

La motivation et l'agentivité en classe de langue: entre posture professorale et agir apprenant

Motivation and agency in language classroom: between teacher posture and learner action

Boudechiche Nawal^{1*}, Hani Samy²

¹ Université Chadli Bendjedid. Laboratoire Population, Entrepreneuriat et Développement Durable à l'ère du numérique El-Tarf (Algérie), boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

² Université Chadli Bendjedid. El-Tarf (Algérie), doctoratcours2000@gmail.com

Date de réception : 04/04/2025

Date d'acceptation : 13/07/2025

date de publication : 31/07/2025

Résumé

Mettant en convergence les deux pôles humains de la situation didactique avec la typologie de la motivation et son rôle sur l'agir apprenant, nous étudions les représentations des enseignants-chercheurs et des étudiants de langues française et anglaise, de la motivation et de l'agentivité en classe. Cette problématique a émergé suite à une enquête exploratoire établissant une passivité des étudiants. En formulant l'hypothèse de l'existence d'un clivage de représentations, centrées sur le Savoir pour les premiers et sur les paramètres psychosociologiques pour les étudiants, le questionnaire et l'entretien de groupe révèlent un point de convergence et des données divergentes, notant des représentations dissonantes des interrogés, particulièrement le rôle prépondérant de la motivation intrinsèque des apprenants et la responsabilisation de soi et de l'autre au sein de cette collaboration didactique. L'étude conclut à l'intérêt urgent de conscientiser les étudiants au rôle de la motivation autodéterminée dans l'amendement de leur agir apprenant.

Mots-clés : Motivation; Agentivité; Théorie de l'autodétermination; Représentations; Autrui; Agir apprenant.

Abstract

This study explores the interplay between the two key human elements in didactic setting – teacher-researchers and foreign language students by examining their perceptions of motivation and agency in class. The research was prompted by an initial exploratory survey, which highlighted a concerning lack of motivation and active participation among students. We proposed a hypothesis that teacher-researchers tend to prioritize knowledge in their approach, while students focus more on the psychosocial aspects of the learning context. A combination of questionnaire and group interviews, revealed both overlapping and contrasting perspectives. There is a conflicting views among participants, particularly regarding the central importance of intrinsic motivation in learners and the collective responsibility of both individuals and their peers in fostering effective didactic collaboration. Ultimately, the study underscores the critical importance of helping students recognize the value of self-determined motivation as a key driver for enhancing their agency and engagement in the learning process.

Keywords: Motivation; Agency; Self-Determination theory; Representations; Others; Act learning.

* *Auteur correspondant*

I- Introduction :

La situation d'enseignement-apprentissage est par essence complexe et composite, en raison du fait qu'elle convoque un ensemble de paramètres imbriqués les uns dans les autres, où la part du savoir disciplinaire ne peut s'accroître qu'en prenant en considération les autres volets de ce contexte, en l'occurrence l'aspect psychologique et la dimension sociale, voire même spatiale de la situation didactique (Lermigeaux, 2018). En effet, la formation intellectuelle et culturelle de l'individu est certes focalisée sur les savoirs disciplinaires, qu'il est indubitablement nécessaire de transmettre et de faire acquérir aux apprenants ; toutefois, au regard des échecs récurrents et exponentiels des apprenants (Bollon, 2016), de même que la propagation de l'absentéisme des bancs des classes et des amphithéâtres ainsi que de leurs effets délétères qui en découlent (Sahaoui, 2024 ; Nasraoui, 2023), également la prolifération des travaux en lien avec la démotivation à l'université (Viau, 2006 ; Chihani, 2022), l'ampleur est telle qu'un Centre d'écoute et de soutien aux étudiants a été inauguré à l'Université Laval au Canada¹. Ainsi, il nous paraît utile de nous questionner sur les éventuelles raisons d'une telle situation paradoxale. Le paradoxe est le fait que cet environnement d'élaboration des connaissances ne semble plus captiver l'intérêt et le dévouement des étudiants, de même qu'il ne les incite pas suffisamment à fournir les efforts nécessaires à la réussite académique, ce qui nous conduit indéniablement vers un échec de l'institution dans sa finalité formative. Cet état est le résultat d'une pré-enquête engagée auprès d'enseignants-universitaires et d'étudiants leur demandant d'évaluer le degré de motivation et d'agentivité en classe de langue selon une échelle de Likert graduée selon quatre mesures : très motivé, moyennement motivé, peu motivé et démotivé ; de même pour l'agentivité : très actif, moyennement actif, peu actif et passif. Les résultats préliminaires convergent dans leur intégralité vers un état moyennement motivé et actif ; alors que certains notent une totale démotivation accompagné d'un état peu actif en situation d'apprentissage de la langue.

Sur le terrain de la microsociété que représente la classe, cette situation donne à voir une attitude de passivité des apprenants, ce qui engendre des jugements peu flatteurs à leur égard, voire même des conjonctures où ils sont tancés. Certes, l'enseignant est astreint à enseigner un contenu institutionnellement prescrit afin de favoriser la formation d'un profil de sortie correspondant à des impératifs établis par la tutelle. Toutefois, face à la passivité des apprenants, il nous semble utile de questionner deux mots clés dans toute situation de formation, en l'occurrence la motivation et l'agentivité, non pas selon un angle de vue subjectif, mais bien au contraire en adoptant une voie objective et scientifique, celle qui associe les neurosciences à la pédagogie. En effet, avant de détailler nos deux mots clés, il est fructueux de noter que les neurosciences, en tant qu'études du système nerveux humain, ont permis de comprendre son fonctionnement dans différentes situations, aussi bien pour des sujets normaux ou sains que des individus souffrant de pathologies diverses. Grâce à ces sciences, l'apprentissage a ouvert ses portes pour tous les individus, et des écoles spécialisées ont accueilli des personnes souffrant de pathologies diverses, qui auparavant étaient forcées à rester analphabètes et socialement discriminées. Outre cet apport, les neurosciences ont mis en exergue le dynamisme systémique des différents composants du cerveau, qui indubitablement interagissent en permanence entre eux lors de différentes situations d'apprentissage. Ces études ont montré que des liens interactifs existent entre le fonctionnement du cerveau et l'environnement dans sa globalité, où le biologique interfère avec le psychologique et le sociologique lors de la perception et du traitement des informations par le cerveau. La compréhension de cette dynamique éclaire l'intérêt que l'on doit porter à l'égard de la motivation et de l'agentivité, à l'aune de ces paramètres qui dépassent la dimension purement disciplinaire, pour intégrer le psychologique et le social dans la création et le maintien de la motivation à des fins d'agentivité, particulièrement à l'ère où les chercheurs prônent la nécessité de former des apprenants actifs (Rafanomezantsoa, 2024). Cette association entre les neurosciences d'une part et la pédagogie de l'autre émane de la découverte, grâce à l'Imagerie à Résonance Magnétique fonctionnelle (IRM), de parties du cerveau dédiées à des fonctions spécifiques comme la réflexion, la perception, l'attention, etc. ainsi que le fonctionnement de ces parties du cerveau lors des différentes tâches en exécution. Ce bond à l'intérieur de l'invisible du cerveau humain a permis de donner à cette association entre

les neurosciences et la pédagogie une finalité de mener des réflexions sur les voies potentielles d'amélioration des paramètres des situations d'apprentissage, car ces IRM ont non seulement permis de visualiser les parties du cerveau qui s'activent lors d'une situation donnée, exemple la lecture, mais également l'état émotionnel de l'individu, lequel état impact ses performances et son implication dans la réalisation de la tâche. Cette découverte a donc permis d'associer la motivation à l'attention, à l'agir et donc à l'apprentissage. Cette complexité de fonctionnement du cerveau a montré que ce dernier est capable de créer de nouvelles voies qui sont visibles, mesurables et vérifiables grâce aux nouvelles démarches adoptées par les apprenants, d'où l'intérêt indissoluble de motiver l'apprenant et de développer son estime de soi et ses interactions avec autrui (Carré, 2004). Cette modélisation permanente est une opportunité à exploiter en situation d'apprentissage pour améliorer les démarches et les résultats des apprenants. Ces considérations montrent ainsi la plus-value de la motivation sur l'activation des cellules nerveuses du cerveau connues sous le terme de neurones, lesquelles peuvent être stimulées comme l'a déjà montré Skinner fondateur du behaviorisme.

Les neurosciences et précisément la psychologie cognitive et la psychologie sociale montrent enfin que le fonctionnement de la pensée humaine en situation d'apprentissage est plurifactoriel et diversifié, intégrant les données encyclopédiques ou disciplinaires mais également des facteurs psychologiques et sociaux en lien avec le contexte dans lequel se réalise le contact avec le savoir ; ce qui aboutit à la proposition de différentes méthodes pédagogiques, lesquelles modalités ont pour finalité de tenter d'amender les pratiques pédagogiques des apprenants et des enseignants.

Cette fédération entre les neurosciences et l'apprentissage a permis à la psychologie cognitive et à la psychologie sociale de tester objectivement différentes approches d'enseignement-apprentissage en appliquant des critères de scientificité issues des sciences exactes comme la recherche-action, l'approche quantitative, les statistiques, etc. pour asseoir une approche scientifique du fonctionnement de l'apprenant. Les neurosciences ont éclairé ce processus par la confirmation scientifique indélébile de l'IRM qui a engendré des images du fonctionnement interne du cerveau ; de la naissance, de l'activité et de la mort de la cellule nerveuse du cerveau ; ce qui a expliqué les mécanismes ou les transformations biologiques du cerveau en situations d'apprentissages variés faisant référence à la lecture, l'écriture, la résolution de problèmes, etc., aussi bien pour les adultes que pour les enfants. En effet, concernant les adultes, ces découvertes, notamment la plasticité cérébrale, ont permis la mise au point d'une pédagogie de l'apprentissage des adultes tout au long de la vie. Concernant les enfants et les adolescents, une ampleur de découvertes a conduit à des réponses explicatives des réussites et des échecs des apprenants, la variabilité de leur implication dans l'apprentissage ainsi que les possibilités d'amélioration de leurs performances. Enfin, ces découvertes scientifiques ont montré l'existence de dysfonctionnement et de pathologies qui expliquent les erreurs et les retards de l'apprentissage de certains individus, ainsi que les moyens de leur prise en charge. Les neurosciences, éclairant les rouages du fonctionnement mental de l'humain, ne suppléent pas les démarches pédagogiques des enseignants et des apprenants (Berthier, 2021), puisque leur rôle est d'illuminer ces personnes afin d'amender leurs stratégies de traitement de l'information, de sa perception à son usage et transfert, en passant par sa compréhension et sa mémorisation. Ainsi, la compréhension de la structuration mentale de l'individu permet à ce dernier de mieux structurer son apprentissage et de développer une pédagogie plus adaptée à son rythme et son fonctionnement. En outre, les neurosciences ont révélé les causes de certains troubles d'apprentissage, comme la dyslexie ou la dysgraphie ou encore la dysphasie, ce qui a permis aux pédagogues et didacticiens non seulement de mieux percevoir les conséquences de certains apprenants en situation d'échec, mais également d'adopter une réorientation didactique et pédagogique en faveur d'une prise en charge plus adaptée des apprenants souffrant de ces troubles neuronaux qui au final décryptent leurs troubles de l'apprentissage.

En somme, les neurosciences en tant qu'un ensemble de sciences permettant de visualiser et d'expliquer les rouages du mécanisme humain de traitement des informations, permettent d'apporter les preuves scientifiques aux résultats des recherches conduites en psychologie et sociologie de l'éducation ainsi que ceux expérimentés par les chercheurs en didactiques des disciplines. Parmi les avancées vérifiables et mesurables, il s'avère que le processus

d'apprentissage peut être optimisé par la motivation de l'apprenant, ce qui conduit à davantage d'agentivité en apprentissage. De ce fait, les émotions qui étaient auparavant considérées comme des éléments subjectifs, voire même des écueils à l'apprentissage, deviennent grâce aux neurosciences cognitives des paramètres scientifiquement et objectivement inhérents au système de développement des habiletés intellectuelles (Côté, 2002).

De ce préalable théorique ayant validé didactiquement, psychologiquement, sociologiquement et cognitivement, grâce aux avancées en neurobiologie, les effets des émotions sur l'apprentissage (Goleman, 1997), notre problématique se formule comme suit : Existerait-il un décalage entre l'agir didactique des enseignants et les attentes psychosociologiques des apprenants qui expliquerait leur démotivation et inaction en situation d'apprentissage? A ce questionnement, nous formulons l'hypothèse que les attentes des apprenants sont davantage orientées vers les aspects psychosociologiques de l'apprentissage, à l'inverse de l'agir didactique des enseignants qui se focalise sur la dimension référentielle ou encyclopédique, celle centrée sur le savoir disciplinaire. Notre hypothèse s'appuie sur la prise en considération de deux paramètres : le premier est celui des avancées de la recherche en neuropsychologie (Gil, 2024) ayant montré que les perturbations émotionnelles impactent les opérations cognitives du fait que le fonctionnement cérébral affecte l'agir de l'individu. Autrement formulé, c'est l'intérieur, qui était invisible à l'œil avant la découverte de l'imagerie à résonance magnétique fonctionnelle, qui impacte l'extérieur de l'individu et son interaction avec l'environnement. Ainsi que le deuxième paramètre celui de la neuropédagogie (Belleau, 2015) qui prouve que les stimulations du cerveau conduisent à une agentivité notable et que l'individu apprend en mobilisant à la fois son cerveau rationnel et ses paramètres émotifs. Afin de mettre à l'épreuve cette hypothèse qui met en convergence les sciences cognitives et la pédagogie, nous consacrons le volet suivant à une approche théorique des deux mots clés de notre recherche, en l'occurrence la motivation et l'agentivité. Par la suite, nous présentons la dimension méthodologique ayant prélué à notre investigation du terrain qui s'est faite par le biais d'un questionnaire adressé aux étudiants de langues étrangères (français et anglais), tous niveaux confondus (L1, L2, L3, M1 et M2²), suivi d'un focus groupe auprès de dix enseignants de langues étrangères afin d'appréhender leurs représentations de la motivation et de l'agentivité. L'analyse des données collectées nous permet de présenter les résultats de cette étude de terrain qui s'achève par des perspectives d'approfondissement de la présente recherche dans le cadre de travaux ultérieurs. Ainsi, comme cité *supra*, nous explicitons à présent les principaux éléments informationnels au sujet de la motivation et de l'agentivité à l'aune des neurosciences cognitives.

II Motivation et agentivité en situation d'enseignement-apprentissage :

Les neurosciences ont montré que la formation didactique est multifactorielle, comprenant notamment la motivation en tant que carburant de l'agir apprenant en situation d'apprentissage. Nous pouvons donc avancer l'idée que la motivation est la clé de décodage du code de conduite de l'apprenant, de même qu'elle est un ingrédient nécessaire sollicitant l'enseignant qui est désormais considéré comme un accompagnateur psychosociologique des apprenants, pour analyser et réorienter leurs démarches d'apprentissage. La motivation est donc un élément vivant qui nourrit le processus d'apprentissage, en ayant le pouvoir de transformer les efforts en résultats sous la forme de compétences (Bernard, 2024). Alors qu'à l'ère cartésienne, elle était considérée comme un facteur subjectif, voire même marginalisé, grâce aux avancées des recherches en neurosciences, nous comprenons mieux aujourd'hui comment la motivation fonctionne, comment elle se développe, et comment elle peut être nourrie et développée, notamment dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Les imageries par résonance magnétique fonctionnelle ont montré que la motivation est un élément faisant partie du système nerveux et précisément au niveau de ce que les chercheurs ont nommé le système de récompense (Pessiglione, 2014), ce qui confère à la motivation un rôle déterminant dans le développement de l'attention lors de l'apprentissage (Cook, 2024). Ce système de récompense, comme l'indique sa dénomination, est un réseau composé à son tour de divers éléments intrinsèquement liés dont le rôle est de libérer l'hormone du plaisir et de la satisfaction, la dopamine. Cette dernière possède le pouvoir de faciliter la communication entre les neurones du cerveau, concourant ainsi à créer une médiation entre eux, en faveur d'une action potentielle. Grâce à l'imagerie cérébrale, des

chercheurs comme Pessiglione, Le Bouc et Vinckier (2018), il a été envisagé un schéma représentatif des processus expliquant le fonctionnement cérébral de la motivation, lequel schéma montre que le cerveau calcule un certain nombre de paramètres avant de décider du passage à l'action, comme la perception de l'information, la valeur accordée au but et l'effort à fournir. Le transfert de ces découvertes au domaine pédagogique nous permet de comprendre que la motivation est grandement tributaire d'opérations mentales qui sont susceptibles de mener le cerveau à sécréter de la dopamine, pour amener l'apprenant à développer un comportement motivé lequel enclenche une attitude motrice favorable à un apprentissage actif. Il y a donc un lien étroit entre motivation et agentivité.

En sus de cela, les neurosciences cognitives ont montré que différentes parties du cerveau peuvent être favorablement excitées, notamment le cortex préfrontal et l'amygdale, pour créer des émotions positives et un agir constructeur de savoirs, puisque ces deux éléments sont responsables des attitudes affectives impliquées dans l'autorégulation chronologique de la motivation et de facto de l'agir ou du comportement. Par conséquent, la motivation de l'apprenant conduit ce dernier à sécréter l'hormone du plaisir qui à son tour favorise un comportement apprenant gratifiant son être dans sa singularité et sa dimension sociale. Transposées en situation didactique, ces données nous permettent de comprendre que lorsqu'un apprenant parvient à percevoir des éléments gratifiant sa personnalité, de même que lorsqu'il est en mesure d'octroyer une valeur positive et importante au but du travail, il devient capable de déclencher des opérations cérébrales le conduisant à fournir des efforts pour apprendre et agir de manière plus active. Nous appréhendons ainsi le rôle fondamental de l'enseignant dans son agir didactique pour créer cette dynamique positive et propulsive sur la base d'une connaissance et d'une formation des principes de la neuroéducation tels que formulés par Masson (2020) aboutissant à la conclusion que la connaissance du fonctionnement cérébral offre aux formateurs, didacticiens et pédagogues, des principes ou des orientations ou encore des directives scientifiquement testées, expérimentées et vérifiées pour aider à apprendre et aider à améliorer son apprentissage au regard de la grande compétence de notre cerveau à s'adapter, ce que les spécialistes nomment la neuroplasticité. Cette dernière montre qu'un apprenant désintéressé est en mesure de reconfigurer son attitude s'il trouve des éléments stimulants dans son environnement d'apprentissage, le motivant à agir et à développer un apprentissage actif.

Un bref rappel des données relatives à la motivation nous permet de noter l'existence de trois situations théoriquement validées par la modélisation de Deci et Ryan (2002). Une première caractérisée par une amotivation, c'est-à-dire une absence totale de motivation en raison de l'absence de but à s'engager dans la réalisation de la tâche ; une deuxième dénommée motivation intrinsèque à l'individu, qui se trouve en mesure de considérer du plaisir et de la satisfaction à apprendre et agir, ce qui lui procure une forme de satisfaction interne. Ce type de motivation émane d'une personne caractérisée par une volonté et une autodétermination à apprendre pour satisfaire ses buts personnels qui fonctionnent comme des leviers propulseurs à court, moyen et long terme. Enfin, une troisième et dernière situation dépendante de l'environnement extérieur qui occupe le rôle de catalyseur ou de moteur de motivation, notamment le contexte social environnant ou immédiat. Ces données théoriques sont importantes puisqu'elles nous permettront d'interroger notre public sur les sources de leur motivation ou amotivation en situation d'apprentissage.

Au-delà de cette typologie relativement caricaturale, ce qui importe c'est de comprendre ce que révèlent les études en neurosciences cognitives notant qu'une personne est en mesure d'être plus motivée en ayant la compétence de se représenter, en amont de son agir, les bénéfices ou les gains qu'elle va obtenir. Ainsi, les neurosciences cognitives ont montré que le cerveau des personnes capables d'anticiper la valeur des bénéfices futurs de l'apprentissage libère davantage d'hormone de plaisir, ce qui les conduit à être plus motivées et plus actives dans l'apprentissage. Explicité autrement, ce résultat montre que la récompense même à l'état représentatif ou implicite est un levier de la motivation et de l'agentivité. Il serait ainsi utile de questionner les étudiants et les enseignants sur ces deux paramètres, à savoir la représentativité anticipée de la valeur de l'apprentissage ainsi que l'éventuelle récompense à percevoir en situation d'apprentissage.

Appliquées au domaine de l'enseignement-apprentissage, ces données neuroscientifiques montrent qu'il est possible de créer des leviers à la motivation et à l'agentivité de l'apprenant par l'encouragement à la perception de la valeur du but de l'apprentissage, et des efforts à fournir en stimulant la motivation par le renforcement du circuit de la récompense. Ainsi, il existerait un ensemble de stimuli distinctifs de par leurs effets, c'est-à-dire des stimuli positifs en faveur du développement de la motivation et de l'agentivité, et au contraire des stimuli négatifs inhibiteurs de ces deux attitudes, sachant que l'imagerie cérébrale a montré que les stimuli positifs conduisent à une agentivité marquée et bénéfique, même à long terme. Ainsi, les neurosciences peuvent concourir au développement des compétences d'enseignement et d'apprentissage en permettant de comprendre qu'une attitude positive, motivée et agréable conduit l'apprenant à libérer de la dopamine, hormone du plaisir qui le stimule pour mieux apprendre et s'impliquer. En somme, l'apprentissage ne dépend pas uniquement de paramètres objectifs et neutres mais est également sous-jacent à un facteur émotionnel qui optimise l'apprentissage.

Sur un plan complémentaire, ces mêmes travaux montrent que les apprenants motivés sont capables de développer des attitudes d'apprentissage autonomes leur permettant de prendre des décisions et des initiatives propices au développement de leur apprentissage. C'est ainsi que l'agentivité, en tant que force puissante favorisant l'action et l'engagement actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, constitue « un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage » (Jézégou, 2014). Cette agentivité prend donc la forme d'une autodirection de l'apprentissage ou une autoformation en fonction de ses besoins, insuffisances et buts escomptés. Dans cette perspective, l'apprenant est un partenaire actif qui interagit non seulement avec l'enseignant mais également avec les pairs, voire même prend l'initiative d'anticiper la formation par une investigation personnelle en amont de l'apprentissage intramuros. Les neurosciences cognitives associées à la psychologie et la sociologie de l'éducation indiquent que les circuits de récompenses s'activent en situation d'agentivité et d'autoformation, d'où l'intérêt de questionner notre public sur l'éventuelle existence d'un système de récompense en contexte d'enseignement-apprentissage ou en contexte familial.

Enfin, un dernier paramètre est impliqué dans le déclenchement et le maintien de la motivation et de l'agentivité, particulièrement au regard de l'âge de notre public, il s'agit du contrôle émotif ou du contrôle des pulsions impliquées dans la stimulation du système hormonal engagé dans la motivation et l'agentivité, notamment le fait qu'un stress aigu est scientifiquement considéré comme inhibiteur à l'apprentissage (Fouquet, 2023). Arguant des arguments issus des neurosciences de la psychologie et de la pédagogie, Fouquet montre l'intérêt d'appréhender l'agir didactique de manière transversale pour bonifier la réflexion et les pratiques d'enseignement. Cette information nous permet d'interroger les étudiants sur leur gestion du stress au regard de la motivation et de l'agentivité en apprentissage.

A présent que nous avons présenté les principaux fondements théoriques de notre étude, nous détaillons les paramètres méthodologiques ayant jalonné notre investigation du terrain didactique.

III Panorama des théories d'études de la motivation et de l'agentivité :

La motivation et l'agentivité sont deux considérables préoccupations didactiques et pédagogiques, en raison du fait qu'elles interpellent aussi bien l'enseignant que l'apprenant dans leurs responsabilités respectives pour l'atteinte des finalités de la formation académique et citoyenne. Cette importance se reflète dans les multiples et diverses théories les ayant considérées comme des pivots de la mise en œuvre de stratégies optimales d'enseignement et d'apprentissage. Ne pouvant se limiter ou se circonscrire à une approche monodisciplinaire réductrice, aliénante et stérile, les réflexions au sujet de la motivation comme de l'agentivité sont foncièrement interdisciplinaires, voir pluri et transdisciplinaires. En effet, en adoptant une voie psychologique, les travaux de Deci et Ryan (2008) aboutissent à l'élaboration d'une théorie de l'autodétermination, en tant que cadre compréhensif et explicatif de la motivation qu'ils considèrent comme une énergie modulable en termes d'intensité, de durée et de qualité,

mobilisée par un individu à l'aune de paramètres psychologiques et sociaux, établissant une motivation intrinsèque hautement dépendante du degré d'autodétermination de l'individu le conduisant ainsi à une forte agentivité, un autre type de motivation est nommé extrinsèque à l'individu et éloigné de son autodétermination puisqu'il est relié à des stimuli externes. Enfin, une situation caractérisée par une amotivation, c'est-à-dire une très faible énergie ou absence de motivation à réaliser la tâche d'apprentissage. Au final, il existe une corrélation entre la motivation et l'agentivité ou encore l'autodétermination qui à son tour convoque l'idée de représentation de soi d'où la théorie de Bandura mettant en exergue les effets de la croyance en l'auto-efficacité dans l'orientation du processus d'apprentissage et la réalisation de la tâche. Cette théorie met le focal sur une approche sociocognitive en faveur d'une pédagogie positive et d'un dynamisme de l'individu qui devient proactif. L'importance du contexte au regard de la stimulation de ce dernier développe ainsi une vision dynamique de l'individu de sa compétence et de la représentation de sa valeur, ce qui propulse sa motivation, le contrôle de ses démarches et leur autorégulation à des fins d'agentivité (Bandura, 2019). Une autre approche à orientation socioculturelle a permis de conduire d'importantes réflexions sur l'agentivité et la motivation en apprentissage, celle de Lev Vygotsky ayant plaidé en faveur des interactions sociales et du contexte culturel pour réactiver et stimuler la motivation et l'agir en acte (Barbier, 2013). Il en résulte que la médiation est fondamentale pour réorienter le processus de motivation, d'action et d'apprentissage (Vinatier & Laurent, 2008). Une vision sociolinguistique est également une approche possible de la motivation et de l'agentivité, du fait que cette approche nous permet d'appréhender cette thématique selon les attitudes des apprenants envers la langue d'apprentissage, en qualifiant leur motivation d'intégrative ou au contraire d'instrumentale (Gardner & Masgoret, 2003). Alors que la première orientation renvoie à une motivation d'intégration socioculturelle au sein du contexte de la langue d'apprentissage, la seconde est à l'opposée puisqu'elle se limite à une motivation d'usage de cette langue à des fins diverses. Ces deux variantes expliquent les motifs motivationnels envers la langue étrangère.

Enfin, les travaux en neurosciences prouvent que d'autres paramètres sont inclus dans ce processus à l'exemple des émotions négatives, de la pression psychologique induisant un stress délétère ou encore la représentation négative de ses compétences et la peur de commettre des erreurs. Ces facteurs affectent négativement le cerveau, en stimulant l'amygdale liée à l'anxiété et ayant pour conséquence une inhibition de la résilience et une baisse de la motivation et de l'agentivité.

Ce bref panorama théorique nous permet clairement de montrer qu'il existe différentes voies de réflexion au sujet de la motivation et de l'agentivité à apprendre une langue étrangère. Nous concernant, nous avons adopté une approche éclectique afin d'approcher la motivation et l'agentivité selon différents angles, psychologiques, sociaux mais également cognitives.

IV Repères méthodologiques :

Prenant en considération l'objectif de notre travail, à savoir la quête de l'existence d'un éventuel décalage entre les fondements sous-tendant les actions engagées par l'enseignant par rapport aux attentes des apprenants, ce qui expliquerait leur démotivation et passivité, nous avons formulé l'hypothèse que c'est le savoir qui est le point focal des enseignants, alors que les apprenants seraient davantage demandeurs d'une prise en compte psychosociologique pour accroître leur motivation et agentivité. Cette hypothèse est donc de type dialectique puisque nous formulons l'existence d'une opposition entre les représentations de l'agir didactique des enseignants focalisées sur le contenu disciplinaire par rapport aux représentations des besoins des étudiants axées sur le psychosocial. Afin de mettre à l'épreuve cette hypothèse, notre approche est qualitative, exploratoire compréhensive. Pour ce faire, nous avons mobilisé le focus groupe (Mucchielli, 1993), en tant qu'outil méthodologique afin d'investiguer les représentations des enseignants au sujet de leur centre d'intérêt en situation d'enseignement de la langue française. Notre groupe est constitué de dix enseignants chercheurs exerçant au niveau des sept universités suivantes : l'université d'EL TARF, d'Annaba, de Souk Ahras, de Khencla, d'Oum el Boughi, de Guelma et de Skikda. En revanche, pour nous enquêter auprès des étudiants, nous avons suggéré un questionnaire auto-administré. Dix enseignants-chercheurs ont été invités à

participer à cette étude, quatre hommes et six femmes répartis en huit didacticiens en FLE, une enseignante-chercheuse en sciences du langage et une enseignante-chercheuse spécialisée en sciences des textes littéraires. Pour préserver l'anonymat, nous les avons codé de la manière suivante : la lettre E pour enseignant/ La lettre F pour femme et H pour homme/ et la première lettre du lieu de l'université pour déterminer la source exemple : A/ pour Annaba ; Sk pour Skikda, SA pour Souk Ahras, T pour Tarf, O pour Oum el Bouaghi, etc.

Quant aux étudiants participant, ils sont au nombre de vingt-sept, répartis entre les différents niveaux, de la première année licence au niveau master 2. Le guide d'entretien de même que le questionnaire avaient le même objectif, seule la formulation de certaines questions était différente au regard du statut du destinataire. L'analyse des données recueillies s'est faite selon une approche thématique transversale. Enfin, cette démarche est de nature inductive du fait que la motivation et l'agentivité sont étroitement liées à l'individu dans sa spécificité singulière qui le caractérise par rapport aux autres.

Les outils d'investigations ont été élaborés selon les axes suivants :

1/ Profil

2/ Paramètres considérés comme saillants dans l'agir enseignant/apprenant :

-A votre avis, qu'est-ce qui est le plus important pour vous lors d'une situation d'enseignement (pour les enseignants-chercheurs)/ d'apprentissage (pour les étudiants) ?

-En dépit de ce premier point, pensez-vous que d'autres paramètres sont importants en contexte didactique ?

3/ Motivation, représentations et attentes :

-Quelle place occupe la motivation en contexte didactique ?

- Face à des apprenants démotivés, l'enseignant a-t-il une part de responsabilité ? Etayez votre réponse s'il vous plaît.

-Qu'est-ce qui peut motiver des étudiants en contexte didactique ? (question à l'égard des enseignants)

-Qu'est-ce qui vous motive et dé motive en classe ? (question à l'attention des étudiants)

-Face la démotivation, quel rôle peut avoir l'anticipation de l'intérêt de la formation ?

4/ Agentivité, représentations et attentes

-Quel rôle avez-vous dans la prise en charge de votre formation ?

-Anticipez-vous les cours ?

-Avez-vous des objectifs personnels liés à votre apprentissage ?

V- Résultats et interprétations:

Comme cité *supra*, notre public est hétérogène, aussi bien au regard du statut (Enseignants-chercheurs et étudiants) que par rapport au niveau de formation (licence et master). Nous présentons à présent les résultats formulés aussi bien par les étudiants que les enseignants-chercheurs. Par la suite, nous les comparerons dans le dessein d'appréhender leur complémentarité ou au contraire leur divergence.

Concernant le premier axe de la réflexion engagée dans cette étude, le paramètre le plus saillant pour les enseignants est l'élaboration des connaissances par la transmission du message afin que les étudiants comprennent et atteignent l'objectif de la séance de travail. En revanche, pour les étudiants, certes la compréhension du cours est importante mais ils arguent que la personnalité de l'enseignant est déterminante quant à leur attitude envers la matière. En effet, sans distinction de niveau, de la licence jusqu'au master, les données collectées convergent vers l'idée que la dynamique de l'enseignant et son comportement envers les étudiants contribuent grandement à la réussite de la formation. Ainsi, ils avancent l'idée que « les ondes négatives ou positives de l'enseignant influence leur motivation et compréhension », tels sont les propos d'une étudiante de master 2, propos qui reflètent l'ensemble des données collectées.

Au sujet de la seconde question les interrogeant sur l'éventuelle existence d'autres paramètres importants en contexte didactique, les propos recueillis indiquent que l'usage de power point, de supports audiovisuels ou encore de supports iconiques motive les étudiants et facilite la compréhension. L'échange entre eux, en tant que pairs est aussi évoqué en tant que paramètre motivant les étudiants en contexte didactique. Interrogeant les enseignants sur ce

même point, leurs réponses s'orientent davantage vers l'attitude des étudiants en tant que paramètre très important en contexte didactique. En effet, ils avancent l'idée qu'un étudiant proactif contribue grandement à la situation didactique, particulièrement à l'université où l'enseignant n'est qu'un guide, un accompagnateur pour favoriser l'autonomie de l'apprenant et son dynamisme actionnel.

En somme, si nous comparons ces premières données, nous parvenons de prime abord à noter une divergence entre nos deux échantillons concernant le facteur le plus déterminant en contexte didactique : le contenu du cours et l'atteinte des objectifs didactiques pour les enseignants, à l'inverse des étudiants pour qui c'est l'attitude de l'enseignant qui prime, laquelle attitude peut être positive et bienveillante ou au contraire axée sur les insuffisances des étudiants et donc réprobatrice ou critique. Ainsi, les étudiants semblent davantage focalisés sur les aspects psychosociologiques d'une situation didactique que l'aspect strictement lié au savoir, en tant que donnée brute. Quant aux enseignants-chercheurs, c'est la prise d'initiative de l'étudiant qui propulse le dynamisme de la situation didactique. Au final, ce sont des attentes réciproques des uns envers les autres qui inspirent, ordonnent et dictent l'agir de chacun d'entre eux, les étudiants comme les enseignants.

Après avoir initié et intégré notre public dans un cadre de réflexion inhérent à différents paramètres de leur vécu didactique, nous parvenons à la troisième rubrique de notre outil d'investigation pour les interroger au sujet de la motivation dans ses aspects représentationnels. Pour ce faire, nous avons confectionné quatre questions sous une forme structurale hiérarchique. Ainsi, nous avons débuté par l'appréhension de la place qu'ils octroient à la motivation en contexte didactique. Tous les interrogés considèrent que la motivation est un composant important de la situation d'apprentissage en raison de ses effets sur la mobilisation de l'attention, la compréhension du contenu et la dynamique de l'apprentissage. Les étudiants comme les enseignants interrogés mettent en exergue l'effet de la motivation sur le rappel des informations et leur rétention en mémoire. Ces déclarations convergent avec les travaux de Van der Linden (2003) ayant validé le rôle de la mémoire épisodique en tant que système mémoriel associant la mémorisation des informations aux conditions émotionnelles au niveau desquelles s'expose l'individu à ces informations. En effet, la motivation en tant qu'ingrédient du système émotionnel, est une source de rétention et de rappel des informations, et en tant que telle, elle favorise la répétition de l'information ce qui contribue à réduire l'oubli comme l'atteste Ebbinghaus (1885). Au final, la motivation est non seulement importante pour la bonne gestion de la classe et le bon déroulement des démarches d'apprentissage des apprenants, mais représente aussi une voie d'engagement et de valorisation des tâches comme l'atteste Viau (1994). Dans ce sillage, nous avons interrogé les enseignants sur leurs représentations de leur responsabilité face à des étudiants pouvant être démotivés. Cette question est fondée sur l'éventuelle idée d'une responsabilisation des deux individus impliqués dans l'action didactique ou au contraire, de la responsabilité unique des apprenants, du fait qu'ils sont universitaires et donc supposés être acteurs de leur apprentissage au regard de la notion d'agentivité, que nous détaillerons infra. C'est ainsi que nous avons formulé la question suivante : « Face à des apprenants démotivés, l'enseignant a-t-il une part de responsabilité ? Etapez votre réponse s'il vous plait ». Toutes les réponses convergent vers la même idée impliquant l'enseignant dans le rendement académique de l'apprenant, de deux principales manières : l'une étroitement liée à l'aspect du savoir et l'autre à la dimension émotionnelle de la situation didactique. Autrement formulé, la première catégorie d'arguments évoque l'agir didactique de l'enseignant à l'exemple de l'explication limpide du contenu d'enseignement afin de respecter le principe du triangle didactique formulé par deux enseignants sous la forme « d'honorer le contrat didactique » (E.F.T et E.H.SA). Ils évoquent aussi la structuration de ce contenu de manière hiérarchique et attrayante pour atteindre les objectifs de la formation.

Nous citons également l'approche pédagogique adoptée par l'enseignant, variant les supports et les démarches intégrant le numérique (Lebrun, 2007) particulièrement eu égard à la spécificité de notre public qualifié de « génération y génération native des nouvelles technologies, caractérisée par des attentes élevées envers l'enseignement et une habitude d'accès rapide et souvent superficielle à l'information » (E.H.SA), la collaboration et la classe inversée de même que la pluridisciplinarité et la transdisciplinarité du savoir afin de conscientiser les

apprenants au transfert possible extramuros. Une autre raison est citée par les enseignants et considérée comme pouvant décupler la motivation des étudiants, est celle de la détection de leurs erreurs et besoins pour y apporter une transformation et remédiation (Dehon & Derobertmasure, 2008) par l'adoption d'une pédagogie positive de l'erreur.

Concernant la catégorie des raisons d'ordre émotionnel, ce sont les attitudes des enseignants qui sont évoquées comme le respect, l'encouragement, le sens de l'humour et la bonne gestion du temps de la classe pour éviter la lassitude et le désintérêt de l'apprenant. Ils citent également l'écoute, la valorisation des efforts et l'empathie envers les apprenants, particulièrement en situation de difficulté personnelle ou d'oubli de réalisation d'un devoir, ce qui renvoie à l'idée d'enseignant rassurant et accommodant ou indulgent. Les paramètres relationnels sont aussi évoqués sous la forme « d'interactions sécurisantes » (E.F.T) dont les bénéfices sont scientifiquement avérés (Virat, 2016). Enfin, un autre consensus émerge de ce focus groupe conduit via zoom, est l'idée de l'estime de soi que doit avoir l'étudiant afin de permettre l'émergence de la motivation. En effet, tous sans exception insistent sur l'idée que l'essence même de la motivation est préfigurée au niveau de l'estime de soi que doit posséder l'étudiant, laquelle est considérée comme une qualité renforçant la confiance en soi et le sentiment de compétence (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Cette idée est également fortement recommandée dans le cadre de la théorie d'Albert Bandura énonçant le rôle de la motivation, de l'observation et de l'autorégulation pour développer ses compétences (Guerrin, 2012).

Suite à ces deux catégories explicitant l'implication de l'enseignant face à une possible situation de démotivation de l'étudiant, nous avons convié notre public à détailler leurs réponses, en présentant les raisons supposées de cette implication en dépit de l'âge des étudiants et des idées d'agentivité, d'autodétermination et de motivation intrinsèque. En somme, les raisons avancées par les enseignants sont davantage en lien avec une représentation de leur image (Abraham, 1972), se considérant comme un mentor, un guide, un accompagnateur censé stimuler et maintenir cette motivation, comme cela est indiqué au niveau du triangle didactique, qui d'après un enseignant interrogé « est une figure géométrique qui illustre les interrelations dynamiques de complémentarité et d'interactions constantes ». (E.H.SA).

Un autre argument est le fait de considérer l'enseignant comme responsable de l'énergie positive qui devrait régner au sein de l'environnement didactique, laquelle positivité favorise la motivation et la croyance en soi. En corrélation avec cette idée, une autre suggestion estime l'enseignant comme source de diffusion du plaisir d'apprendre, ce qui converge avec les travaux de Tremblay (2006) sur la performance par le plaisir.

En dépit de ces explicitations verbales, les enseignants interrogés admettent que les relations entre la motivation et la démotivation des étudiants d'une part, ainsi que leur rôle ou leur implication de l'autre est à l'exemple d'un « rouage complexe et compliqué » (E. H.G). Ils ajoutent également que la motivation et son corolaire la démotivation forment une association « dynamique et surprenante » (E. F. T et E. H.S) du fait qu'elle ne peut être statique et rectiligne, elle est donc fluctuante au gré de l'aspect « purement psychologique de l'étudiant » (E. H. G). L'argument avancé par nos interviewés est que le terrain didactique a révélé ces changements à maintes reprises comme l'atteste un des enseignants « ce n'est pas une règle canonique euh/ nous avons remarqué que des étudiants qu'on croyait les plus motivés vont connaître une démotivation calomnieuse euh/ euh/ et ceux qui étaient démotivés se métamorphoser et devenir parmi les plus brillants de la classe » ; par conséquent, la motivation est nécessairement évolutive en fonction du contexte et des représentations mêmes de l'individu, c'est ce qui est confirmé par Viau (1997).

Un autre argument est verbalisé, mettant en saillance l'enseignant en tant que « fort levier motivationnel » (Emery & Giauque, 2012, p. 194). L'impact de l'enseignant est encore une fois intensifié, voire exacerbé, par son rôle dans l'instauration d'un contexte motivationnel selon le modèle dénommé « effet pygmalion » (E.F.A.), lequel effet renvoie à l'idée que l'enseignant est en mesure d'accroître les compétences et l'agir apprenant en adoptant à son égard des attentes stimulantes, motivantes et proactives (Trouilloud & Sarrazin, 2003) à l'inverse de l'effet Golem.

Au final, tous les enseignants s'accordent à dire que la motivation est un paramètre intrinsèquement lié au contexte didactique ce qui est compatible avec les travaux de Guedat-Bittighoffer (2024) pour qui le centre de l'apprentissage est occupé par les émotions. Face à cet

intérêt envers les émotions, nous avons ajouté une question relative au contenu de la formation et sa gestion face à des étudiants pouvant être démotivés. Sur ce point, en dépit de l'importance accordée à la motivation en contexte didactique, le respect du contenu de la formation est un impératif comme l'attestent ces extraits :

(1) « même si l'étudiant n'est pas motivé/ euh/ je ne peux pas changer le contenu de la formation/ c'est ministériel/ l'étudiant doit s'adapter pour trouver la motivation dans le programme établi par la tutelle » (E.H.SA).

(2) « s'il y a une motivation préalable/ euh/ tant mieux/ sinon/ l'étudiant doit la trouver dans son analyse de l'intérêt du programme proposé par le ministère »

(3) « je ne peux pas modifier le savoir en fonction des désirs et des motivations des étudiants/ euh/ euh/ si encore ils peuvent se mettre d'accord sur quelque chose qui les motive au même degré/ ils doivent s'adapter/ la vie est ainsi ».

Il en ressort de ces derniers verbatim une reconnaissance certes de l'importance de la motivation de l'étudiant pour la réussite de la situation didactique ; toutefois, en son absence, le savoir institué doit être didactisé pour former le profil de sortie escompté. Ainsi, les étudiants gagneraient à développer une attitude d'intérêt et de motivation envers le savoir universitaire.

Cette dernière réponse nous permet de mettre le focal sur la dernière question de cette rubrique formulée au sujet de l'anticipation de l'intérêt de la formation. Ainsi, en l'absence de motivation immédiate, les enseignants interrogés tentent d'instruire et d'éclairer les étudiants sur les transferts possibles à envisager lors de différentes situations universitaires, sociales et professionnelles, dans le dessein de les amener à avoir un spectre de vision relativement étendu et complexe, tel que l'illustre cet extrait « j'essaie de leur montrer la valeur future de l'apprentissage présent/ euh/ parfois ils saisissent cette portée et d'autres fois/ euh//ils pensent que le monde a changé et que l'intelligence artificielle va tout faire sans fatigue/ une idée que je comprends pas ».

Après avoir circonscrit les représentations de la motivation, nous parvenons à la dernière rubrique de notre protocole d'investigation abordant l'agentivité des étudiants. Cette partie est exclusivement destinée aux étudiants puisqu'elle concerne leurs représentations de leur implication dans la formation universitaire qu'ils suivent. Ainsi, les réponses obtenues renvoient à l'idée que les étudiants admettent que « normalement » (propos des étudiants), ils ont une large part de responsabilité dans la prise en charge de leur formation, par l'adoption de différents comportements en amont, pendant et en aval de la séance de classe ; toutefois, sur les vingt-sept étudiants interrogés, seuls cinq d'entre eux déclarent préparer les cours, anticiper la séance en présentiel et même effectuer leurs travaux dirigés. Concernant les éventuels objectifs personnels reliés à l'apprentissage, mis à part la recherche d'une profession et la communication avec des étrangers via les réseaux sociaux ; les représentations des étudiants sont limitées à une ère réduite et fonctionnel.

Au final, il en ressort de cette analyse des verbatim et des questionnaires une mise en relief de la motivation des étudiants et une reconnaissance indéniable de son intérêt ; toutefois, il leur importe de mobiliser leurs ressources pour créer cette motivation par rapport au savoir institutionnalisé.

VI– En guise de conclusion:

La motivation est une thématique de recherche à l'intersection de plusieurs disciplines comme la didactique des langues et des cultures, la psychologie, la sociologie, la philosophie de l'éducation et même les neurosciences. Dépendante de plusieurs facteurs internes comme externes à l'apprenant, sa présence en classe est une plus-value qui aiguille l'agir de l'apprenant comme celui de l'enseignant. Plusieurs auteurs ont été fascinés par la motivation afin de tenter de comprendre son fonctionnement et son dynamisme ou au contraire son déclin et sa disparition. Cette compréhension a été possible grâce à l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle ayant permis de voir les parties du cerveau qui s'activent en situation de motivation de l'individu. La revue de la littérature présentée dans le cadre de cette étude montre un intérêt manifeste pour la motivation alors qu'elle était auparavant marginalisée, voire même réprimée pour ne pas entraver le développement de l'esprit cartésien, seul garant d'épanouissement et d'essor

intellectuel. Pourtant, grâce à l'émergence des neurosciences, il est désormais scientifiquement admis que le fonctionnement du cerveau est dépendant de la sécrétion de plusieurs hormones parmi lesquelles celles du plaisir et donc de la motivation qui est impliquée dans l'apprentissage, sa compréhension et sa rétention en mémoire, puis son rappel à posteriori grâce à la mémoire épisodique. Nous constatons donc un retour vers les facteurs émotifs afin de mieux appréhender leurs effets et leurs impacts. Dans cette configuration, nous avons mené cette étude afin de tenter de comprendre les représentations des enseignants-chercheurs et des étudiants au sujet de la motivation et de l'agentivité en situation d'apprentissage, en nous interrogeant sur l'éventuelle existence d'un décalage entre l'agir didactique des enseignants et les attentes psychosociologiques des apprenants, lequel décalage étant notre hypothèse de travail, expliquerait leur démotivation et inaction en situation d'apprentissage. Ce décalage nous semblait lié à une divergence d'attentes entre les enseignants et les apprenants, les premiers davantage focalisés sur le savoir institué et les seconds sur la dimension psychosociologique de la situation didactique. Cette problématique a émergé suite à une enquête exploratoire ayant aboutie à l'émergence d'une situation peu motivante et peu active des étudiants. Cette pré-enquête a permis de qualifier l'attitude des étudiants en classe de langue et la formulation d'une hypothèse plausible mettant en interaction une corrélation négative entre les représentations des enseignants de leur agir didactique, focalisé sur le savoir, et celles des étudiants centrées sur la dimension psychosociologique de l'apprentissage (Aktouf, 1987).

Afin de nous enquérir de l'éventuelle validité de cette hypothèse, nous avons investigué le terrain didactique en adoptant une approche analytique par la décomposition de la situation didactique en ses différents constituants, les interrogeant séparément pour reconstruire l'environnement didactique dans sa globalité (Guidère, 2004), en interrogeant les deux pôles humains de la situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire les enseignants-chercheurs et les étudiants de tous les niveaux d'études. Suite à l'exploitation d'un questionnaire et d'un focus groupe dont l'usage est justifié au regard de sa plus-value communicative (Negrouche, 2021), l'analyse thématique transversale des verbatim permet de relever les formes thématiques suivantes liées à la motivation et l'agentivité, à savoir : la personnalité de l'enseignant, l'attitude de l'apprenant et aussi les artefacts technologiques mobilisés en classe de langue. Suite à cette détermination des thématiques transversales, l'analyse descriptive ayant suivie (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2009), nous permet de constater des points communs et des attentes respectives des uns envers les autres. En effet, le facteur commun aux enseignants-chercheurs comme aux apprenants est celui de l'importance indéniable de la motivation corrélée avec son impact certain sur les performances des apprenants (Gillet, 2010) et de l'agentivité, cette dernière étant la compétence individuelle à réaliser les objectifs d'apprentissage en classe de langue et d'adopter des démarches en faveur de l'épanouissement ou l'expansion de sa personne, de son individualité (Jaubert, 2020).

Toutefois, alors que les enseignants admettent une responsabilité relative dans l'installation et le maintien de la motivation et octroient à l'étudiant un rôle vital dans l'adoption d'un comportement actif et proactif pour créer et maintenir la courbe de la motivation et de l'agentivité, les étudiants restreignent leur vision au profil de l'enseignant, qui d'après eux, doit être empathique, dynamique et proposer un agir didactique instrumentalisé à l'ère des artefacts numériques. Selon l'éclairage de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), notre résultat est qu'il existe une divergence de représentations en matière de type de motivation. En effet, pour les enseignants, la part de motivation autodéterminée ou autonome, c'est-à-dire émanant de la personne ou ce qui est nommé motivation intrinsèque devrait être supérieure à celle issue de la motivation contrôlée, non autodéterminée, c'est-à-dire extrinsèque, dans notre cas celle propulsée par l'enseignant. Alors que pour les étudiants, c'est l'état inverse, autrement formulé, leurs attentes envers l'enseignant sont supérieures à leur investissement dans des comportements agentifs transformateurs de leurs démarches d'apprentissage. Cette situation d'attentes divergentes des uns envers les autres est répandue en sciences humaines et sociales comme l'expliquent les travaux liés aux perceptions sociales (Jaubert, 2020) où l'on constate l'émergence de perceptions anticipées, réelles ou fictives à l'égard des autres à l'aune de cette image que se construit chacun comme l'affirme Hould (1979, p. 50) pour qui « il y a de bonnes raisons de croire que le comportement humain dépend moins de la réalité telle qu'elle existe que

de la réalité telle qu'elle est perçue ». Ainsi nos résultats nous permettent d'aboutir à la conclusion que notre hypothèse, en tant que supposition avancée envisagée comme résultat nous permettant de déduire une conséquence, est nuancée.

En effet, les représentations des enseignants mettent l'accent sur la formation académique concourant à l'atteinte des objectifs et finalités de la tutelle, tout en considérant la motivation et l'action en classe comme étant majoritairement dépendantes de l'implication de l'étudiant à des fins de développement de ses stratégies d'apprentissage puisque la perception de son agentivité est prise en compte et considérée comme importante tout en accordant à ce partenaire didactique le rôle propulseur de cette motivation et agentivité. Le décalage se situe donc au niveau de la focalisation des étudiants sur les aspects psychosociologiques de la situation d'apprentissage, sans une considération à juste mesure du savoir et de leur nécessaire « agentivité transformatrice » (Engeström & Sannino, 2013), c'est-à-dire de leur engagement personnel à reconfigurer la situation pour une amélioration des apprentissages. Ainsi, ce qui émerge des entretiens de groupe est la mise en valeur du rôle de l'apprenant dans la création de la motivation en situation d'enseignement-apprentissage. En effet, comme il est admis que l'enseignant possède un rôle motivationnel certain, il est de même approuvé que l'étudiant partage également cette responsabilité pour accroître son dynamisme neurocognitif et psychosocial. La plus-value octroyée par les enseignants à la motivation intrinsèque et à l'agentivité de l'étudiant est un indice de leur conscientisation du rôle de ces deux entités en tant que catalyseurs de pratiques révolutionnaires de l'apprentissage, au regard de leur pouvoir à réduire les fluctuations des perturbations mnésiques des apprentissages (Berthier, 2023) et à dynamiser les circuits cérébraux de la récompense qui renforcent l'engagement à apprendre et la stimulation de l'auto-apprentissage et par conséquent la réussite académique. Nos résultats nuancent donc notre hypothèse dans le sens selon lequel l'étude de la motivation et de l'agentivité ne peut être réduite aux deux variables énoncées et qu'elle convoque d'autres paramètres à investiguer, pour mieux appréhender les divergences de représentations et d'actions à valeur didactique. Elle montre ainsi la complexité constructive des recherches conduites sur la motivation et l'agentivité et l'impossibilité de réduire une telle réflexion à des variables excessivement simplifiées ou réductrices. Ces résultats nous ouvrent des perspectives de travaux futurs, notamment une étude abordant la conscientisation des étudiants aux effets de la motivation intrinsèque sur l'apprentissage et l'autodétermination, aussi bien en contexte académique que professionnel.

Notes :

¹ https://www.aide.ulaval.ca/nous_joindre/

¹ Licence (L) et Master (M).

Références :

- 1- ABRAHAM, A. (1972). L'image de l'enseignant chez les élèves. *Bulletin de psychologie*, 25(302), 1004-1014.
- 2- AKTOUF, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les presses de l'université du Québec
- 3- ALAMI, S. ; DESJEUX, D. & GARABUAU-MOUSSAOUI, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. 3^e édition. Paris : Presses universitaires de France.
- 4- BANDURA, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. 3^e édition. Belgique : De Boeck Supérieur.
- 5- BARBIER, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand. *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-92), France: Presses Universitaires de France.
- 6- BELLEAU, J. 2015. *Neuropédagogie : cerveau, intelligences et apprentissage*. Canada.
- 7- BERNARD, E. 2024. *Mon cerveau au GYB : un outil numérique au service de l'apprentissage*. *Cortica*, 3 (1), 257-313
- 8- BERTHIER, J-L. 2023. Le temps du cerveau, *Administration et éducation*, 3 (179), 121-130.

- 9- BERTHIER, J.-L. ; BORST, G.; GUILLERAY, F. & DESNOS, M. (2021). Les neurosciences cognitives dans la classe. Guide pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques. France : ESF éditeur.
- 10-BOLLON, A. (2016). Echechs scolaires ...échechs de qui exactement ? Educ Recherche, 6 (1), 37-39.
- 11-CARRÉ, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle ? Savoirs 1 (5), 9-50
- 12-CHIHANI, O. (2022). Faire savoir et faire aimer : une multiplicité des rôles pour une dynamique motivationnelle des apprenants. Revue El-Quari'e d'Etudes Littéraires, Critiques et Linguistiques, 5 (1), 772-781.
- 13-COOK, V. (2024). Introduire les neurosciences à l'école primaire, Cortica, 3 (1), 200-256.
- 14-CÔTÉ, R. (2002). Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans L. LAFORTUNE & P. MONGEAU (Dir.). L'affectivité dans l'apprentissage (p. 85-114), Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 15-DECI, E.L. & RYAN, R.M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Psychologie canadienne, 5 (49), 24-34.
- 16-DECI, E.L. & RYAN, R.M. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press
- 17-DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- 18-DEHON, A. & DEROBERTMASURE, A. (2008). Outils de remédiation immédiate. Communication présentée à la Conférence «Efficacité et équité en éducation », France: Université de Rennes 2
- 19-EBBINGHAUS, H. (1885). La mémoire. Recherches de psychologie expérimentale. France: L'Harmattan .
- 20-EMERY, Y. & GIAUQUE, D. (2012). Motivations et valeurs des agents publics à l'épreuve des réformes. Canada : Presses de l'Université Laval.
- 21-ENGESTRÖM, Y. & SANNINO, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky, 1 (1), 4-19
- 22-FOUQUET, C. (2023). Les neurosciences au service de la pédagogie. Comprendre et activer les leviers de l'apprentissage et les clés de la mémorisation. Québec : Chenelière éducation.
- 23-GARDNER, R.C. & MASGORET, A.M. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. Language Learning, 2 (21), 60-99
- 24-GIL, R. (2024). Neuropsychologie. 8e édition France : Elsevier Masson
- 25-GILLET, N. (2010). Profils motivationnels et ajustement au travail : vers une approche intra-individuelle de la motivation. Le travail humain, 73(2), 141-162.
- 26-GOLEMAN, D. (1997). L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle. Paris : Robert Laffont.
- 27-GUEDAT-BITTIGHOFFER, D. (2024). Les émotions au cœur du processus. France : L'Harmattan
- 28-GUERRIN, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. Recherche en soins infirmiers, 1 (108), 106-116.
- 29-GUIDÈRE, M. (2004). Méthodologie de la recherche. Guide du jeune chercheur en lettres, langues, Sciences humaines et sociales. Paris : Ellipse
- 30-HOULD, R. (1979). Perception interpersonnelle et entente conjugale : simulation d'un système. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- 31-JAUBERT, S. (2020). Agentivité, perceptions sociales et normes sociales. Communication présentée au Séminaire CRISIS n°3 « L'Agentivité : être et agir dans le monde. Interrogations à la croisée des savoirs. Aix en Provence. France.
- 32-JÉZÉGOU, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 21 (2), 32-43.
- 33-LEBRUN, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? Bruxelles : De Boeck Université.
- 34-LERMIGEAUX, I. (2018). Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants : rôle de la configuration de la salle de sciences dans l'apprentissage de la compétence d'argumentation. Thèse Université Grenoble Alpes. <https://theses.hal.science/tel-02057064/>

- 35-MASSON, S. (2020). Activer ses neurones. Pour mieux apprendre et enseigner. France : Odile Jacob.
- 36-MUCCHIELLI, R. (1993). L'interview de groupe. Paris : ESF éditeur 17^e édition.
- 37-NADER-GROSBOIS, N. & FIASSE, C. (2016). De la perception à l'estime de soi. Concept, évaluation et intervention. Bruxelles : De Boeck supérieur.
- 38-NASRAOUI, F. (2023). L'absentéisme des étudiants en contexte post-pandémique : causes et solutions. Cas des étudiants du Master 1 département de français _Khenchela. *Dirassat & Abhath*, 15 (2), 353-360.
- 39-NEGROUCHE, H. (2021). La rigueur de qualitatif, l'entretien « focus group », Intérêts, usages et contraintes méthodologiques. *Revue d'étude en psychologie de la déviance*, 6 (2), 489-503.
- 40-PESSIGLIONE, M. (2014). Comment le cerveau motive le comportement : du circuit de la récompense au système des valeurs. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 198 (7), 1283-1296.
- 41-PESSIGLIONE, M. ; LE BOUC, R. & VINCKIER, F. (2018). When decisions talk : computational phenotyping of motivation disorders. *Curr Opin Behav Sci*, 3 (22), 50-58.
- 42-RAFANOMEZANTSOA RINDRALALAINA, N; FRANAY, M ; COLOGNESI, S. ; PARMENTIER, P; & WERTZ, V. (2024). Conceptions de l'enseignement et pratiques pédagogiques des enseignants dans l'enseignement supérieur, à Madagascar. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2 (40), 33-45.
- 43-RAHAOUI, K. (2024). Absentéisme et refus scolaire : D'une souffrance mal perçue à un malaise troublant. *Revue de développement humain*, 7 (4), 48-55.
- 44-TREMBLAY, J.-L. (2006). La performance par le plaisir. Montréal : Editions Transcontinental.
- 45-VIAU, R. (1997). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck université.
- 46-TROUILLOUD, D. & SARRAZIN, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie* 5(145), 89-119.
- 47-VIAU, R. (2006). La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir. Communication présentée à la conférence. Université de Liège (Belgique). <https://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2016/03/La-motivation-des-%C3%A9tudiants-%C3%A0-l%E2%80%99universit%C3%A9-mieux-comprendre-pour-mieux-agir.pdf>
- 48-VINATIER, I. & LAURENT, J.-M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(42), 5-14.
- 49-VAN DER LINDEN, M. (2003). Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique, *Clinique méditerranéennes*, 1 (67), 53-66.
- 50-VIAU, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck université.
- 51-VIRAT, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents. *Revue de psychoéducation* 45 (2), 405-430.