

Aile

## Acquisition et interaction en langue étrangère

12 | 2000

Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères

---

# L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas

James P. Lantolf et Patricia B. Genung

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/280>

ISSN : 1778-7432

### Éditeur

Association Encrages

### Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2000

Pagination : 99-122

ISSN : 1243-969X

### Référence électronique

James P. Lantolf et Patricia B. Genung, « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/280>

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# *L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas*

James P. Lantolf et Patricia B. Genung

---

- 1 D'après Joachim Lompscher (1999 : 11), la motivation constitue « the very nature of what psychology is about, namely, how people regulate multiple interactions within the world, including themselves ». La recherche sur la motivation a abordé pratiquement tous les domaines de l'existence humaine, allant du lieu de travail au contexte éducatif ainsi qu'à nos habitudes d'achat et même nos préférences culinaires (Danziger, 1997). Depuis les études pionnières de R.C. Gardner et de ses collègues sur le rôle de la motivation dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère (L2), datant des années 70, la recherche sur les L2 s'intéresse, elle aussi, à ce concept. À l'exception possible de Ehrman (1996) et de Ehrman et Dornyei (1998), les études empiriques conduites dans ce cadre ont eu tendance à analyser, par une procédure quantitative, les réponses et les réactions des apprenants à des instruments d'enquête. Et, à l'exception peut-être des travaux de Ehrman et Dornyei ainsi que de Schumann (1998), ces études ont adopté une perspective résolument psychosociale.
- 2 En nous inspirant de la Théorie de l'Activité, nous allons aborder dans ce qui suit le parcours motivationnel d'une apprenante comme processus dynamique inscrit dans une situation. Pour situer notre étude, nous commencerons par résumer rapidement la recherche sur la motivation en L2 et nous discuterons ensuite les aspects de la Théorie de l'Activité qui sont pertinents à notre propos.
- 3 Encore récemment, la perspective dominante dans la recherche sur la motivation en L2 relevait de la psychologie sociale. Cette perspective trouve ses origines dans les travaux de Gardner et de ses collègues qui se sont concentrés sur la relation entre les attitudes de l'apprenant envers les membres d'une communauté linguistique et ses compétences en L2. Ces travaux présupposent l'existence d'une relation 'causale' entre la motivation et les compétences ; une motivation soutenue s'accompagnerait de progrès linguistiques

substantiels alors qu'une motivation plus limitée mènerait à des résultats moindres. Selon Crookes et Schmidt (1991), le modèle socio-éducatif de Gardner (1985) fait l'hypothèse que la motivation intégrative (« integrative motivation ») – qui est indépendante des capacités d'apprentissage – détermine la performance en L2 parce que les apprenants motivés sont plus actifs que les apprenants non motivés. Le modèle reflète l'opinion dominante – mais pas unique – dans la littérature éducationnelle que Sternberg (1994 : 227) résume ainsi : « Perhaps no single personal attribute is more important to success or learning than is motivation ». Le fait de postuler que la motivation constitue le déterminant majeur de la réussite dans l'apprentissage (ou n'importe quel autre résultat visé, comme par exemple des gains de productivité dans le travail), va à l'encontre de l'idée que l'apprentissage réussi résulterait de « capacités immuables » (Sternberg, 1994 : 227). Cela signifie, au contraire, qu'à condition que l'on s'applique suffisamment, on peut réussir indépendamment d'autres facteurs, comme l'intelligence générale ou des dispositions individuelles<sup>1</sup>.

- 4 Or, on peut se demander s'il n'est pas nécessaire, pour la recherche sur les L2, d'adopter une vision plus large de la motivation que celle proposée par Gardner. C'est la position que défendent Crookes et Schmidt (1991) dans leur discussion de la littérature sur la motivation. Ces auteurs proposent d'examiner le lien entre la motivation, l'attention, les stratégies d'apprentissage, le feedback et les résultats de l'apprentissage et de tenir compte de l'image que les apprenants se font d'eux-mêmes, du contrôle qu'ils exercent sur leur processus d'apprentissage ainsi que de leur capacité à définir et à réviser leurs objectifs d'apprentissage.
- 5 La définition précise du concept de motivation est loin de faire l'objet d'un consensus (voir par exemple les différences entre le modèle de Dornyei, 1990, 1994, 1997 et celui proposé par Gardner, 1985, 1996, 1997) ; il en va de même pour la nature du lien entre la motivation et l'apprentissage d'une langue – et cela malgré les études empiriques et théoriques menées à ce sujet<sup>2</sup>. L'autonomie de l'apprenant, par exemple, joue un rôle central chez Ehrman et Dornyei (1998) alors qu'elle n'est pas véritablement prise en compte ni dans le modèle de Dornyei ni dans celui de Gardner. Pour van Lier (1996), cependant, l'autonomie – comme la conscience et l'authenticité – est un facteur décisif dans le processus d'apprentissage langagier.
- 6 La question des relations causales, elle aussi, est loin d'être résolue. Selon Dickinson (1995), les chercheurs en L2 partent en général du principe que la motivation est la cause d'un apprentissage réussi, même si les résultats empiriques n'étaient pas toujours cette conclusion. Selon lui, la littérature suggère que le lien entre la motivation et l'acquisition pourrait tout aussi bien aller en sens inverse. C'est en effet ce que A. A. Leontiev (1981) postule pour l'appropriation d'une L2.
- 7 Sur le plan méthodologique, la plupart des études sur la motivation dans l'acquisition d'une L2 se fondent sur des questionnaires. Selon Schumann (1998 : 180-181), le modèle de la motivation qui en résulte est figé, comme un arrêt sur image, « loses developmental and idiosyncratic information » et risque d'être mal interprété comme « narrative or language learning history » alors que ce n'est pas le cas<sup>3</sup>. Ainsi, on pourrait à tort considérer que de bons apprenants qui, au moment de l'enquête, ont manifesté une orientation positive ont aussi été « guided by these same profiles in their past learning and will be guided by them in the future » (ibid.).
- 8 De plus, selon Schumann, les questionnaires orientent les apprenants sur ce que les chercheurs considèrent comme important et non pas sur ce qui est pertinent pour eux (p.

179). Les travaux de Schumann sur les fondements neurobiologiques de la motivation dans l'acquisition d'une langue se basent sur des données provenant d'une analyse de journaux de bord et d'autobiographies. L'auteur soutient que d'un point de vue scientifique, il n'existe pas de différence épistémologique entre les journaux de bord, les autobiographies et les questionnaires ; ces documents font tous état du point de vue des acteurs, chacun comportant des avantages et des inconvénients. Et le fait que le questionnaire peut être réduit à des chiffres ne le rend pas plus scientifique que les récits (Schumann, 1998 : 181)<sup>4</sup>.

- 9 Nous partageons l'avis de Schumann sur le statut des différents types de données, mais nous considérons comme inadéquats les modèles qui ne prennent pas en compte la nature dynamique de la motivation et, par conséquent, sa dimension historique. De plus, dans la perspective de la Théorie de l'Activité, nous concevons la motivation – de même que toute forme d'activité mentale ou affective – comme un système fonctionnant en situation. Il ne s'agit pas de quelque chose dont les sujets sont dotés en quantité déterminée et qui peut être mesuré par des instruments adéquats. La motivation, ou peut-être mieux 'la motivation en train de se faire', est co-construite avec d'autres dans des circonstances particulières. En tant que telle, elle est variable, sujette à des changements constants et peut-être même éphémère. Ceci ne veut pas dire que les sujets ne conservent pas le souvenir d'expériences passées, jugées de manière positive ou négative ou encore sous d'autres formes – et qui peuvent ou non entrer en jeu dans de nouvelles circonstances d'apprentissage. Cependant, nous n'acceptons pas le point de vue selon lequel l'expérience passée aurait forcément des effets immuables sur l'avenir et que, par conséquent, il serait possible de prédire les résultats de l'apprentissage pour tout individu en toute circonstance. Le modèle de Schumann, si l'interprétation que nous en donnons est juste, est conforme à notre position, du moins jusqu'à un certain point<sup>5</sup>.
- 10 Dans un ouvrage récent, Ehrman et Dornyei (1998) explorent de façon détaillée comment la dynamique interpersonnelle dans l'apprentissage coopératif influe sur la motivation et l'acquisition langagière. Nous ne mentionnerons ici que les aspects les plus importants de cette étude fort intéressante. Selon Ehrman et Dornyei, l'apprentissage coopératif « directly increases student motivation to learn » (p. 253) parce qu'il favorise des facteurs comme l'orientation vers un but, la cohésion du groupe, l'autonomie de l'apprenant, la confiance en soi et l'intérêt intrinsèque. Les auteurs discutent la contribution spécifique de chacun de ces facteurs. Il semble, pourtant, que l'autonomie de l'apprenant joue un rôle plus central que les autres facteurs – ce qui ne diminue en rien l'importance des autres. Pour étayer cette interprétation, Ehrman et Dornyei citent la célèbre étude de Deci et Ryan (1985) qui conclut que « the need for autonomy (i.e. the desire to be self-initiating and to regulate one's actions) is an innate human need. Some sense of autonomy is seen as a prerequisite for any behavior to be intrinsically rewarding » (Ehrman et Dornyei 1998 : 259). De plus, des contextes qui favorisent l'autonomie par rapport au contrôle (que ce soit par l'enseignant, par le plan d'études, par le texte, etc.) se sont avérés favoriser également un investissement soutenu de l'apprenant, tandis que les contextes qui privilégient le contrôle conduisent uniquement à un investissement ponctuel (ibid., p. 258)<sup>6</sup>.
- 11 Dans leur discussion de l'acquisition en situation et du potentiel des relations interpersonnelles pour favoriser l'acquisition des langues, Ehrman et Dornyei (1998) notent que ces approches ainsi que d'autres théories socio-constructivistes, y compris la théorie de l'activité, s'inspirent des travaux de Vygotsky et de Leontiev (p. 261)<sup>7</sup>. Les

auteurs rappellent que les tenants de ces théories, comme Lave et Rogoff, considèrent que l'apprentissage et la motivation prennent leurs racines dans le social. Dans ce chapitre, nous retracerons rapidement les éléments centraux de la Théorie de l'Activité qui nous permettront, au chapitre suivant, d'analyser la motivation à l'intérieur de ce cadre.

- 12 La Théorie de l'Activité a connu une histoire longue, intéressante et souvent mouvementée, que nous ne développerons pas ici. Nous nous concentrerons sur son état actuel tel qu'il ressort des travaux de Yrjo Engeström. D'après Engeström (1999 : 19), les approches traditionnelles dans le domaine des sciences sociales et comportementales partent d'une dualité entre l'individu d'une part et les forces socio-économiques qui l'entourent d'autre part, et se répartissent sur ces bases les domaines de recherche. Bien que certaines approches reconnaissent que l'environnement social joue un rôle dans le développement individuel, elles ne permettent pas d'envisager dans un cadre théorique le lien nécessaire et dialectique entre les individus et les structures sociales. Elles ne sont par conséquent pas en mesure d'aller à l'encontre de la dualité cartésienne qui domine les sciences sociales et comportementales. Ehrman et Dornyei (1998), par exemple, essaient de dépasser la dichotomie entre individus et groupes sociaux en s'inspirant à la fois de la littérature psychanalytique et socio-psychologique. Dès son origine, la Théorie de l'Activité a été conçue comme une théorie unifiée du comportement individuel et social (Engeström, 1999 : 19). Elle n'a pas l'ambition d'être une 'grande théorie', mais se veut une théorie fondée sur des sujets réels et des cas concrets.
- 13 Au cœur de la théorie se situe le concept de médiation. Toutes les activités humaines sont médiatisées par des artefacts culturellement élaborés (c'est-à-dire des outils physiques ou symboliques) et des relations sociales. C'est cette notion de médiation, selon Engeström (1999 : 29), qui « breaks down the Cartesian walls that isolate the individual mind from the culture and society ». La médiation donne aux individus les moyens de contrôler et de réguler leur activité mentale et physique à partir de l'extérieur. Cette conception permet d'éviter le recours à des 'contraintes biologiques internes' (comme dans la psychanalyse freudienne), ou à une sorte de 'libre choix inhérent à l'individu' ou encore à des forces sociales externes et omniprésentes comme origine de ce qui détermine l'activité humaine (ibid.).
- 14 Les êtres humains s'approprient les moyens de médiation relevant de leurs environnements socio-culturels par un processus d'intériorisation. À travers ce processus, les individus s'approprient pour leur usage 'privé' les moyens de médiation qui, auparavant, avaient rempli une fonction sociale. Par cette voie, la médiation inter-individuelle devient intra-individuelle. L'utilisation intra-individuelle des moyens de médiation peut être entièrement invisible, par exemple dans le monologue sub vocal lorsqu'on projette une attaque aux échecs. Elle peut également être partiellement manifeste lorsqu'on fait à la main une multiplication à plusieurs chiffres (cet exemple est repris à Wertsch, 1998).
- 15 Dans l'apprentissage scolaire des langues entrent en jeu plusieurs participants et plusieurs types de processus. L'apprenant fait partie d'une communauté à laquelle participent d'autres apprenants et un enseignant. La communauté médiatise le processus d'apprentissage pour elle-même et pour ses membres et opère une répartition spécifique du travail. La répartition la plus nette se situe entre l'enseignant et les apprenants. Il se produit aussi parfois des divisions entre les apprenants eux-mêmes de nature plus subtiles, mais tout aussi importantes. Ainsi, un apprenant peut reprendre le rôle de tuteur, en aidant ses condisciples à accomplir une tâche scolaire. La répartition du travail

peut être assez fluctuante, des élèves pouvant jouer le rôle de tuteurs à un moment donné et d'apprenants à un autre ; ou encore, comme le montre l'étude de Donato (1994), il peut y avoir des moments où tous les apprenants, collaborant dans l'accomplissement d'une tâche, construisent une expertise commune qui relève non pas d'un individu en particulier mais du groupe.

- 16 Tout système d'activité comporte des règles que la communauté et les individus suivent de façon consciente ou inconsciente. Dans l'enseignement scolaire, les règles fixées par le plan d'études sont probablement les plus manifestes. Normalement, certaines personnes seulement – le plus souvent l'enseignant – ont le privilège et la responsabilité de fixer ces règles. Le plan d'études prescrit fréquemment l'ordre des sujets à étudier et la méthode à suivre. La méthode spécifie à son tour les comportements qui sont valorisés et acceptés en classe. Le plan d'études peut aussi définir les acquis escomptés. En dehors de ces règles il existe dans toute communauté institutionnelle une série de règles tacites. Ces dernières définissent le rôle d'enseignant' et d'apprenant' et délimitent un cadre général des modalités d'interaction. La communauté comporte également, à côté des relations sociales qui s'y déploient, des artefacts culturellement construits servant à médiatiser l'apprentissage : les manuels, le curriculum, la langue de l'interaction (L1, L2, les deux, etc.), des ordinateurs, des vidéos, etc.
- 17 Enfin, la dimension historique constitue un élément clé dans tout système d'activité. Selon Vygotsky, les sources du comportement spécifiquement humain résident dans l'histoire plutôt que dans la biologie (Scribner, 1985 : 123). La théorie socio-culturelle, dont relèvent nos travaux, s'intéresse à quatre domaines de l'histoire – la phylogénèse qui distingue l'homme de l'animal ; l'histoire socio-culturelle qui se concentre sur le développement historique des moyens de médiation, comme les instruments physiques et psychologiques et les formes particulières de l'interaction sociale ; l'ontogénèse ou l'histoire de la vie de l'individu dans la société ; la microgénése ou l'histoire des fonctions psychologiques spécifiques au cours d'une période relativement brève. Dans cet article, notre intérêt principal porte sur l'histoire de la vie individuelle ou plus particulièrement sur l'histoire de l'acquisition langagière d'une apprenante.
- 18 Selon la Théorie de l'Activité, toutes les formes spécifiquement humaines du comportement psychologique naissent d'un besoin et s'orientent vers un objet qui, à son tour, est projeté vers un résultat escompté. Cette dernière projection – qui peut être vague – constitue le mobile de l'activité. Le lien entre objet et résultat donne du sens à nos comportements mentaux ou physiques (Engeström, 1999 : 31). Or, les mobiles ne préexistent pas aux activités, mais sont construits au cours même de l'activité (Lompscher, 1999 ; Hakkarainen, 1994). Lompscher (1999) distingue trois types de mobiles interdépendants : les mobiles d'apprentissage social dans lesquels les gens se proposent de communiquer et de coopérer avec les autres ; les mobiles liés à l'individu orientés vers son propre développement et son bien-être ; les mobiles cognitifs qui sont subdivisés en mobiles de bas niveau et de haut niveau. Les premiers impliquent la réflexion empirique visant l'apprentissage de faits isolés, de détails et de relations de surface en vue d'obtenir un résultat. Les deuxièmes naissent d'un intérêt intrinsèque à l'égard de l'apprentissage de l'objet même et poussent l'apprenant à découvrir les moyens pour atteindre un certain résultat plutôt que de se contenter du résultat. Alors que les mobiles de haut niveau tendent à provoquer des activités cognitives intenses et récurrentes, les mobiles de bas niveau sont plus susceptibles de conduire à des activités mentales à court terme et plus superficielles (Lompscher, 1999 : 14).

- 19 Dans l'analyse qui suit, nous allons démontrer comment les aspects de la Théorie de l'Activité que nous venons de présenter sur le plan théorique se manifestent concrètement dans l'apprentissage scolaire d'une L2. Nous étudierons une apprenante du chinois, dans le cadre d'un apprentissage intensif.
- 20 L'apprenante
- 21 Notre sujet est une étudiante adulte inscrite dans un programme doctoral en linguistique dans une université aux États Unis. Ce programme demande aux étudiants d'obtenir six points de crédit dans une langue non-occidentale, en suivant soit un cours de langue soit des cours portant sur la structure d'une langue particulière. L'apprenante PG, co-auteur de cet article, s'est inscrite à un cours intensif de chinois (mandarin). Avant ces études de chinois, PG a déjà appris et utilisé plusieurs autres L2. Anglophone d'origine, elle a étudié le français, le latin, le russe et l'allemand en parvenant à différents niveaux de maîtrise selon les langues. Elle a vécu et/ou voyagé en France, en Allemagne, en Suisse, en Autriche et en Russie. Sa L2 la plus forte au moment du cours de chinois était l'allemand qu'elle avait appris par la méthode audio-linguale ainsi que dans le cadre de l'approche communicative. Elle a également vécu pendant environ huit ans en Allemagne. Dans ses études de linguistique, PG s'est spécialisée en linguistique appliquée et s'est en particulier intéressée à l'apprentissage des L2.
- 22 Le déroulement de la formation
- 23 Le cours intensif de mandarin – un cours d'été – a duré neuf semaines au rythme de cinq jours par semaine, sept heures par jour (9h à 16h), avec une heure de pause à midi. Il était prévu en fin de chaque journée une séance de laboratoire en libre service qui pouvait être remplacée par un travail avec des cassettes à la maison. Pendant les quatre premières semaines, des films chinois sous-titrés en anglais étaient projetés le vendredi après-midi après les cours. Les cinq dernières semaines, le même créneau horaire était réservé à des exercices pratiques d'écriture chinoise. PG dit avoir consacré aux devoirs quatre heures par jour minimum, y compris les week-ends.
- 24 Les étudiants et les enseignants
- 25 Seize étudiants (8 hommes et 8 femmes) de différents profils linguistiques ont participé au cours. Ils s'y étaient inscrits pour des raisons variées : répondre aux obligations de leur cursus universitaire, utiliser le chinois dans leur recherche ou par intérêt privé ou professionnel. Un participant avait pour L1 un dialecte indonésien, un autre le malais, les autres étant des locuteurs natifs anglophones. Plusieurs étudiants avaient déjà eu des contacts avec le chinois, soit à travers l'institution soit par des voyages. Les autres étudiants commençaient, comme PG, leurs études de chinois dans ce cours.
- 26 Les cours étaient dispensés par quatre enseignants : trois femmes dont la L1 était le chinois et un homme dont la L1 était l'anglais. Tous les jours, les étudiants suivaient une heure de cours avec chacune des enseignantes chinoises et deux heures avec le locuteur non-natif.
- 27 Le cadre
- 28 Les seize étudiants ont été répartis en deux groupes de huit, qui travaillaient dans deux salles différentes. Ces groupes ont été recomposés chaque semaine. Dans les salles de classe, les chaises étaient disposées en demi-cercle face à l'enseignant. Pendant les séances d'exercices structuraux avec les enseignantes de langue chinoise, les livres ou tout autre matériel devaient disparaître des tables. Les étudiants n'étaient pas non plus

autorisés à prendre des notes pendant ces séances contrairement à celles où enseignait le non-natif, dont la fonction était surtout d'expliquer la grammaire, le vocabulaire et le système d'écriture et de répondre aux questions des étudiants, ce qui n'était pas permis dans les séances d'exercices structuraux.

29 Plan d'études, objectifs et artefacts

30 Les étudiants ont reçu un plan hebdomadaire qui spécifiait les travaux à faire ainsi que le programme établi pour chaque jour. L'ensemble du cours a été divisé en quatre unités. Les participants ont été soumis à des tests écrits et oraux à la fin des trois premières unités et à un examen final portant sur l'ensemble du cours. L'objectif du cours était « d'apprendre à converser de façon culturellement appropriée et de développer la capacité de lecture ».

31 Les étudiants devaient se procurer un manuel (Colloquial Chinese) et un classeur spécifiquement destiné à ce cours. Ces documents étaient accompagnés de cassettes audio et présentaient des listes de vocabulaire et des textes écrits en pinyin (alphabet latin) et transcrits en anglais. Ils contenaient également des jeux de rôles, des dialogues, des explications grammaticales, des phrases-modèles et des exercices pour chaque leçon. Une partie, enfin, était consacrée à la présentation détaillée des caractères chinois.

32 La pratique d'évaluation

33 Les étudiants étaient soumis à un contrôle de dix minutes par jour. Celui-ci consistait à traduire des phrases écrites en pinyin en caractères idéogrammatiques et à y insérer les marques diacritiques appropriées pour chaque ton. Pendant ces exercices, l'enseignant non-natif interrompait les étudiants pour tester leur capacité à reconnaître les tons et la représentation en pinyin des différents phonèmes de la langue.

34 Tous les quinze jours, les étudiants ont dû passer des épreuves écrites et orales portant sur une unité du cours. Les tests écrits consistaient généralement en traductions de l'anglais vers le chinois et vice-versa, en dictées et en différents exercices d'écriture chinoise. À l'oral, chaque étudiant devait répondre individuellement aux questions d'un (e) enseignant(e) alors qu'un(e) autre enseignant(e) prenait des notes. Plusieurs étudiants ont dit à PG que cette procédure les déconcertait. L'attribution de la note finale a été calculée exclusivement sur les tests portant sur les unités et sur l'examen final.

35 La routine quotidienne

36 Les trois enseignantes natives faisaient réciter aux étudiants les structures syntaxiques étudiées à la maison. Elles posaient des questions aux étudiants à tour de rôle en suivant leur ordre dans le demi-cercle et en proposant la structure syntaxique étudiée. Seules les réponses formées sur ce modèle étaient acceptées sans qu'il soit tenu compte du contenu, de leur appropriété ou même de la compréhension des réponses. Les enseignantes interrompaient les étudiants pour corriger la prononciation, la grammaire et le lexique. Ensuite, les étudiants devaient répéter leurs réponses en tenant compte des corrections. On leur demandait aussi de mémoriser des dialogues et de les réciter.

37 Dans les exercices de prononciation, les enseignantes présentaient au rétroprojecteur des séquences de mots en pinyin que les étudiants devaient lire à haute voix. Les erreurs de prononciation étaient immédiatement corrigées et les étudiants devaient répéter les segments jusqu'à ce que leur prononciation soit sans défaut. PG rapporte que, dans la mesure où les étudiants étaient toujours interrogés dans le même ordre, il lui était facile d'anticiper le segment qu'elle devrait répéter. Par conséquent, elle ne faisait pas attention



- à ce que disaient les autres, à moins qu'il ne s'agisse d'un mot dont elle n'était pas sûre. Quand un étudiant avait fini de lire la séquence, toute la classe devait souvent la répéter.
- 38 L'enseignant non-natif introduisait dix nouveaux caractères à forme pleine par jour. Il dessinait chaque caractère au tableau noir, en indiquant parfois son étymologie et sa racine. Les étudiants devaient alors dessiner chaque caractère sur des grilles que l'enseignant corrigeait plus tard. Chaque après-midi, les étudiants transcrivaient des phrases écrites en pinyin en caractères à forme pleine. Enfin, on leur demandait également de noter cinq à six phrases en caractères chinois dans leur journal de bord. Selon PG, les appréciations des enseignants sur ces travaux étaient en général formulées en style familier, ce qui posait souvent des problèmes de compréhension.
- 39 Les données que nous analyserons proviennent de deux sources : (a) le journal de bord tenu par PG tout au long des neuf semaines de cours et dans lequel elle a décrit le déroulement du cours ainsi que ses réactions, ses sentiments et ses commentaires et également quelques réactions et commentaires des autres étudiants et des enseignants, tels qu'elle les a perçus ; (b) des commentaires rétrospectifs de PG rédigés immédiatement après la fin des neuf semaines de cours.
- 40 Au moment où PG s'est inscrite au cours de chinois, elle ne s'était pas trouvée en situation de débutante dans un cours de langue depuis plus de vingt ans. Son histoire d'apprenante d'une L2 a été marquée par ses modes antérieurs d'apprentissage, soit l'approche audio-linguale, l'approche traditionnelle centrée sur la grammaire et la traduction ainsi que l'approche communicative. Son intérêt pour cette dernière approche s'est trouvé renforcé par les cours universitaires consacrés à l'acquisition des langues secondes et à la didactique des langues.
- 41 PG a progressivement pris conscience, à mesure que le cours avançait, qu'elle voulait impressionner les enseignants par sa capacité à apprendre les langues. D'après Noels et al. (1999 : 25), cette attitude relève d'une motivation extrinsèque introjectée consistant à intérioriser une pression externe qui conduit à adopter un comportement destiné à impressionner les autres. Étant donné son passé de bonne apprenante, PG ressentait le besoin de démontrer cette aptitude à ses enseignants<sup>8</sup>.
- 42 PG s'est inscrite au cours pour remplir ses obligations universitaires, mais elle aurait aussi eu la possibilité de suivre un cours portant sur la structure linguistique de la langue, sur la méthodologie de terrain ou sur la typologie. Sa décision est certes due à son intérêt pour l'apprentissage des langues en général, pour le chinois en particulier et pour un cours qu'elle croyait être basé sur l'approche communicative. Elle précise cependant qu'elle n'aurait probablement pas suivi le cours à ce moment précis si elle n'avait pas eu à satisfaire aux exigences de son cursus.
- 43 Il est difficile d'établir avec certitude si PG était intrinsèquement ou extrinsèquement motivée à étudier le chinois. À notre avis, le cas est complexe et dépend largement des circonstances matérielles dans lesquelles elle s'est trouvée à ce moment là. Même si les langues ont toujours joué un rôle important dans la vie de PG, qui se destine à une carrière en linguistique appliquée et qu'elle se considérait une bonne apprenante, elle n'aurait peut-être pas suivi le cours s'il avait été facultatif. Du point de vue de la Théorie de l'Activité, le but de PG était de faire ce que l'université exigeait, mais elle avait manifestement aussi d'autres objectifs, du moins au début du cours. Elle voulait apprendre la langue, faire l'expérience concrète de l'approche communicative et faire état de ses talents. Comme nous le verrons ultérieurement, ses objectifs ont changé de

manière radicale au cours des neuf semaines du cours, changement dû aux circonstances concrètes dans lesquelles PG s'est retrouvée et qu'elle s'est en vain efforcée de changer par ses propres actions (langagières).

- 44 PG s'est trompée sur la date du début du cours. Elle croyait que les enseignements commenceraient le lundi 8 juin, et elle s'est organisée en conséquence. Or, le cours a commencé le mercredi 3 juin, ce que PG a appris le mardi 2 juin seulement. Elle ne s'était pas encore procuré le matériel requis pour le cours. Elle rapporte, tout comme Schumann (1980), qu'elle ne s'est pas sentie complètement « intégrée » au début du cours parce que dans sa précipitation, elle n'avait pas fait tout ce qu'elle avait à faire. D'où un sentiment d'anxiété et d'irritation qui ne s'est dissipé qu'après quelques semaines.
- 45 PG dit avoir été « stupéfaite » de découvrir lors de la première séance que la pédagogie pratiquée était audio-linguale et non communicative. La raison de sa surprise est tout à fait intéressante. Aux yeux de PG, le département auquel était rattaché le cours de chinois favorisait l'approche communicative. PG avait elle-même suivi un cours avancé d'allemand dans le même département basé sur cette même approche. De plus, le cours de méthodologie obligatoire pour tous les assistants d'enseignement qui était dispensé par six enseignants des différents programmes de langue du département était fortement orienté vers l'enseignement communicatif. L'ouvrage de base utilisé dans ce cours était celui de van Lier (1996). PG avait également observé des cours de langue dispensés par des professeurs du département ou des doctorants et qui étaient basés sur des approches communicatives.
- 46 Lorsqu'elle s'est rendue compte de l'orientation audio-linguale de son cours de chinois, elle a décidé de parler au directeur du cours, qui en fait était l'enseignant non-natif pour lui exprimer sa déception lorsqu'elle s'est rendue compte « que le cours consistait essentiellement à répéter et à marteler suivant les préceptes de l'approche audio-linguale » (Journal, juin 1998). Elle s'est enquis des raisons pour lesquelles les choix méthodologiques différaient à ce point de ceux préconisés par le département. Selon ce qu'elle rapporte dans son journal, le directeur a répondu « que, d'après ce qu'il a compris, il avait été démontré que le chinois était tellement éloigné des langues indo-européennes, familières à la plupart des apprenants [que] l'approche communicative n'était pas efficace ». Elle lui avait alors demandé « pourquoi [il pensait] que son cerveau fonctionnait d'une certaine manière lorsqu'elle apprenait une langue indo-européenne et d'une manière bien différente lorsqu'elle apprenait une langue asiatique », question à laquelle il n'y eut pas de réponse de la part du directeur.
- 47 PG s'est également enquis auprès du directeur des critères d'évaluation. Dans la mesure où certains des étudiants inscrits avaient au départ les compétences suffisantes pour passer les examens oraux, PG ne trouvait pas juste d'évaluer de vrais débutants, comme elle-même, sur la même base que ces étudiants avancés. Le directeur a répondu qu'ils utilisaient un indice de correction qui prenait en compte les productions orales des étudiants pendant les cours, leurs progrès par rapport au début du cours ainsi que les devoirs. D'après PG, cet indice de correction n'a jamais été ni mentionné ni expliqué pendant le cours, ce qui l'a mise très mal à l'aise. Bien que PG ait obtenu un B +<sup>9</sup> dans ce cours, elle n'estimait pas l'avoir mérité. D'après elle, ses performances ne dépassaient pas la moyenne et elle aurait mérité une note autour de C +.
- 48 PG dit avoir commencé le programme comme apprenante très motivée et efficace (en raison de son histoire d'apprenante). Elle rapporte, toutefois, qu'elle s'est trouvée « presque aussitôt transformée » en apprenante inefficace à cause des attitudes des

enseignants et de la méthode pratiquée. Dans l'optique de la Théorie de l'Activité, on relèvera à ce sujet notamment un écart entre les règles régissant les comportements de la communauté en salle de classe auxquelles PG s'attendait et les règles qui étaient effectivement imposées par le corps enseignant. Nous verrons plus bas que cet écart l'a amenée à réviser ses objectifs et ses mobiles.

- 49 PG rapporte, d'une façon similaire à Bailey (1980), que les conditions matérielles dans lesquelles le cours s'est déroulé ont influencé sa façon de réagir à l'enseignement. Les deux salles de classe auraient dû être climatisées, mais un climatiseur était en panne pendant toute la durée du cours. Selon PG, la chaleur et l'humidité durant ces deux semaines de juillet ont eu un effet négatif sur la performance des étudiants dans les séances d'exercices structuraux qui se déroulaient justement dans la salle non-climatisée. PG a été tellement irritée par l'inefficacité du corps enseignant pour résoudre ce problème qu'elle a réussi à obtenir une autre salle climatisée par le responsable de l'attribution des salles. PG a interprété l'incapacité des enseignants à assurer le confort physique des étudiants – tout comme les procédures de notation « injustes » – comme indice d'un manque d'intérêt pour le bien-être des étudiants.
- 50 En plus du caractère fastidieux du travail sur des modèles figés de phrases et de dialogues PG s'est heurtée à un autre problème : les étudiants devaient se lever et saluer leurs enseignants en chinois par un « bonjour » ou « vieux maître » et prendre congé après chaque leçon en disant « vieux maître, merci ». Elle a alors demandé au directeur les raisons à cela. Celui-ci a répondu que l'objectif était de familiariser les étudiants avec l'atmosphère d'une école chinoise au cas où ils étudieraient un jour en Chine. PG a répliqué que les étudiants en Chine n'avaient pas non plus le droit de boire du café ni de prendre leur petit déjeuner dans la salle de classe, et que, de surcroît, ils n'arrivaient pas généralement en retard comme les condisciples de PG.
- 51 PG s'est aussi confrontée au refus des enseignants de répondre aux questions des étudiants, ce qui était destiné également à simuler l'atmosphère d'une école chinoise. Voici ce qu'en dit PG :
- 52 Le 28 juillet, l'enseignante native a essayé pour la énième fois de nous apprendre l'utilisation de la particule *le*. Cette particule a donné lieu à des confusions pendant plus d'une semaine et nous ne savions plus comment faire pour y voir clair. Notre confusion provenait en partie du fait que chaque jour nos réponses devaient se limiter à une seule structure donnée. Ce que nous avons dit la veille, ce qui avait alors été parfaitement acceptable et grammaticalement correct, par miracle, ne l'était plus le lendemain, parce que l'enseignante était en train de présenter une forme alternative. Un des débutants venait de donner une réponse qui avait été correcte dans la leçon précédente, mais qui ne l'était désormais plus parce que la structure exercée avait changé. N'ayant pas compris cela, l'étudiant s'est senti profondément déconcerté et a demandé en chinois à la locutrice native de lui expliquer son erreur. Refusant de s'éloigner de son modèle, celle-ci lui a dit en chinois qu'elle répondrait à sa question après la leçon et elle a continué par interroger l'étudiant suivant. J'étais assise à trois places de l'étudiant et j'ai clairement vu qu'il était frustré. Il a rougi, il a froncé les sourcils et il a dit tout bas (mais assez fort pour que je l'entende) « connasse ».
- 53 PG relate un autre incident qu'elle a vécu comme une atteinte à son intégrité personnelle. Le neuvième jour, la classe a étudié le lexique lié à la famille, mais le mot pour 'famille', *jia*, n'avait pas encore été introduit. PG a été invitée à parler de sa *jia*, mais par méconnaissance de ce mot, elle s'est trouvée dans l'incapacité de répondre. PG a

considéré cette requête comme une violation des règles de la communauté, puisque les étudiants, eux, n'avaient pas le droit d'utiliser des mots ou des structures phrastiques qui n'avaient pas encore été présentés. Elle a signalé à l'enseignante qu'elle ne comprenait pas le sens de jia. L'enseignante s'est alors montrée surprise du fait que PG n'aurait pas préparé la leçon. PG dit avoir été atteinte par cette réaction, d'autant plus qu'elle s'était bien préparée. Elle a décidé de ne pas insister pendant le cours, mais elle a essayé d'expliquer à l'enseignante après le cours qu'elle avait préparé la leçon et que le terme jia n'y figurait pas. PG rapporte que l'enseignante l'a « attaquée » en ripostant qu'elle n'utilisait jamais de mots dans ses cours qui n'avaient préalablement été présentés.

- 54 Selon PG, l'interaction est devenue « assez orageuse » lorsqu'elle s'est mise à défendre sa position. Dans son journal de bord, elle exprime son étonnement devant le fait qu'un enseignant s'en soit pris ouvertement à un étudiant devant les autres. Elle note qu'elle était furieuse et incapable de produire quoi que ce soit dans la séance de laboratoire qui a suivi cet épisode. Et en effet, jia n'a été introduit que dans le chapitre suivant.
- 55 Dans l'heure qui a suivi cette confrontation, une autre enseignante native a intimidé un étudiant qui était incapable de reproduire une phrase d'un dialogue. Dès que l'étudiant a commencé à prononcer la phrase, l'enseignante l'a « rabroué » en lui disant en chinois « Bu hao ! » – « Pas bien ! », sans lui donner le moindre indice sur la nature du problème. L'étudiant a recommencé à plusieurs reprises et l'enseignante a constamment répondu par « Bu hao ! ». Cet échange s'est répété six fois avant que l'enseignante ne précise que l'étudiant avait omis un mot d'exclamation qui, selon PG, était « sans importance pour le sens du dialogue ». Pendant la pause, les étudiants ont dit qu'ils s'étaient sentis « injuriés » et « abattus ».
- 56 PG estime que, dans la communauté qui s'était formée, les interactions entre enseignants et étudiants se déroulaient en général de manière hostile. PG ressentait l'obligation de participer par ses propres activités et par ses propos à une répartition nette du travail entre les étudiants et les enseignants. Évidemment, cela reflète le point de vue de PG et il est possible que d'autres aient interprété la situation différemment. Mais c'est la perspective de PG qui compte dans notre étude.
- 57 Certes, PG s'était inscrite dans le cours de chinois afin de remplir une obligation de son cursus, mais elle s'était néanmoins attendue à vivre une expérience d'apprentissage agréable qui lui permettrait en outre d'acquérir des compétences de communication en chinois. Mais en plus des difficultés liées aux attitudes, aux comportements et à la philosophie pédagogique des enseignants, un problème s'est avéré déterminant pour réorienter sa motivation vers l'obtention exclusive du diplôme sanctionnant le cours. Ce problème est celui de son incapacité à produire les caractères chinois malgré tous ses efforts. Et lorsqu'elle s'est vue retirer douze points dans l'évaluation finale parce que ses caractères n'étaient pas tout à fait conformes alors quelle n'avait fait qu'une seule faute à l'examen, la tension a atteint son paroxysme.
- 58 PG rapporte que cette incapacité l'a fait passer de la frustration au ressentiment. Elle a demandé au responsable de la formation pourquoi elle devait apprendre à tracer des caractères alors qu'il était stipulé que l'objectif du cours était de développer la compétence de communication et celle de lecture. Elle a ajouté que depuis l'arrivée au pouvoir des communistes en Chine des caractères simplifiés avaient remplacé les caractères à forme pleine dans la grande majorité des textes écrits. Il lui a été répondu qu'il était plus facile d'apprendre d'abord les caractères à forme pleine dont sont dérivés les caractères simplifiés. Cette explication a été loin de satisfaire PG. Il s'est avéré que les

caractères simplifiés n'ont jamais été introduits dans le cours et PG est dans l'incapacité de lire des journaux chinois, des menus, des horaires de trains, des panneaux publicitaires, etc. Elle dit qu'elle aurait probablement dû « refuser d'apprendre les caractères » puisqu'elle consacrait « un temps précieux à faire de vains efforts, un temps qu'elle aurait pu passer à réviser le vocabulaire ou à revoir d'autres aspects de la langue ». Elle déclare que la seule raison à sa persévérance était le pressentiment de son « embarras de ne pouvoir lire les caractères en classe dans les exercices de lecture ». Quand la classe lisait une séquence du roman 'Lady in the Painting', PG notait en marge le sens de chaque caractère qu'elle ne reconnaissait pas et au lieu de se fier à sa capacité d'inférence elle traduisait le texte mot par mot – pratique qui était encouragée par les enseignants.

- 59 Malgré ces écueils, PG n'a pas abandonné le cours. Elle rapporte pourtant que son objectif de départ, à savoir l'apprentissage à long terme, s'était limité à satisfaire ses enseignants pour obtenir de bonnes notes aux tests. Elle constate : « Je devais réussir le cours et l'unique possibilité pour cela c'était d'apprendre ce qu'on me présentait ». Elle mentionne qu'elle continuait à travailler beaucoup, mais qu'elle ne cherchait plus à développer sa capacité à converser et à lire en chinois. Le mobile d'apprendre la langue étant abandonné, PG focalisait ses efforts sur le court terme pour satisfaire aux exigences des enseignants plutôt qu'à acquérir un savoir à long terme. Ses activités semblaient désormais relever des activités cognitives de bas niveau (voir supra la discussion de Lompscher, 1999).
- 60 La transformation de ses mobiles apparaît nettement dans la huitième semaine à travers son compte rendu d'un incident qualifié de « désastre absolu » qui a provoqué un changement radical dans la classe. Le 21 juillet, l'enseignante qui avait été la plus fervente adepte des exercices structuraux a demandé à un étudiant – que PG décrit comme étant « déjà assez compétent en chinois » – de s'asseoir devant la classe. Ensuite, l'enseignante a « ordonné » aux autres étudiants de poser des questions auxquelles l'étudiant devait répondre – « silence total ». Comme il n'y avait pas de volontaires, l'enseignante a posé une question à laquelle l'étudiant « a répondu longuement et à toute vitesse », réponse que PG n'a pu comprendre. Après ce premier échange, l'enseignante a invité les étudiants à tour de rôle à poser des questions. Selon PG, la plupart des étudiants « ont balbutié et bégayé » pour finir par expliquer à l'enseignante en anglais ce qu'ils voulaient dire, et elle le traduisait ensuite en chinois. Cet exercice a duré toute la leçon et PG rapporte qu'elle a compris au maximum « deux ou trois phrases ». Lors de la pause, elle a vu plusieurs étudiants « se précipiter hors de la salle de classe » en disant des choses comme « Ça rime à quoi tout ça ? »
- 61 Dans les deux dernières semaines du cours, même si les exercices structuraux étaient toujours largement pratiqués, les étudiants ont été autorisés à utiliser la langue d'une façon relativement libre – s'ils en étaient capables. Selon PG, les étudiants ont fait des progrès pour poser des questions et pour exprimer leurs pensées. Mais elle note aussi « qu'on était très loin de s'exprimer couramment ». À partir de l'avant-dernière semaine du cours, PG s'est sentie déstabilisée chaque fois que des activités communicatives étaient proposées de façon ponctuelle parce qu'elles « m'éloignaient de la routine de la répétition et m'obligeaient à prendre des risques, ce qui me demandait beaucoup d'attention et d'effort ». Elle note « j'étais devenue bonne pour apprendre par cœur, mais comme, jusqu'à présent, je n'avais pas eu la possibilité d'utiliser le chinois spontanément, je n'en étais pas vraiment capable ».

- 62 PG a commencé le cours avec le double mobile de satisfaire à une exigence universitaire et d'apprendre le chinois. En raison de son passé de bonne apprenante, elle s'attendait à vivre une nouvelle expérience réussie dans l'apprentissage de sa première langue non-européenne. De plus, compte tenu de sa formation en linguistique appliquée, elle a voulu vivre l'approche communicative en tant que débutante dans une langue étrangère.
- 63 Les commentaires de PG indiquent qu'elle s'est heurtée dès le début du cours aux règles qui régissaient les activités en classe. Ceux qui étaient placés en position d'autorité ont imposé l'échange du type Initiation-Réponse-Evaluation comme format d'interaction entre enseignants et étudiants. De plus, ils ont interdit toute intervention orale ou production écrite qui s'écarterait des formes officiellement considérées comme acceptables. En raison de ses expériences dans d'autres cours au sein du même département et en raison de l'orientation de ses études, PG s'attendait à ce que les pratiques de groupe favorisent une répartition souple des tâches et encouragent une communication authentique au sens de van Lier (1996), ce qui permettrait d'utiliser la langue de façon libre et ouverte. Mais elle s'est trouvée confrontée à une situation où la répartition des tâches était strictement réglementée et où seules les formes normées étaient acceptées, cela au détriment de l'authenticité communicative. Les tentatives de PG pour négocier un espace d'autonomie ont été rejetées sous prétexte que l'enseignement des langues non-européennes exigeait des pratiques pédagogiques différentes de celles utilisées pour les langues occidentales. Les doutes exprimés par PG face à cet argument n'ont pas été pris en considération.
- 64 Aux yeux de PG, la communauté scolaire était étouffante. Tous ses efforts pour négocier un espace de liberté dans l'apprentissage ayant échoué, elle a dû admettre qu'il serait vain d'opposer une résistance incessante et qu'il lui fallait renoncer à s'intéresser à l'apprentissage du chinois. Au lieu de choisir la confrontation, elle a adopté une attitude docile qui lui a permis de répondre aux exigences de son cursus universitaire. Or, ces exigences ne stipulaient pas que l'étudiant apprenne la langue, mais seulement qu'il l'étudie. Du statut d'apprenante du chinois PG est passée à celui d'étudiante de cette langue et cela avec succès : grâce à ses efforts, elle a obtenu la note B+.
- 65 Si nous nous étions appuyés, dans cette étude, sur un questionnaire – ou même plusieurs questionnaires échelonnés dans le temps, comme cela s'est pratiqué dans l'étude de Schmidt et Savage (1992) sur des sujets thaïs apprenant l'anglais L2 –, nous n'aurions pas pu mettre à jour les processus dynamiques qui se déploient dans le système d'activité auquel PG a participé. Si nous l'avions interrogée au début du cours sur ses objectifs et ses mobiles, nous aurions estimé qu'elle avait un intérêt à la fois intrinsèque et extrinsèque pour apprendre le chinois. Si nous lui avions posé la même question plus tard, nous aurions estimé qu'elle n'avait ni un intérêt intrinsèque ni un intérêt extrinsèque à apprendre la langue, mais qu'elle voulait tout simplement satisfaire à une exigence universitaire. Si nous avions comparé ces deux résultats, nous aurions pu, au minimum, repérer un changement dans sa motivation. Si nous avions observé le comportement de PG au début du cours, nous l'aurions probablement considérée comme une apprenante inefficace puisqu'elle ne parvenait pas à répondre aux demandes des enseignants. Et si nous avions observé son comportement plus tard dans le cours, nous aurions probablement conclu que PG était une bonne étudiante puisqu'elle était capable de produire des réponses linguistiquement correctes comme on le lui demandait, et nous l'aurions même considérée comme une bonne apprenante, du moins rien n'aurait suggéré le contraire. Ce qui nous aurait échappé dans tout cela, c'est l'appréhension essentielle de

la nature dynamique du processus. Nous n'aurions qu'une vision figée comme une prise instantanée ou même une série de prises instantanées, mais non pas le mouvement comme dans une vidéo.

- 66 Alors que le mouvement est saisi par la nature autobiographique de nos données, c'est notre cadre théorique qui permet d'en rendre compte. Comme le dit Vygotsky (1978 : 65), « it is only in the movement that a body shows what it is ». En parlant de mouvement, Vygotsky fait ici référence aux processus génétiques qui évoluent dans le temps. Si on fait abstraction de la dimension historique on risque d'interpréter le comportement humain de manière erronée. La Théorie de l'Activité demande que nous dépassions une approche purement phénotypique, ou descriptive, du comportement humain (symbolique ou physique) et que nous saisissions son essence génotypique. Pour citer Vygotsky encore une fois : « two phenotypically identical or similar processes may be radically different from each other in their causal-dynamic aspects and vice-versa ; two processes that are very close in their causal-dynamic nature may be very different phenotypically » (Vygotsky, 1978 : 62). Selon Vygotsky, une approche génotypique, telle que celle proposée dans cet article, explique le comportement humain parce qu'elle révèle sa configuration dans et à travers l'histoire.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- BAILEY, K. M. 1980. An introspective analysis of an individual's language learning experience. In R. C. Scarcella & S. D. Krashen (eds.), *Research in Second Language Acquisition : Selected Papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*, 58-65, Newbury House, Rowley, MA.
- CROOKES, G. & R. W. SCHMIDT 1991. Motivation : reopening the research agenda. In *Language Learning* n° 41, 469-512.
- DANZIGER, K. 1997. *Naming the Mind. How Psychology Found its Language*. Sage Publications, London.
- DECI, E. L. & R. M. RYAN 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Plenum, New York.
- DICKINSON, L. 1995. Autonomy and motivation : a literature review. In *System* n° 23, 165-174.
- DONATO, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (eds), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, 33-56, Ablex Press, Norwood, NJ.
- DORNYEI, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. In *Language Learning* n° 40, 45-78.
- DORNYEI, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. In *The Modern Language Journal* n° 78, 273-284,
- DORNYEI, Z. 1997. Psychological processes in cooperative language learning : group dynamics and motivation. In *The Modern Language Journal* n° 81, 482-493.

- EHRMAN, M. E. 1996. *Understanding second language learning difficulties*. Sage Publications, Thousand Oaks (Calif.)
- EHRMAN, M. E. & Z. DORNYEI. 1998. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom*. Sage Publications, London.
- ENGESTRÖM, Y. 1987. *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit, Helsinki.
- ENGESTRÖM, Y. 1993. *Developmental studies of work as a test bench of activity theory : the case of primary care medical practice*. In J. Lave & S. Chaiklin (eds), *Understanding Practice : Perspectives on Activity and Context*, 64-85, Cambridge University Press, Cambridge.
- ENGESTRÖM, Y. 1999. *Activity theory and individual and social transformation*. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamake (eds), *Perspectives on Activity Theory*, 19-38, Cambridge University Press, Cambridge.
- GARDNER, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.
- GARDNER, R. C. 1996. *Motivation and second language acquisition : perspectives*. In *Journal of the CAAL n° 18*, 19-42.
- GARDNER, R. C. 1997. *Towards a full model of second language learning : an empirical investigation*. In *The Modern Language Journal n° 81*, 344-362.
- HAKKARAINEN, P. 1994. *Learning motivation and activity in contexts*. In *Scandinavian Journal of Educational Research n° 38*, 195-207.
- LEONTIEV, A. A. 1981. *The Psychology of Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- LEONTIEV, A. N. 1978. *Activity, Consciousness and Personality*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- LEONTIEV, A. N. 1981. *Problems in the Development of the Mind*. Progress Press, Moscow.
- LOMPSCHER, J. 1999. *Motivation and activity*. *European Journal of the Psychology of Education n° 14*, 11-22.
- LUNT, I. 1993. *The practice of assessment*. In H. Daniels (ed.), *Creating the Agenda. Educational Activity After Vygotsky*, 145-170, Routledge, London.
- NOELS, K. A., R. CLEMENT & L. G. PELLETIER 1999. *Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation*. In *The Modern Language Journal n° 83*, 23-34.
- POLKINGHORNE, D. E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press, Albany, NY.
- SCHMIDT, R. & W. SAVAGE. 1992. *Challenge, skill and motivation*. In *PASAA 22*, 14-28.
- SCHUMANN, F. 1980. *Diary of a language learner : A further analysis*. In R. C. Scarcella & S. D. Krashen (eds.), *Research in Second Language Acquisition : Selected Papers from the Los Angeles Second Language Research Forum*, 51-57, Newbury House, Rowley, MA.
- SCHUMANN, F. E. & J. H. SCHUMANN. 1977. *Diary of a language learner : An introspective study of second language learning*. In H. D. Brown, R. H. Crymes & C. A. Yorino (eds.), *Teaching and Learning : Trends in Research and Practice*, 241-249, TESOL, Washington, D.C.
- SCHUMANN, J. H. 1998. *The Neurobiology of Affect in Language. A Supplement to Language Learning. 48 : Supplement 1*.



SCRIBNER, S. 1985. Vygotsky's uses of history. In J. V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*, 119-145, Cambridge University Press, Cambridge.

STERNBERG, R. J. 1994. PRSVL : an integrative framework for understanding mind in context. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (eds), *Mind in Context. Interactionist Perspectives on Human Intelligence*, 218-232, Cambridge University Press, Cambridge.

SULLIVAN, P. 2000. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 115-132, Oxford University Press, Oxford.

VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman, New York.

VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge MA.

VYGOTSKY, L. S. 1987. *Collected Works, Vol. 1 including Thought and Language*. Plenum, New York.

WERTSCH, J. V. 1998. *Mind as Action*. Oxford University Press, Oxford.

## NOTES

1. Selon Sternberg, les Japonais croient qu'il y a un lien direct entre le degré de succès et l'effort investi, tandis que les Américains pensent que chacun peut réussir s'il s'investit suffisamment.
2. Ce fait reflète la situation générale dans la littérature psychologique. Comme le constate Lompscher (1999 : 11), différents chercheurs interprètent le concept de différentes manières selon la perspective théorique qu'ils adoptent.
3. Voir l'étude récente de Noels, Clement & Pelletier (1999) qui, tout en procédant par questionnaire, postulent que la motivation pourrait changer en fonction de modifications dans le style communicatif de l'enseignant.
4. À propos de la pertinence des récits comme données fiables dans les sciences humaines, voir Polkinghorne (1988).
5. Schumann (1998) semble penser que, contrairement à la motivation, l'aptitude (« aptitude ») n'est pas développementale et dynamique. Il considère que l'aptitude (p. 89) impose une limite dans les compétences que l'individu peut mettre en œuvre pour résoudre un problème, même lorsque celui-ci est intrinsèquement intéressant. Il existe pourtant des éléments dans la littérature à ce sujet qui suggèrent que l'aptitude, y inclus le Q.I., peut avoir un caractère développemental et dynamique et que ce qui a été considéré comme aptitude dans la littérature psychométrique reflète la performance d'un individu dans le passé plutôt que ne prédit sa performance à venir (voir Lunt 1993).
6. Aussi attrayante que soit l'argumentation de Ehrman et Dornyei sur les effets positifs de l'apprentissage par petits groupes, une étude récente de Sullivan (2000) montre que l'apprentissage coopératif ne se limite pas forcément à de petits groupes, mais peut également se produire dans le cadre de la classe entière.
7. Pour des raisons que nous ne pouvons pas approfondir ici, nous ne considérons pas la Théorie de l'Activité comme une théorie socio-constructiviste stricto sensu. La Théorie de l'Activité, contrairement aux théories socio-constructivistes, postule un rôle central de l'histoire dans tout processus basé sur le social, y compris l'acquisition et le

développement. En ce sens, en considérant la motivation comme étant socialement ancrée, nous incluons l'histoire comme dimension constitutive de cet ancrage.

8. Schumann et Schumann (1977 : 243) rapportent une réaction similaire d'une apprenante d'arabe. Dans le compte rendu de ses expériences, l'étudiante écrit : « J'ai détesté la méthode. Ma colère a fait naître une frustration, une frustration que j'ai fortement ressentie puisque mon objectif était d'être la vedette de la classe, ce qui s'est avéré impossible de l'être dans ces conditions ».

9. [Le système américain prévoit des notes allant de A à F (A étant la meilleure note) avec des gradations du type B, B +, A-, A - remarque de l'éditrice.]

---

## RÉSUMÉS

Dans cet article, nous présentons une étude de cas sur la transformation de la motivation dans l'apprentissage d'une L2 en suivant le parcours d'une étudiante pendant les neuf semaines d'un cours intensif de chinois dans une université américaine. Nous nous intéressons à la motivation comme processus dynamique inscrit dans une situation. L'analyse s'inspire de la Théorie de l'Activité dont les racines remontent à L.S. Vygotsky (1978, 1987) et à A.N. Leontiev (1978, 1981) et qui a fait l'objet d'une élaboration plus récente dans les travaux de Y. Engeström (1987, 1999).

*An activity theoretic perspective on foreign language learning in the classroom setting : a case study.* In the present article, we will report on a case study of one individual as she attempted to learn Chinese as a foreign language during a nine-week intensive summer course at a major North American university. Our interest is in exploring motivation as a situated and dynamic process and our analysis is informed by Activity Theory as developed in the work of L. S. Vygotsky (1987, 1978) and A. N. Leontiev (1978, 1981) and recently expanded upon in the writings of Y. Engeström (1987, 1999).

## INDEX

**Mots-clés :** activité, apprentissage d'une L2, théorie de l'activité

**Keywords :** activity, L2 learning, motivation, activity theory

## AUTEURS

**JAMES P. LANTOLF**

5 Sparks Building, The Pennsylvania State University, University Park, PA 16802, USA.

JPL7@PSU.EDU.

**PATRICIA B. GENUING**

The Pennsylvania State University et the United States Military Academy