

เงื่อนไขและความพึงพอใจ : ปัจจัยที่มีปฏิสัมพันธ์กันต่อแรงบัลดาลใจ ในการอ่านภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ

CONDITIONS AND SATISFACTION: FACTORS EFFECTING RELATIONSHIP OF MOTIVATION TO READ FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

सररพร ऐ่ยम्मงคคสकुล*

*Sunporn Eiammongkhonsakun**

สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
French Section, Department of Western Languages, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University.

*Corresponding author, E-mail: sunpornswu@gmail.com

บทคัดย่อ

งานวิจัยชิ้นนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษารากฐานของแรงบัลดาลใจในการอ่านภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ และเสนอกลวิธีสร้างแรงจูงใจในการอ่านเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนรักการอ่านมากยิ่งขึ้น ในการอ่านบทความภาษาฝรั่งเศสผู้อ่านจำเป็นต้องใช้กลวิธีปริชานเป็นอย่างมากเพื่อทำความเข้าใจ เนื่องจากภาษาฝรั่งเศสเป็นเพียงภาษาต่างประเทศลำดับที่สองของคนไทย ดังนั้นความพึงพอใจที่โดยปกติแล้วเป็นแรงจูงใจให้เกิดการอ่านอาจจะไม่ได้เป็นแรงผลักดันที่มีผลเพราะผู้อ่านรู้สึกเบื่อหน่าย ไม่เข้าใจ เลิกล้มความสนใจหรือปัจจัยอื่นๆ ที่ทำให้สูญเสียแรงบัลดาลใจ ในสถานการณ์การเรียนรู้อยู่บ่อยครั้ง การอ่านเป็นกิจกรรมที่ต้องทำเนื่องจากเป็นคำสั่งของผู้สอน รากฐานของแรงบัลดาลใจในการอ่านจึงเกิดจากความจำเป็นที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ ผู้วิจัยคิดว่าปฏิสัมพันธ์ที่เหมาะสมระหว่างความจำเป็นและความพึงพอใจทำให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถได้ ผู้วิจัยจึงจัดทำแบบสอบถามเพื่อแจกให้กลุ่มตัวอย่างซึ่งก็คือนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสทั้ง 4 ชั้นปี แบบสอบถามของงานวิจัยชิ้นนี้จึงเน้นตัวชี้วัดแรงบัลดาลใจทั้งที่เกิดจากผู้อ่านเองและจากผู้อื่นที่อาจเกิดขึ้นได้ การวิเคราะห์แบบผสมผสานทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพทำให้ทราบต้นกำเนิด ตัวบ่งชี้และระดับความสำคัญของแต่ละปัจจัยต่อแรงบัลดาลใจในการอ่าน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าแรงบัลดาลใจในการอ่านของผู้อ่านจำนวนมากเกิดมาจากแรงบัลดาลใจภายนอก ผู้วิจัยจึงเสนอกลยุทธ์ 3 กลยุทธ์คือ กลยุทธ์การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ กลยุทธ์การคัดเลือก และกลยุทธ์การอธิบาย เพื่อส่งเสริมให้สถานการณ์การเรียนน่าสนใจมากขึ้นในทัศนคติของผู้เรียน

คำสำคัญ: แรงจูงใจ การอ่าน ภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ

Abstract

This research aimed to study the factors effecting motivation to read French as a foreign language, and to present the strategies for enhancing learners to read French articles. French readers need to have metacognitive strategies for understanding the text, since French in Thailand is taught as a foreign language. Satisfaction might not influence reading

motivation because readers can feel bored, misunderstand, and disinterest or other factors that influence the loss of motivation to read. In French classroom, reading is a 'Must Do' activity because of teachers' instruction. Therefore, researcher is interested in relationship of conditions and satisfaction to reading motivation. The researchers construct the questionnaires for undergraduate students who study French as a foreign language. This research applied mixed-method approach for understanding factors effecting the motivation of the students to read. Result indicated that reading motivation of the sample came from the external factors. Then, researchers introduced three metacognitive strategies: (a) Association, (b) Selection, and (c) Description in order to enhance learning climate for students who learn French as a foreign language

Keywords: Motivation, Reading, French as a Foreign Language

Résumé

Cette étude a pour but d'une part de connaître les sources de la motivation de la lecture principalement en français langue étrangère (FLE), d'autre part de proposer des stratégies motivationnelles pour encourager les lecteurs. Puisque le français n'est que la deuxième langue étrangère pour plusieurs Thaïlandais, la lecture en cette langue exige des activités cognitives de haut niveau. Par conséquent, le plaisir normalement associé à la lecture n'est plus toujours assuré : il est souvent remplacé par l'ennui, l'incompréhension, le désintérêt et d'autres facteurs de démotivation. Dans le contexte scolaire, cette activité nécessaire est donc généralement effectuée à l'exigence de l'enseignant. La source de la motivation reste ainsi conditionnelle. Selon nous, une meilleure interaction entre les conditions scolaires et le plaisir personnel pourrait augmenter le perfectionnement en FLE. Nous créons donc un questionnaire que nous distribuons à une centaine d'apprenants de toutes les quatre années d'études. Pour cette recherche, le questionnaire a insisté sur les déterminants motivationnels pendant la lecture. La combinaison des analyses quantitative et qualitative nous fait relever non seulement les sources et les indicateurs de motivation mais aussi le degré d'importance que leur assignent les enquêtés. Les résultats indiquent que la motivation de nombreux lecteurs sont de genres extrinsèques. Nous proposons ainsi trois stratégies pédagogiques motivationnelles : stratégie de mise en relation, celle de sélection et celle d'explication pour rendre une situation d'apprentissage plus attirante, permettant aux étudiants de s'engager et de persévérer avec un plus grand enthousiasme.

Mots-Clés: motivation, lecture, français langue étrangère

Introduction

Dans le contexte scolaire, la motivation demeure un élément fondamental et essentiel à l'acquisition de savoirs. Elle détermine la réussite et la persévérance aux études selon les résultats du projet ICOPE ou Indicateurs de conditions de poursuite des études [1]. Viau et Joly [1] définissent la dynamique motivationnelle comme "un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but". Il est incontestable qu'une forte motivation est, d'une certaine façon, associée à la notion de plaisir. Néanmoins, dans le contexte scolaire, le plaisir se développe parallèlement aux conditions telles que les objectifs de l'apprentissage, les qualités personnelles, les connaissances et les compétences visées par les tâches. Les interactions entre ces conditions et le plaisir peuvent avoir des répercussions sur la persévérance. L'étude de l'origine de la motivation et ses indicateurs dans les contextes variés de la lecture nous paraît ainsi primordiale pour orienter les façons de motiver les apprenants à lire en FLE.

Aperçu de théories motivationnelles

La présente étude se base sur trois grandes théories de la motivation. D'abord, la conception de "déterminant" de la motivation selon l'approche sociocognitive [2-3]. Celle-ci est vue comme source de la

motivation par Barbeau [4]. Cette conception nous permet de dégager les causes de la motivation de l'activité de lecture. Une fois reconnues, la théorie d'autodétermination [5] permet de découvrir les types multiples de motivations établissant un continuum motivationnel : amotivation, motivation extrinsèque et motivation intrinsèque. En outre, comme le montrent des recherches préalables sur la lecture [6-7], il apparaît imprudent de concevoir l'activité de lecture seulement dans sa globalité. En réalité, on met inconsciemment plusieurs activités en jeu au cours de différentes étapes. En conséquence, la perspective des phases de l'action [8] nous paraît porteuse à cette analyse.

Approche sociocognitive

Barbeau [4], Careau et Fournier [2] ainsi que Viau [3] étudient, d'une part, les causes de la motivation qu'ils appellent "les déterminants", d'autre part, "les indicateurs" qui montrent les degrés de motivation. Les premiers se réfèrent aux perceptions que la personne a vis-à-vis non seulement de la tâche "accomplir mais aussi d'elle-même. Les seconds relèvent de la constance de la volonté de l'engagement cognitif, des pratiques et de la persévérance envers la tâche. Nous proposons ce modèle en partageant l'idée avec Barbeau [4].

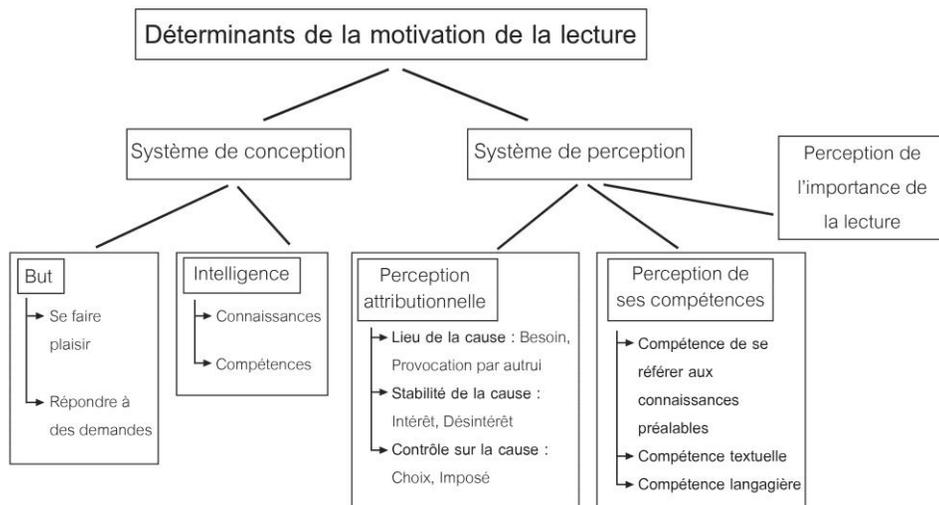


Figure 1 - Déterminants de la motivation de la lecture

Les déterminants consistent en systèmes de conception et en ceux de perception. L'individu décidera de lire (ou non) selon ses réflexions sur la situation. Plus ces dernières sont positives, plus il y a de chances que la personne s'engage dans la lecture. D'abord, les systèmes de conception concernent, selon Barbeau, le but et l'intelligence de l'individu. D'après nous, la lecture peut être conçue ou bien comme une activité plaisante ou bien comme un "devoir" commandées par l'enseignant dans le contexte scolaire. Remarquablement, la personne qui lit pour le plaisir a tendance à investir plus d'efforts, notamment lorsqu'elle fait face à des difficultés. Ensuite, la personne, sera plus ou moins motivée, selon le degré d'intelligence qu'elle se reconnaît en elle-même.

Les systèmes de perception peuvent être catégorisés selon trois types principaux : perception attributionnelle, perception de ses

compétences et perception de l'importance de la lecture. Barbeau a étudié la théorie de Weiner et a abordé la perception attributionnelle en la subdivisant en lieu de la cause, stabilité de la cause et contrôle sur la cause. La cause dont il est question dans la présente recherche est ce qui conduit la personne à lire. Le lieu de la cause renvoie à deux origines distinctes : soit le lecteur décide de lire en raison de ses besoins personnels (la cause interne), soit il le lit parce que c'est une tâche commandée par autrui (la cause externe). La personne lisant pour développer ses compétences se différencie de celle qui lit uniquement pour affranchir une demande : son engagement cognitif semble plus déterminé. Ensuite, la stabilité de la cause dépend des intérêts perçus du lecteur dans la durée. L'individu décide de lire et il continuera à lire s'il pense que la lecture lui apportera des avantages. Quant au contrôle sur la cause, on distingue

les lectures que l'on choisit soi-même des lectures imposées au lecteur. Généralement, on est plus motivé lorsqu'on est libre de faire le choix.

Les compétences personnelles pour la lecture comportent les compétences de se référer aux connaissances conceptuelles, les compétences textuelles et les compétences langagières. Selon Viau [9], cette perception implique l'autoévaluation du sujet. Celui-ci s'observe, en effet, et mesure si ses compétences déjà acquises sont adéquates à l'activité en cours de réalisation. Dès le passage à une langue étrangère, la pratique fait appel de nombreuses activités cognitives. Si la personne a une opinion positive de ses compétences, elle décidera plus facilement de lire. Enfin, une perception favorable de l'importance de la lecture incite la personne à lire. Toutefois, si la personne se sent obligée, la prise en compte de l'importance de la lecture ne sera pas toujours assurée. Bien qu'elle effectue la tâche, la volonté du lecteur demeurera certainement d'un niveau faible.

D'après Barbeau, les indicateurs de la motivation reposent sur l'engagement cognitif, la participation et la persistance dans la tâche. Cet auteur explique que si l'individu motivé s'engage cognitivement dans une activité, il mènera une ou des stratégies favorisant et soutenant l'atteinte du but de cette tâche. La personne hautement motivée participe à la lecture et elle y persiste pendant un certain temps sans hésiter. Si la personne l'évite ou résiste à y participer, cela montre un bas niveau de motivation.

Théorie d'autodétermination

D'après cette théorie, l'atteinte de trois besoins psychologiques fondamentaux est la source de la motivation à se développer. Ryan et Deci [5] ainsi que Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan [10] dégagent ainsi ces trois besoins. Le premier est le besoin de compétences : la vision de l'individu quant à sa propre capacité à pouvoir achever des tâches. Les relations sociales, le deuxième besoin, consistent dans une notion de partage : dans la société, il nous est nécessaire d'avoir des contacts avec les autres. Enfin, le troisième besoin, c'est l'autonomie résultant de la capacité d'initier et de gérer des activités.

D'après Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan [10], ces trois besoins demeurent l'universalité motivationnelle de l'être humain. Ils sont la base de la coopération ou l'origine de l'intégration à la société. Différente des autres, la théorie d'autodétermination fait une distinction importante entre différents types de motivation. Celles-ci varient suivant les degrés divergents d'investissement cognitif [10]. D'une part, une tâche peut être réalisée soit parce que l'individu est réellement motivé (une causalité intrinsèque), soit parce qu'il ne peut pas l'éviter (une causalité extrinsèque). Le premier cas relève d'un choix personnel alors que le deuxième résulte d'une situation imposée. Le niveau de la motivation peut être hiérarchisé selon les attitudes du sujet. Le schéma ci-dessous montre l'hiérarchisation de la motivation.

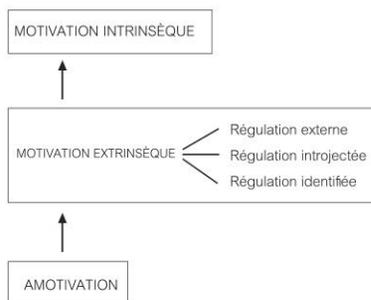


Figure 2 - Types de motivation

L'amotivation est l'état où l'individu manque d'envie de réaliser une tâche à cause de raisons variées : l'ignorance de la valeur de l'activité, une vision négative sur ses propres compétences, le refus total de la réaliser, etc. Dans le cas de la lecture en FLE, on peut imaginer une personne qui ne veut pas lire car elle trouve cette activité ennuyeuse et inutile. La personne pourrait aussi se considérer incompetente. Par conséquent, elle évite finalement la lecture.

Ensuite, la motivation extrinsèque se divise théoriquement en quatre sortes de régulations : externe, introjectée, identifiée et intégrée. Pourtant, certains chercheurs ont tendance à combiner la dernière à la troisième en raison de leurs propriétés proches en l'appelant "régulation identifiée" [5]. Globalement, la motivation extrinsèque conduit l'individu à accomplir une activité parce que celle-ci paraît indispensable pour atteindre d'autres buts. L'activité réalisée demeure donc instrumentale. Néanmoins, parmi les trois sortes de régulations, on retrouve la hiérarchisation des degrés d'autodétermination.

Selon cette approche, l'individu est capable d'intérioriser des régulations externes grâce à ses attitudes positives envers la tâche, ce qui permet de se créer une motivation intrinsèque.

Commençons par la régulation externe. Cette régulation renvoie à des causes totalement distinctes de la volonté : soit lire pour éviter des punitions soit lire pour obtenir des récompenses. C'est, par exemple, une lecture imposée par le professeur ou bien une lecture pour la révision supervisée par les parents. Ensuite, la régulation introjectée est la situation où la personne lit pour ne pas être mal vue ou pour montrer sa capacité en compréhension textuelle. Un exemple illustrant bien cette régulation serait celui d'une personne qui lit parce que son examen porte sur le sujet du texte. Enfin, la régulation identifiée s'approche de la motivation intrinsèque. Le lecteur a tendance à prendre conscience des intérêts de la lecture. Néanmoins, les causes sont instrumentales dans l'atteinte d'un autre but que celui du plaisir de lire. C'est la lecture, par exemple, pour approfondir des connaissances car on est convaincu qu'elles seront profitables lors du prochain

examen. Le lecteur souhaite, en effet, obtenir une bonne note pour améliorer ses perspectives de carrière. Contrairement à la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque surgit de la volonté. La personne commence à lire sans attendre des récompenses matérielles. Elle lit parce qu'elle aime lire et que la lecture est un passe-temps agréable.

Pour conclure, le niveau de la motivation dépend des justifications que le lecteur se donne pour effectuer la lecture. Afin d'augmenter la motivation, il faudrait faire tenir compte de l'importance et de l'utilité de cette activité intellectuelle et productive. Petit à petit, le lecteur en situation d'amotivation pourrait rebondir grâce à l'intériorisation de bonnes attitudes.

Perspective des phases de l'action

Achtziger et Gollwitzer [8] expliquent quatre phases de l'action en illustrant le modèle de Rubicon : phases prédécisionnelle, préactionnelle, actionnelle et postactionnelle. Cette distinction nous permet de reconnaître les nuances entre la motivation et la volition. La première relève de la décision, que l'individu est libre d'exécuter, de s'engager dans une action alors que la dernière renvoie à l'intention d'investir des efforts pour atteindre des buts fixés. Selon cette perspective, la motivation entre en jeu dans les phases prédécisionnelle et postactionnelle et les phases préactionnelle et actionnelle sont sous l'influence de la volition. En adaptant le modèle de Rubicon, nous réalisons ce schéma illustrant les quatre phases de la lecture :

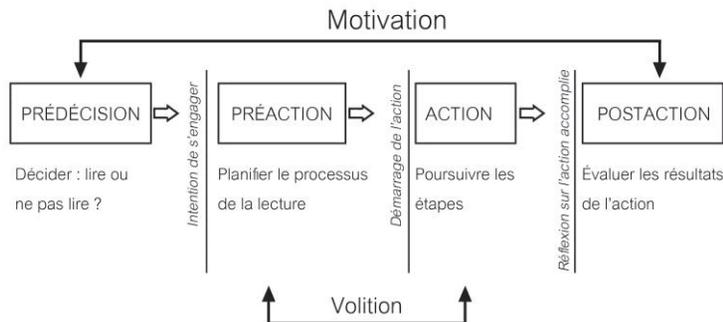


Figure 3 - 4 phases de l'action de la lecture

La phase prédécisionnelle de l'activité de lecture couvre le moment où la personne décide si elle lit ou ne lit pas. Elle mesure "motivationnellement", en effet, la désirabilité et la faisabilité de la tâche : elle fait un choix délibéré. Un exemple est un individu qui se questionne s'il peut atteindre les buts de la lecture avec ses connaissances et ses

compétences acquises, si les conditions sont tolérables, s'il a assez de temps à terminer la lecture, s'il tirera suffisamment d'avantages à la fin, etc. Dans le cas où la décision est positive, une transition s'opère vers la deuxième phase. Sinon, la lecture n'aura pas lieu.

Au cours de la phase préactionnelle, le lecteur planifie "volitionnellement" ainsi l'initiation, l'exécution et enfin la terminaison de la lecture. Le lecteur peut se référer aux connaissances préalablement acquises et aux expériences de lecture vécues ainsi que prévoir les difficultés qui seront probablement rencontrées. Cela peut faciliter et orienter la préparation de la tâche. Toutefois, devant une même situation, chaque lecteur pourrait adopter des stratégies divergentes en raison de réflexions différentes et d'expériences distinctes d'un individu à l'autre.

Ensuite, c'est la transition vers démarrage de l'action. Comme la phase précédente, la phase actionnelle se réalise "volitionnellement" et détermine le niveau d'investissement en effort. Plus la volonté est forte, plus le lecteur essaie d'atteindre les buts malgré des difficultés confrontées. Le lecteur pourrait ajuster des stratégies prévues pour adapter celles-ci à la situation après un certain temps d'action. Il devrait également trouver des solutions aux problèmes rencontrés au moyen de ses compétences métacognitives. Brevement, le lecteur devrait se contrôler et aussi contrôler les processus pour arriver aux buts de la lecture.

La dernière est la phase postactionnelle dont la transition libre vers cette phase est motivationnelle. Le lecteur observe, à rebours, les démarches réalisées. Il dresse un état des résultats et les compare avec les buts fixés au départ pour déterminer si ces derniers sont atteints. Si c'est négatif, il peut se questionner sur les causes et sur la nécessité d'une relecture. Il peut aussi évaluer

son degré de satisfaction, l'efficacité des stratégies appliquées pour déterminer l'utilité de leur emploi voire les adopter dans l'avenir.

Ces quatre phases nous permettent de percevoir d'une manière plus procédurale l'activité de lecture. Cela favorise la découverte de la dynamique motivationnelle lors de chaque étape de l'activité. Par conséquent, nous pourrions entretenir, d'une manière plus méthodique, les conditions favorables à la lecture et en même temps évaluer à corriger celles qui paraissent démotivantes pour le lecteur.

Méthodologie de la recherche

Objectifs et problématique

Deux buts sont visés aux fins de cette étude :

- Connaître la dynamique motivationnelle de la lecture en FLE des apprenants thaïlandais
- Proposer des stratégies motivationnelles à l'enseignement de la lecture en FLE

Pour atteindre ces buts, deux questions cadrent la problématique :

- Pour quelles raisons les apprenants thaïlandais lisent-ils en FLE ?
- Quels sont les facteurs significatifs sur l'investissement en efforts des apprenants ?

Population d'étude

Le questionnaire a été distribué à 105 étudiants thaïlandais de français pendant le 2^e semestre de l'année scolaire 2014 mais seulement 90 ont été rendus. La population compose des étudiants de tous les niveaux de la licence dont la formation exige quatre années d'études. Leur âge se situe entre

18 ans et 23 ans. La majorité d'entre eux appartiennent à la faculté des sciences humaines et ont pour domaine de spécialité (la matière principale), la langue française. Par ailleurs, certains ont une spécialité tournée vers un autre domaine et le français n'est étudié que dans le cadre d'une mineure au sein de leur programme de licence. Le niveau de français de ces étudiants varie entre "faux débutant" jusqu'à intermédiaire.

Questionnaire et modle d'analyse

Le questionnaire est rédigé en thaï afin que les étudiants puissent plus facilement le comprendre. Il se compose de quatre parties selon les différentes phases de l'action. Nous discuterons du résultat en phases prédécisionnelle, préactionnelle, actionnelle et postactionnelle. Cette distinction nous permet de cibler les activités et les paramètres propres à chaque étape. En outre, les questions de chaque phase tiennent compte, d'une part, du continuum d'autodétermination et, d'autre part, des déterminants et des indicateurs de la motivation.

Afin d'obtenir des résultats probants, une combinaison d'analyse entre quantitative et qualitative est effectuée. Puisque l'analyse du questionnaire ne peut pas éviter une étude quantitative, nous cherchons la moyenne (X-bar) sur cinq des réponses de chaque question : les résultats chiffrés seront indiqués entre les parenthèses. Quant à l'approche qualitative, elle permet de discuter, de façon pointue, des points de vue théoriques au cours d'analyse.

Résultat d'analyse

Phase prédécisionnelle

Avant la lecture, parmi tous les paramètres, les examens faisant partie de la régulation externe sont le déterminant le plus dominant de la décision (4.09). Le lecteur souhaite, en effet, obtenir une bonne note (3.71). Il est vrai qu'en révisant, les enquêtés sont conscients de l'importance de la lecture mais la cause fondamentale demeure instrumentale. Certains avouent qu'ils lisent seulement à la suite de demandes des enseignants (3.21) et lors d'occasions inévitables (3.07) : la directive est ainsi considérée comme un déterminant important de la décision. Quant à la régulation introjectée, les reproches (2.96) influencent moins la décision de lecture que les compliments (3.31).

Ensuite, la simplicité et la vulgarisation du texte ainsi que la concomitance entre leur centre d'intérêts et le thème du texte motivent beaucoup les enquêtés à lire. Le degré de la motivation dépend de la régulation externe comme la présentation attirante du texte (3.68), le langage qui ne dépasse pas les compétences des enquêtés (3.68). Les paramètres extralinguistique : la possibilité de consulter des textes de référence (3.38) et du temps suffisant (3.03), demeurent moins signifiante.

La curiosité de découvrir des connaissances nouvelles est un déterminant important de la décision (3.29). Une moyenne de (2.78) insiste sur la stratégie de collaboration avec un partenaire considéré plus compétent. La relation sociale, un des trois besoins psychologiques fondamentaux, est ainsi

conçue comme une aide. Par ailleurs, les résultats obtenus montrent la mise en relief de la perception attributionnelle. La cause interne s'explique par le besoin des enquêtés : les informations exprimées devraient apporter des bénéfices personnels peu importe que les textes soient donnés ou choisis. Remarquablement, une moyenne assez modeste (2.22) pensent que la lecture est un loisir. Pourtant, vu que le français est une langue étrangère préférée, des enquêtés sont prêts à faire des efforts (3.07). Cela explique implicitement que la motivation intrinsèque reste encore faible mais que néanmoins l'intérêt pour une langue peut stimuler l'engagement. En outre, les résultats montrent certaines traces indiquant que les enquêtés perçoivent l'importance de la lecture : celle-ci leur permet de s'approprier des connaissances nouvelles (3.27) et d'améliorer leurs compétences langagières (3.62) ainsi que celles de la lecture (3.38). La régulation identifiée obtient donc des moyennes assez élevées. D'après nous, puisque cette étude cible la lecture en langue étrangère, les compétences langagières apparaissent comme les plus fréquemment relevées.

Phase préactionnelle

La grande inquiétude face à une potentielle incompréhension textuelle entraîne une attitude négative sur la langue française (3.23). Toutefois, une fois qu'ils sont décidés, l'influence de la régulation identifiée sur les enquêtés devient marquante. Étant conscients des bénéfices, certains avouent trouver quelqu'un pouvant les conseiller car ils

manquent de confiance (3.27). Le recours à la relation sociale est plus accepté que lors de la phase précédente.

D'après l'analyse, le respect des buts de la lecture ne nous paraît pas inquiétant. D'un autre côté, l'analyse montre qu'ils accordent moins d'importance à la préparation de la lecture et à l'évaluation des difficultés qu'ils pourraient rencontrer ainsi que leurs solutions. D'une part, cette défaillance pourrait causer de mauvaises expériences, dont l'échec ancré à long terme dans la mémoire, s'ils ne savent pas stratégiquement affronter la situation, qui pourraient mener à l'amotivation. Les compétences métacognitives restent à encourager par l'enseignant. D'autre part, les enquêtés n'ont pas l'habitude d'analyser le contexte de lecture pour trouver des stratégies appropriées. Cependant, ils confirment que s'ils font face à des problèmes, ils seront prêts à trouver des solutions (3.21).

L'arrivée à la compréhension textuelle est, sans surprise, le déterminant considéré le plus important. Afin de l'atteindre, les enquêtés se préparent en se référant à leurs connaissances préalables (3.53) en anticipant certaines expériences de lecture (M = 3.46) ainsi qu'en adaptant des stratégies de lecture préalablement pratiquées (3.31). Pour augmenter la motivation, l'enseignant pourrait ainsi insister sur les bénéfices de ces recours dans les pratiques de la compréhension.

Phase actionnelle

Selon nous, cette phase est la plus susceptible d'être abandonnée puisque la personne mettant en œuvre les processus doit maintenant réaliser des efforts concrets

après l'anticipation et la planification. Les paramètres d'amotivation les plus partagés sont évidemment de la nature linguistique (3.39). Au contraire, il est inéluctable que la dynamique motivationnelle intervient de façon distincte lorsque le thème plaît aux enquêtés (3.51) et que ceux-ci sont capables d'organiser eux-mêmes les processus (3.47). La faculté d'organisation indique donc un haut niveau de la motivation.

D'après l'analyse, l'objectif de se détendre, une motivation intrinsèque, suscite moins d'intérêt que celui pour développer ses compétences, ce qui confirme le besoin ressenti d'améliorer ses compétences. Les enquêtés s'intéressent à apprendre des façons d'aborder le texte, en plus des compétences langagières (3.74). Certains éprouvent de l'intérêt pour la mise en relation entre les différents propos (3.10). Les compétences textuelles sont donc accentuées, ce qui oriente les stratégies pédagogiques. La relation sociale demeure un indicateur significatif de la motivation : les échanges entre les camarades pendant la lecture comptent parmi leurs activités préférées (3.30). Néanmoins, le résultat indique que la stratégie de collaboration (2.73) est moins adoptée que lors de la phase précédente.

L'appréhension de la situation relative à la tâche paraît nécessaire pour les enquêtés. Il semble pourtant qu'ils s'intéressent davantage aux questions des exercices pratiques qu'aux objectifs de la tâche. Cette habitude néfaste peut s'expliquer par la culture éducative thaïlandaise. La lecture et les exercices sont souvent inséparables.

Le but fondamental de la lecture, paraît-il, devient ainsi la réponse aux questions. Il faudrait par conséquent varier les exercices d'évaluation de la compréhension pour que les apprenants n'adoptent pas une seule et unique habitude dans tous les cas.

Les moyennes de motivation extrinsèque restent, en général, assez élevées. La source principale de la motivation reste les travaux universitaires imposés. Beaucoup se réfèrent à la régulation introjectée en avouant lire en FLE seulement en espérant obtenir de bonnes notes et en évitant les reproches en cas d'échec (3.88) ou de mauvaise qualité de leurs devoirs (3.28). L'intention de lire n'est conçue que comme instrumentale.

Il est remarquable que les enquêtés favorisent une ambiance convenable (3.44) et une durée de lecture suffisante (3.16). La dynamique motivationnelle dépend également de la simplicité langagière du texte (3.67), du contrôle effectué sur les exercices d'évaluation (3.27) et de la variété de ceux-ci (3.12). La perception positive des compétences ainsi que les techniques de création des matériels pédagogiques influencent ainsi sur le niveau d'investissement des efforts. Enfin de compte, le jugement d'avoir compris et ne pas être trop stressé provoque un plus haut degré de motivation (3.44). Par conséquent, un "bon" conseiller stratégique, dont l'enseignant, paraît fondamental à l'engagement cognitif.

Phase postactionnelle

La haute moyenne (4.22) relève de la régulation introjectée plus précisément

du fait que personne ne peut leur faire de reproches car la tâche assignée est accomplie. La perception de l'importance de la lecture reste positive à l'égard des enquêtés : chaque lecture effectuée apportera des bénéfices utiles aux prochaines lectures (3.96). Néanmoins, pour certains la lecture effectuée ne donne pas envie de lire dans l'avenir à cause du découragement face à leurs compétences de lecture en FLE. Cette réflexion négative soulève le besoin d'un changement de leur perception. Toutefois, malgré cela, les enquêtés sont motivés d'améliorer leurs compétences de lecture (3.73). Le besoin des compétences se présente encore comme une source importante de motivation. Profitant de cette dernière, l'enseignant stratégique pourrait faire en sorte que les apprenants s'approprient une variété de stratégies de lecture en variant les exercices pratiques.

Par ailleurs, le questionnaire propose différentes évaluations. D'après l'analyse, les moyennes obtenues pour chacune ne diffèrent pas d'une façon significative. Les enquêtés pensent à la satisfaction globale (3.23). Il est pourtant remarquable qu'une moyenne plus forte est attribuée à obtenir une compréhension textuelle adéquate (3.34) plutôt l'atteinte des buts fixés (3.16). Le bilan des connaissances nouvellement acquises (3.32) est mieux accentué que celui des compétences améliorées (3.18). Il se peut que les connaissances soient plus faciles à décrire littéralement que les compétences développées. La moyenne de (3.34) illustre la mise en relation entre les connaissances nouvelles et les

connaissances préalables et celle de (3.22) cible l'évaluation des connaissances préalables. Ces deux éléments montrent l'accroissement des réflexions critiques provoquées par l'amélioration des compétences métacognitives.

L'évaluation permet, selon les enquêtés, de mieux connaître les compétences de lecture réellement acquises et d'identifier celles qui manquent afin de remédier aux lacunes ou de maintenir les compétences en général (3.71) et particulièrement leurs connaissances linguistiques (3.49). Ces explications montrent un besoin ressenti pour l'acquisition de connaissances. Grâce aux compétences métacognitives des enquêtés, la lecture en FLE reflète le degré de compétence en langue thaïe (3.33). Les enquêtés affirment l'approfondir inconsciemment en lisant en FLE (3.38). En effet, chaque lecture permet, pour eux, de développer de plus en plus les compétences qu'elles soient en langue thaïe ou en langue française, ce qui apportera énormément de bénéfices (3.60), ce qui affirme la bonne perception de l'importance de la lecture chez les enquêtés. La capacité de transférer des compétences entre les langues ouvre, selon nous, une nouvelle perspective pédagogique.

Proposition de stratégies motivationnelles de la lecture en FLE

Cette proposition de stratégies a pour but de susciter des attitudes positives face à l'activité de lecture en FLE chez les apprenants. Dans le contexte scolaire où l'enseignant possède un rôle significatif dans l'aménagement des tâches, les apprenants n'ont pas traditionnellement la liberté de

choisir seulement celles qui leur plaisent. Les conditions pédagogiques doivent être équilibrées. Pour ce faire, trois stratégies seront évoquées pour discussion.

La première est la stratégie de mise en relation. Hors de leur contexte propre, les acteurs (l'enseignant et les apprenants) et les objets étudiés (les textes) sont indépendants, les uns des autres. Dès qu'ils se réunissent dans une situation déterminée, ils perdent leur indépendance. Les acteurs devraient d'une part interpréter leur rôle dans le contexte donné, d'autre part analyser de façon plus complète les objets observés. Les textes, exigeant une réactualisation, ne sont en réalité que des matériels subjectivement exprimés littéralement.

Dans une classe, il faudrait d'abord mieux définir la relation entre les deux principaux protagonistes : apprenant et enseignant. D'après nous, l'enseignant devrait être perçu par les apprenants comme un conseiller plutôt que comme un "commandeur". L'enseignant devrait, lui, garder l'esprit ouvert pour découvrir notamment les besoins, les centres d'intérêts et les réflexions des apprenants. Ceux-ci pourraient présenter, par exemple, des solutions différentes de celles proposées par l'enseignant pour atteindre les objectifs. En outre, la sélection des textes devrait se baser à la fois sur les caractéristiques des apprenants et sur les objectifs d'apprentissage. Puis, les apprenants devraient exercer leur esprit critique afin d'analyser les paramètres significatifs présentés dans différents contextes. Face à l'enseignant, ils devraient argumenter et justifier leurs choix

pour trouver les meilleures solutions. Ensuite, la relation entre les apprenants et le texte reste encore trop souvent aléatoire et marquée par le scepticisme ou le manque de confiance en soi. Il leur faudrait le percevoir comme un matériel interprétable pour lequel il existe des outils variés mais également différentes stratégies d'analyse. Pour se mettre d'accord sur les points de vue distincts, il faudrait en discuter avec l'esprit ouvert.

La deuxième est la stratégie de sélection. D'après l'étude, la motivation est plus grande quand les propriétés des textes correspondent aux caractéristiques des apprenants. Ainsi, l'enseignant doit-il observer par exemple les centres d'intérêt, les besoins, les connaissances préalables et les compétences acquises des apprenants, pour ensuite les lier avec les objectifs d'apprentissage afin de choisir des matériaux les plus propices. En outre, il faudrait penser à accorder un temps suffisant pour la réalisation de la lecture, à offrir une variété d'exercices pratiques, à s'assurer d'une présentation plaisante des textes et surtout à veiller à ce que les apprenants aient la possibilité de trouver les matériels. Travailler en groupe ou en binôme pourrait, d'après le résultat d'analyse, encourager la participation aux activités. De temps en temps, il faudrait laisser les apprenants choisir les textes. Pour cela, l'enseignant pourrait proposer quelques choix ou cadrer la sélection pour rester dans le contexte d'apprentissage. Par ailleurs, il est souhaitable de faire réfléchir les apprenants sur les différentes étapes de lecture et les amener à anticiper les difficultés et les solutions pour

se préparer avant de lire. De leur côté, les apprenants devraient étudier la situation se présentant devant eux, en se questionnant sur les caractéristiques du texte et particulièrement sur les buts à atteindre afin de choisir des stratégies adéquates.

La troisième est la stratégie d'explication. Il s'agit de l' "art" de convaincre, si l'on ose dire, d'une façon rationnelle et intelligible. En effet, une attitude positive est une source fondamentale de toute motivation. L'étude montre que les examens, les bonnes notes et les tâches assignées sont une cause principale à l'heure actuelle. Par conséquent, en attribuant des textes, au lieu de fixer des récompenses, l'enseignant devrait faire miroiter les bénéfices utiles telles que les connaissances que les apprenants-lecteurs

vont découvrir, les compétences qui seront exercées, les caractéristiques intéressantes du texte, etc. Ces retombées potentielles désirables les amèneront à s'investir plus volontiers dans l'effort. À part de la notation, l'enseignant devrait penser à des mesures complémentaires pour compenser la rigidité du système imposé d'évaluation comme la mesure de l'évolution des compétences. Même si les apprenants n'arrivent pas à obtenir d'excellentes notes formelles, ils seront bien cotés grâce à leurs améliorations. Petit à petit, la satisfaction successive encourage à lire. Enfin, grâce à ceci, ainsi qu'au besoin de se perfectionner et de s'enrichir, l'engagement dans les pratiques deviendrait volontaire et la persistance pourrait être plus grande.

Conclusion

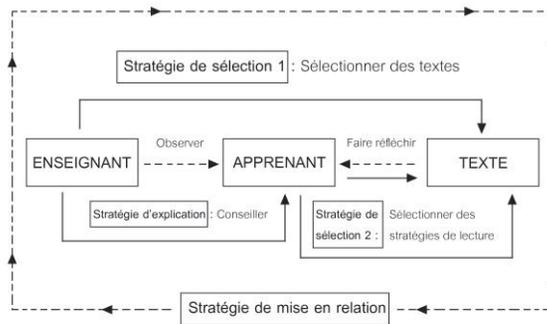


Figure 4 - Relations des trois stratégies dans le contexte scolaire

En conclusion, nous présentons le schéma qui montre les relations entre les trois stratégies dans le contexte scolaire. La stratégie de mise en relation définit le contexte de travail comme le contrat qui indique le rôle de chacun des protagonistes,

l'objet observé ainsi que les conditions. La stratégie de sélection implique des réflexions sur l'objet étudié dont le contenu linguistique aussi bien que extralinguistique du texte. Dans cette étude, les réflexions se diversifient en deux orientations quant aux objectifs :

d'une part, pour permettre de développer les compétences et les connaissances (de la part de l'enseignant), d'autre part, pour traiter le texte (de la part des apprenants). Le premier sélectionne des textes à attribuer tandis que les seconds choisissent des façons de lire

pour comprendre le texte. Quant à la stratégie d'explication, elle correspond à la remédiation. Les perceptions liées à la lecture pourraient devenir de plus en plus positives grâce à la discussion favorisant la compréhension entre les protagonistes

Références bibliographiques

- [1] Viau, R. & Joly, J. (2014, juin 28). Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir. Retiré de http://www.quebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf
- [2] Careau, L. & Fournier, A.-L. (2002). *La motivation*. Québec : Centre d'orientation et de consultation psychologique de l'Université Laval.
- [3] Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3^e congrès des chercheurs en Éducation*. Bruxelles, mars 2004.
- [4] Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie*, vol. 7, n°1, 20-27.
- [5] Ryan, M.-R. & Deci, E.-L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. vol. 55, n°1, 68-78.
- [6] Eiammongkhonsakun, S. (2013a). *Metacognitive Reading Strategies for French Micro-Structure Textual Comprehension by Metacognitive Competences of the 3rd Year Srinakharinwirot University Students*. The European Conference on Language Learning 2013. 637-647.
- [7] Eiammongkhonsakun, S. (2013b). Interpretative Operations for Textual Comprehension: Case Study of Thai University Students of the French Language. *Journal of International Scientific Publication: Educational Alternatives*, vol. 11, n°2, 280-288.
- [8] Achtziger, A. & Gollwitzer, P.-M. (2008). Motivation and Volition in the Course of Action. *Motivation and action*. Cambridge University press. 272-295.
- [9] Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St. Laurent. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- [10] Deci, E.-L., Vallerand, R.-J., Pelletier, L.-G. & Ryan, R.-M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational psychologist*. vol. 26, n°3-4, 325-346.