière ou l'autre efficace.

Les rôles stratégiques sont décrits par Tardif (1992) comme *penseur, preneur de décision, motivateur, modèle, médiateur* et *entraîneur*. Tout comme l'apprenant, l'enseignant s'adonne à des stratégies tout au long du processus de l'enseignement. Étant *penseur*, « la stratégie majeure du professeur porte sur une année, qu'il s'efforce d'organiser de manière cohérente en fonction du programme imposé, des outils disponibles, de sa culture pédagogique propre, de ses élèves et, surtout du temps imparti » (Porcher, 2004, p. 41). Il développe des stratégies non seulement pendant la gestion de la classe mais aussi pendant la préparation et aussi l'évaluation. Il prend des décisions à chaque instant de l'enseignement autant pour le cours que pour la gestion de la classe. Selon Bérard (1992), l'enseignant est *médiateur* « dans le sens où [il reformule] opinions et propositions d'un apprenant pour l'ensemble du groupe » (p. 102). Il n'est plus le détenteur du savoir et il fait en sorte que l'apprenant puisse réussir à apprendre en autonomie. Il doit « choisir des situations et de les aménager pour qu'elles deviennent le lieu de la médiation entre chacun des élèves et les objets de savoir » (Grandguillot et Obin, 1993, p. 101). En assumant son rôle *entraîneur*, l'enseignant trouve des activités à l'instar du contenu et il les gère consciencieusement. Il « doit bien maîtriser le contenu à enseigner. Il doit pouvoir évaluer les connaissances antérieures de l'élève et tenir compte de leurs besoins. Il doit être capable d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches signifiantes et connaître les stratégies d'apprentissage » (Cyr, 1997, p. 120). A propos du rôle *modèle* de l'enseignant, il est indiqué dans le CECRL que les enseignants sont obligés de prendre la responsabilité de leur comportements car ces derniers sont significatifs pour l'apprentissage et que les enseignants sont à imiter par les apprenants en ce qui concerne leur pratique futur (Conseil de l'Europe, 2001).

L'enseignant doit avoir conscience que leur intérêt pour la langue a une grande influence sur les apprenants puisque la motivation pour un domaine commence par être en contact avec ceux qui sont inspirés de ce domaine (Viau, 2009). Sa posture, sa voix, son point de vue sur un quelconque domaine

peuvent influencer les apprenants d'une manière positive ou négative, il doit prendre alors la responsabilité de ce pouvoir.

De plus, comme souligne Defays, dans le cas d'un enseignant non natif, même si ceci peut créer quelques problèmes au niveau de l'authenticité « les apprenants peuvent s'identifier à leur professeur compatriote qui a appris comme eux la langue et culture-cibles » (2003, p. 108).

Le tableau suivant résume les rôles et les traits de l'enseignant selon notre propre groupement, il est à souligner encore une fois que les rôles stratégiques sont élaborés par Tardif (1992).

	Personnels	Psychosociaux et comportementaux	Pédagogiques et professionnels	Stratégiques (Tardif, 1992)
Traits	<ul style="list-style-type: none"> déterminé flexible créatif jeune d'esprit souriant amusant naturel 	<ul style="list-style-type: none"> juste patient équitable objectif ouvert à la critique disponible calme tolérant sensible (empathie) 	<ul style="list-style-type: none"> expert cultivé personne-ressource 	
Rôles	<ul style="list-style-type: none"> animateur acteur 	<ul style="list-style-type: none"> négociateur co-communicateur 	<ul style="list-style-type: none"> organisateur formateur orienteur 	<ul style="list-style-type: none"> penseur preneur de décision motivateur modèle médiateur entraîneur

Tableau 3. Les rôles et les traits caractéristiques d'un enseignant de FLE

Il est à noter que ce tableau n'est pas exhaustif, à savoir, plusieurs rôles peuvent s'y ajouter ou un rôle peut être abordé sous un autre groupement que celui où il est présenté. Parmi les rôles stratégiques cités par Tardif, nous insisterons sur le rôle motivateur et l'étudier plus largement dans la partie suivante.

3.1. Le rôle motivateur de l'enseignant et sa motivation

Dans l'enseignement, il faut considérer que la motivation scolaire « prend part à l'évolution de l'élève et que l'enseignant, par conséquent, volontairement ou involontairement, directement ou indirectement, a une très grande influence sur elle » (Tardif, 1992, p. 94). L'enseignant « se sait largement responsable de la motivation des élèves, qui est sa constante préoccupation car elle conditionne le succès ou l'échec » (Girard, 1995, p. 104). Il se réfère à des stratégies avant tout pour créer un climat motivationnel dans la classe. Il doit être conscient que tous les rôles qu'il assume ont un effet sur l'apprenant. Nous devons admettre le fait que tous les autres rôles de l'enseignant sont d'une manière ou l'autre liés à son rôle motivateur. Selon Cuq (2003), « c'est de créer et d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage que recouvre aujourd'hui » le verbe motiver (p. 171). Pour ce qui est de la motivation des apprenants, Viau (2001) propose le schéma suivant :

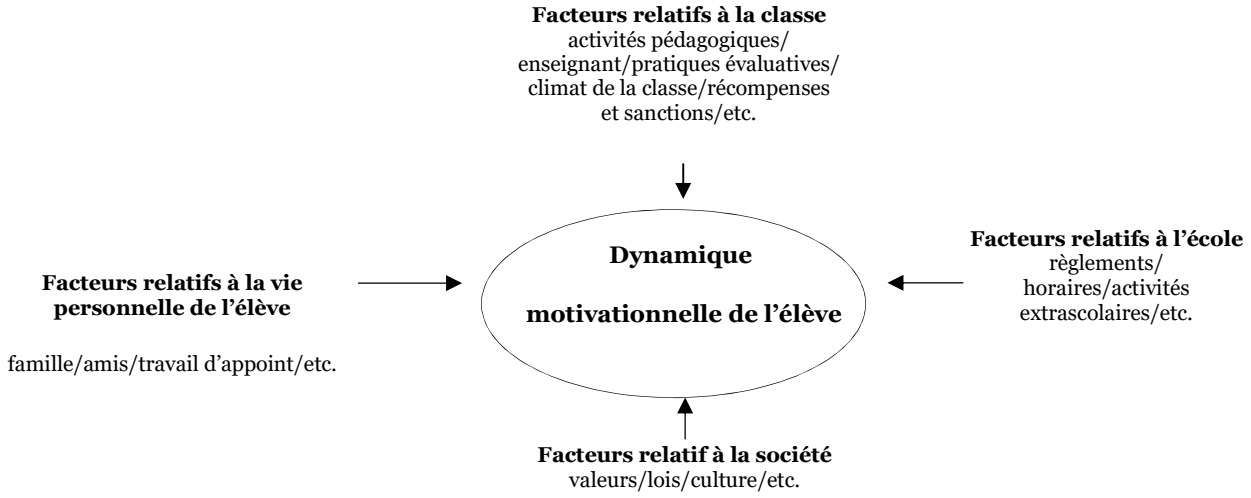


Schéma 1. « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève » (Viau, 2009)

Selon Viau (2009), il s'agit de quatre facteurs qui sont en relation direct avec la motivation de l'apprenant. Le premier groupe de facteurs est lié à la classe: « les activités pédagogiques », « enseignant », « pratiques évaluatives », « climat de la classe », « récompenses et sanctions » etc. Nous observons que tous ces facteurs dépendent effectivement de l'enseignant. Pour créer un climat motivationnelle dans la classe « l'enseignant se doit, certes, d'encourager ou de diriger les besoins innés ou acquis propres à chaque enfant ou adulte, d'en faire naître de nouveaux, mais surtout d'amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations » (Cuq, 2003, p. 171).

D'autre part, la motivation n'est pas un concept qui est seulement dédié à l'apprenant. « Si un enseignant ne croit pas en son travail, n'apprécie pas l'enseignement qu'il réalise l'étudiant le ressentira et en tirera la conclusion tout à fait rationnelle que le sujet particulier ne vaut pas la peine d'être maîtrisé pour lui-même » (Csikszentmihalyi, 1997, p. 77 cité par Dörnyei, 2001, p. 33). C'est pourquoi, les enseignants eux aussi ont besoin d'être motivés. Qui plus est,

Les enseignants de langues parlent d'ailleurs plus souvent que d'autres de «**passion**» ou de «**vocation**» concernant leur métier, et leur espoir est de communiquer à leurs apprenants leur **amour pour la langue et la culture-cibles**, qu'elles leur soient maternelles ou étrangères. Pour ce faire, ils comptent parfois plus sur leur **enthousiasme** que sur des techniques pédagogiques. Les apprenants ne sont généralement pas insensibles à l'implication de leur professeur de langue et y réagissent de manière spontanée... positivement ou négativement. Les professeurs, dont l'enseignement de type communicatif dépend maintenant plus de la participation des apprenants, seraient par ailleurs **davantage exposés au découragement que leurs autres collègues**. (Defays, 2003, p. 109, mise en gras par les auteures)

Pour ce qui est du rôle motivateur, en conséquence, « c'est aussi en assumant ce rôle que l'enseignant lui-même devient motivé. Nous pouvons parler, dans ce cas, d'une grande relation entre les actes de motiver et d'être motivé » (Fakoğlu Gökdoğan, 2017, p. 48). D'autre part, il s'agit aussi des éléments qui influent sur la dynamique motivationnel des enseignants. Viau (2004) les montre sur le schéma ci-dessous :

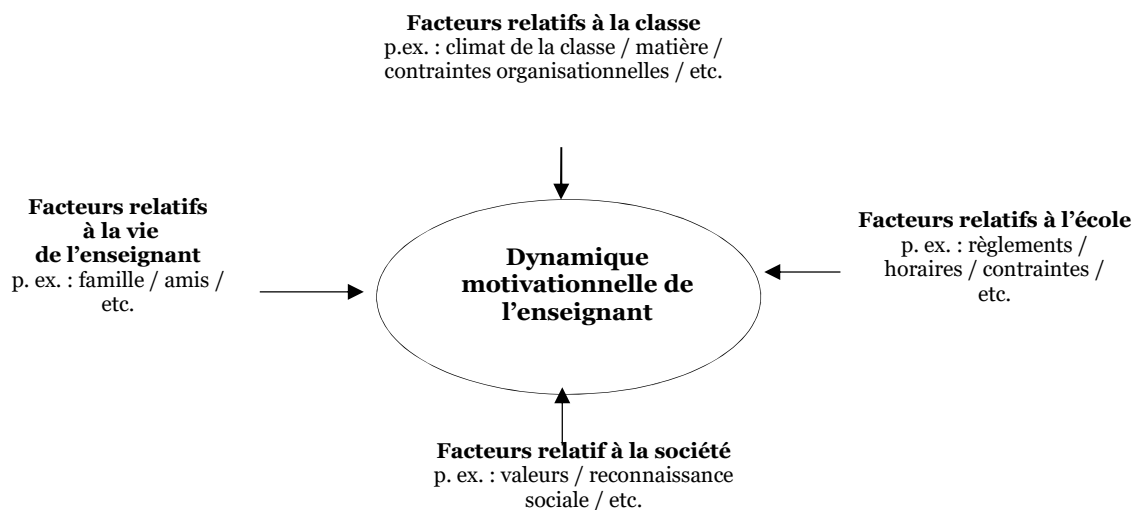


Schéma 2. « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant » (Viau, 2004)

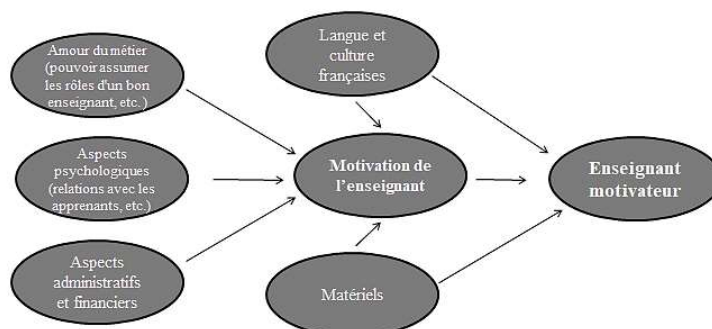
Les facteurs liés à la classe sont importants aussi pour les apprenants que pour les enseignants. Le climat de la classe et la matière ont des influences similaires sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant. Nous pouvons alors parler d'une sphère commune vis-à-vis de la motivation entre les deux acteurs de l'apprentissage/enseignement.

À partir de ces raisonnements il est possible de redéfinir le rôle motivateur de l'enseignant. Ici, trois aspects sont en question :

Premièrement, l'enseignant motive par l'intermédiaire de la langue et la culture françaises elles-mêmes (le français est la langue de diplomatie ; il est utilisé par des millions de personnes dans le monde entier ; l'existence de la francophonie, la cuisine, l'art, etc.). Deuxièmement, il peut être motivateur par l'intermédiaire des [matériels] qu'il utilise dans les cours (les documents authentiques : les chansons, les poèmes, les activités ludiques : les jeux, les compétitions, etc.). Finalement, il peut mieux assumer ce rôle par l'intermédiaire de sa propre motivation envers le cours. Pour ce dernier, c'est-à-dire pour la motivation de l'enseignant, nous devons accepter au préalable que l'enseignant se nourrit beaucoup des deux premiers facteurs. (Fakiöğlü Gökdoğan, 2017, p. 48)

Le schéma suivant résume les explications ci-dessus :

Schéma 3. La motivation de l'enseignant de FLE (Fakiöğlü Gökdoğan, 2017)



Comme le traduit le schéma ci-dessus, il y a d'autres éléments qui assurent la motivation de l'enseignant tels que l'amour du métier, les aspects psychologiques, administratifs et financiers mais nous n'insisterons pas sur ces facteurs en rappelant toutefois les propos de Cuq et Gruca (2005) : ils soulignent d'autres éléments qui peuvent avoir un effet sur la « posture d'enseignement » comme « la nature des représentations, le niveau socio-économique, le degré de sécurité linguistique et culturelle et la qualité de la formation initiale et continue » (p. 144) des enseignants. Dans ce travail, les éléments motivationnels comme les documents authentiques et audiovisuels qui aident à assurer à la fois la motivation de l'apprenant et celle de l'enseignant sont étudiés.

3.2. Les éléments motivationnels en classe de FLE

Les types de motivations abordés ci-dessus varient d'une personne à l'autre. Qu'elles soient extrinsèque ou intrinsèque, à court durée ou à long durée, elles ont pour origine d'autres éléments que nous pouvons énumérer comme *les documents authentiques, les documents audio-visuels, les TICE et Internet et l'aspect ludique*. Ces éléments, à première vue externes et liés à l'objet l'apprentissage, ont un effet non seulement sur la motivation des apprenants mais aussi sur celle des enseignants comme nous avons essayé de discuter sur le schéma 3. Ces éléments peuvent être traités aussi comme les facteurs relatifs à la classe que Viau (2004, 2009) aborde (schéma 1 et 2) dans la dynamique motivationnel de deux acteurs ainsi comme un lien commun en ce qui concerne la motivation de deux acteurs. Il est à noter que nous pouvons évidemment élargir la liste en y ajoutant d'autres éléments suivant le profil, l'âge ou le niveau des apprenants. Cependant, de ne pas nous limiter à tel ou tel public, notre but étant de présenter les éléments généraux qui peuvent servir de base pour tout public et pour tout type d'enseignant en classe de FLE.

Dans l'enseignement du FLE, *le document authentique* englobe « tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq, 2003, p. 29). Les chansons, les films, les journaux, les textes littéraires, les magazines etc., à savoir, comme souligne Cuq (2003), « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (p. 29) peut être vu comme un document authentique. Ces documents enthousiasment aussi les enseignants du fait que, comme nous l'avons étudié sur le *schéma 3*, plus un enseignant s'adonne à des matériels authentiques plus il assume son rôle motivateur. Defays (2003) insiste sur le fait que « les documents authentiques ont « l'avantage d'inciter l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre ses apprenants, ainsi qu'à les exposer à la langue et aux langages sous toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations » (p. 263). Ce serait alors préférable de se référer aux documents authentiques et d'en trouver des activités sinon en créer pour les utiliser en classe. En outre, même si les manuels de FLE contiennent une multitude de documents authentiques, ceux-ci subissent des changements afin d'être pédagogisés pour des raisons qui relèvent surtout de la progression pédagogique. Ceci dit, l'enseignant doit varier ses matériels pour que les apprenants et lui-même profitent du goût de l'authenticité. A cet égard, nous pouvons donner l'exemple du site internet de la chaîne *TV5 Monde* qui offre plusieurs documents authentiques et audiovisuels aux enseignants ayant pour but d'enrichir leurs cours et de motiver leurs apprenants. Cela motive également l'enseignant comme nous essayons d'illustrer dans le *schéma 3*. (Pour des exemples étudiés en détail de ce site voir : Fakoğlu Gökdoğan, Y., 2017).

Les documents audiovisuels, documents authentiques à la fois sonores et visuels, sont des produits comme des films, des séries télévisés, des court-métrages, des journaux télévisés, des émissions de télévisions, des dessins animés, des publicités etc. Ces documents sont utiles en ce qui concerne la

compréhension car ils permettent la création du sens avec « une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, gestuelle proxémique) » (Cuq et Gruca, 2005, p.437). Les images qui accompagnent les éléments sonores aident alors à faciliter la compréhension, et en sont plus efficaces. Ainsi, ils « constituent un support particulièrement riche et attrayant pour le cours de FLES » (Defays, 2003, p. 265). Du point de vue de la motivation des apprenants, ils attirent beaucoup leur attention avec des contenus à la fois sonore et visuels en leur offrant la possibilité de connaître « l'autre ». Par conséquent, culturellement parlant, ces documents sont efficaces pour les apprenants et aussi pour les enseignants qui veulent combler leur lacune à cet égard.

Internet, étant un des moyens les plus efficaces et faciles pour accéder aux documents authentiques et audiovisuels, est une plate-forme indispensable et effective dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. « On peut se procurer sur Internet une grande quantité de textes, d'articles de journaux en ligne, d'illustrations et d'informations qui peuvent aider les enseignants dans la préparation de leurs cours et dans la recherche de leurs supports » (Defays, 2003, p. 268). Les TICE (Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) comportent les produits numériques élaborés pour l'enseignement et sont très importants en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères et motivants à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant (Knoerr, 2005).

Un autre élément qui peut être vu comme motivant c'est l'aspect ludique de l'enseignement/apprentissage. Comme le souligne Korkut, « (...) l'apprentissage doit avoir un aspect ludique et doit être basé sur le sens de découverte » (2004, p. 26). Un enseignant doit faire place aux activités ludiques dans ses cours lorsque les conditions sont favorables. D'ailleurs, comme le rappellent Cuq et Gruca (2005), « le jeu peut modifier la vision de la matière enseignée, [...] instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépoliariser les relations maître-élèves, etc. » (p. 457). Le climat de la classe créé avec les jeux et les activités ludiques pourra être motivationnel à la fois pour l'apprenant et l'enseignant dans la mesure que ce dernier assure la gestion de l'enseignement en assumant ses rôles tels que *animateur*, *orienteur*, *organisateur* avant la gestion des jeux et des activités et ses traits comme *juste*, *objectif*, *équitable* *calme* et *tolérant* pendant les activités.

3.3. Les activités d'apprentissage et la motivation

Les activités d'apprentissage ou les tâches selon l'approche actionnelle en se différenciant des exercices peuvent varier suivant certains critères tels que les matières enseignées ou les compétences langagières des apprenants etc. Indépendamment de ces critères, Tardif (1992) souligne qu'un enseignant « [...] est d'abord un motivateur par le choix des activités qu'il présente à l'élève » (p. 306). Ainsi, les caractéristiques des activités sont d'une grande importance en ce qui concerne la motivation des apprenants. Pour mettre en valeur ces caractéristiques Viau (2009) cite dix conditions pour que les activités d'apprentissage soient motivantes. Pour lui,

une activité doit comporter des **buts et de consignes clairs** ; doit être **signifiante aux yeux de l'élève** ; doit amener à la **réalisation d'un produit authentique** ; doit être **diversifiée** et s'intégrer aux autres activités ; doit représenter un **défi** pour l'élève ; doit exiger un **engagement cognitif** de l'élève ; doit **responsabiliser** l'élève en lui permettant de faire des choix ; doit permettre à l'élève **d'interagir et de collaborer** avec les autres ; doit avoir un caractère **interdisciplinaire** et finalement doit se dérouler sur une **période de temps suffisante**. (pp. 136- 144, mis en gras par les auteures)

Valables pour tout contexte scolaire en général, ces dix caractéristiques d'activités d'apprentissages sont aussi de caractère motivant en ce qui concerne les activités d'apprentissage dans la didactique des langues étrangères et vont de pair avec la notion de *tâche* comme cité dans le CECRL. L'enseignant motivateur doit tenir compte de ces conditions dans la démarche de son enseignement notamment dans l'élaboration et la conduite des activités.

4. Conclusion

En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, il va de soi que toute notion liée à la classe peut avoir un effet sur l'apprenant ainsi que sur l'enseignant. Lorsqu'on aborde la notion de motivation on a une tendance à penser que celle-ci est directement liée à la motivation des apprenants alors que la motivation de l'enseignant est aussi à prendre en compte. Étant les deux acteurs dynamiques du processus d'enseignement, ils s'influencent l'un l'autre et leur apport dans ce processus dépend en grande partie de leur motivation.

Il coule de source que ce terme complexe et ayant de multiples facettes, ne peut pas être mesuré ni pour l'un ni pour l'autre des acteurs du processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ceci dit, ses effets ainsi que ses retours potentiels peuvent être discutés pour qu'il y ait un climat motivationnel en classe. Pour faire cela, que ce soit avant, pendant ou après le processus de son enseignement, en s'adonnant à des stratégies d'enseignement, l'enseignant doit assumer plusieurs rôles et traits et c'est en les assumant qu'il peut assurer la motivation de ses apprenants ainsi que sa propre motivation pour enseigner. C'est pourquoi, dans ce travail nous avons essayé de présenter ces rôles ainsi que les traits qu'un enseignant de FLE doit assumer pour créer une classe plus motivée. Nous n'avons pas défini un profil d'apprenants tout en sachant que ces traits et rôles peuvent varier selon l'âge et/ou le profil des apprenants, nous avons tenu à nous pencher sur la question d'un point de vue plus général.

Parmi tous les rôles de l'enseignant, son rôle *motivateur* apparaît comme l'un des plus essentiels en vertu des raisons que nous avons essayé d'expliquer tout au long de ce travail. La motivation est vue comme une condition *sine qua non* dans l'enseignement, elle a un statut primordial dans la réussite scolaire. L'enseignant a une grande part dans la motivation des apprenants, et ce rôle, dans tout le processus de l'enseignement/apprentissage, l'aide à créer et à maintenir une classe plus motivée pour ses apprenants ainsi que pour lui-même. Les éléments les plus importants qui viennent à l'aide d'un « enseignant motivateur » apparaissent aujourd'hui comme les documents authentiques (surtout les documents actuels et audiovisuels), les TICE et Internet et l'aspect ludique de l'enseignement. C'est, avant tout, par le choix des activités, les démarches à suivre et avec le soutien du matériel qu'un « enseignant motivateur » peut assurer la motivation de sa classe tout en étant motivé lui-même.

Bibliographie

- Basco, L. (2008). Des périodes de doute dans la carrière ... à des structures d'aide à la personne enseignante. In J. D. Rohart. (Eds.). *Carl Rogers et l'action éducative*, 131-147. Lyon: Chronique sociale.
- Bérard, E. (1992). *Approche communicative*. Paris: CLE International.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE international.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont: Margada.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667343
- Fakoğlu Gökdoğan, Y. (2017). *La motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et le rôle motivateur de l'enseignant*. Mémoire de maîtrise non publié. Université Hacettepe.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, (8)2, 9-20
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: Méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Grandguillot, M. & Obin, J.-P. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris: Hachette.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. *Une perspective canadienne. Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 24 (2), 53-73. <http://dx.doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Le Petit Robert. (2009). *Dictionnaire de la langue française*, sous la direction de Marianne Durand, version numérique du Petit Robert.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Robert, J.-P. (2009). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Éditions Ophrys.
- Robert, J., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés: Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Québec: Les Editions Logiques.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2001). La motivation : Condition essentielle de la réussite. In J.C. Ruano-Borbolan. (Eds.). *Eduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 113-121. Auxerre : Editions Sciences humaines.
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. In: 3e congrès des chercheurs en Éducation. [En ligne : https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf, Page consulté le 6 Aout 2019.]
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Editions du nouveau pédagogique (ERPI).