

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature Française



Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de

Master

Option : Didactique

Préparée par : MAATOUGUI Souhila

La motivation dans l'apprentissage oral

**Cas des apprenants 4ème année moyenne au CEM REGHIS Ali
de Doucen**

Sous la direction de : FEMMAM Chafika

Membre du jury :

Président :

Rapporteur :

Examinateur :

Année universitaire : 2024/2025

Remerciement

Nous tenons à remercier notre Bon Dieu, le Tout puissant de nous avoir permis de mener ce modeste travail

Ce travail n'aurait pas pu aboutir à des résultats satisfaisants sans l'aide et les encouragements de plusieurs personnes que nous remercions.

Nos vifs remerciements vont en premier lieu à notre promoteur **Mr. CHELOUAI Kamel** pour la confiance qu'il nous accordée, pour ses précieux conseils, ses encouragements et sa disponibilité.

Nous remercions également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail

Enfin pour éviter le risque d'oublier quelqu'un, nous remercions toutes les personnes que nous avons côtoyées et qui nous ont aidés, de près ou de loin.

Dédicaces

Je dédie ce mémoire à mes chers parents, qui m'ont toujours soutenue avec amour, patience et bienveillance, et qui m'ont transmis les valeurs de persévérence et de travail.

À mon époux, Youcef, pour sa présence constante, son soutien inestimable et sa compréhension tout au long de cette aventure.

À mes frères et sœurs, pour leur affection, leurs encouragements et leur confiance en moi.

À ma fille Éline, source inépuisable de motivation et de joie, qui m'inspire chaque jour à me dépasser. Merci à chacun de vous, du fond du cœur

Tables des matières

Remerciement	
Dédicaces	
Introduction Générale	8

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

LA MOTIVATION

Introduction	13
I.1 Qu'est-ce que la motivation	13
I.1.1 Définition de la motivation	13
I.1.2 Les sources de la motivation	14
I.1.3. Les bases biologiques de la motivation.....	17
I.1.4. La motivation dans le milieu scolaire	17
I.2 Les principales théories de la motivation scolaire	19
I.2.1. Les théories de la motivation	19
I.3. Les modèles de la motivation :.....	20
I.3.1 Le modèle de Deci et Ryan:	21
I.3.2 Le modèle de Gardner et Lambert :	22
I.4 LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE.....	23
I.4.1 Ces déterminants :	23
I.4.2. Ces indicateurs :	24
CONCLUSION :	25

CHAPITRE II

L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL

Introduction	27
1-Compétence de la communication :	27
1.1. Les compétences générales individuelles :	27

1.2. La compétence à communiquer langagièrement :	28
1.2.1. La compétence linguistique	28
1.2.2. La compétence sociolinguistique.....	29
1.2.3. La compétence pragmatique	29
2-L'historique de la notion « oral »	29
3- Compréhension et l'expression de l'oral.....	31
3.1.-La compréhension de l'oral.....	31
3.2. L'expression orale	31
4. Les méthodologies de l'oral	32
4. 1 La méthodologie traditionnelle.....	32
4.2 La méthodologie directe	33
4.3 La méthodologie audio-orale.....	33
4.4 La méthodologie active	34
4.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle	34
5-La place de l'oral dans les cours de FLE	34
6-Le rôle interactionnel de l'apprenant dans la classe de FLE.....	36
7-Activités sollicitant la motivation des apprenants en oral.....	37
Conclusion.....	38

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

PRESENTATION DES DONNEES ET DES OUTILS D'ANALYSE

1. Introduction	41
2. Présentation du lieu et du public de l'expérimentation	41
2.1 Le lieu de la recherche.....	41
2.2 Le public ciblé	41
2. Organisation des apprentissages oraux en FLE.....	42
2.1. Les objectifs de l'enseignement de l'oral en FLE	42
2.2. Les types d'activités orales pratiquées	42

2.3. La fréquence des activités orales	43
3. Présentation de l'outil de l'expérimentation.....	43
3.1. L'objective de la grille d'observation.....	43
3.2. Description de la grille d'observation	43
3.3. Modalités de passation de l'observation.....	44
3.4. Instructions pour l'utilisation de la grille	44
Conclusion	45

CHAPITRE II

ANALYSE DES DONNEES DE L'EXPERIMENTATION

Introduction	47
1. Présentation des résultats de l'expérimentation	47
1.1. Résultats obtenus chez le groupe expérimental	47
1.2. Résultats obtenus chez le groupe témoin.....	471
3. Analyse et comparaison des résultats de l'expérimentation	49
4. Analyse des difficultés rencontrées dans l'oral	50
5. Synthèse.....	51
Conclusion	53
Conclusion Générale.....	55
Références bibliographiques.....	58

INTRODUCTION GENERALE

Introduction Générale

L'apprentissage de l'oral en français langue étrangère (FLE) représente un véritable défi pour les apprenants évoluant dans des contextes où le français n'est pas la langue de communication quotidienne. Dans cette situation, la maîtrise de l'expression et de la compréhension orales demande des efforts particuliers, et c'est dans ce cadre que la motivation joue un rôle central. En effet, elle constitue un levier indispensable pour encourager les apprenants à s'impliquer dans la prise de parole, à surmonter leurs appréhensions et à progresser dans leurs compétences communicatives.

À travers cette recherche, nous avons cherché à analyser l'impact de la motivation sur l'apprentissage de l'oral en FLE, et à observer comment différentes pratiques pédagogiques peuvent influencer l'engagement des élèves. L'expérimentation a été menée auprès de 40 élèves de 4ème année moyenne au CEM REGHIS Ali de Doucen. Deux groupes ont été constitués : un groupe expérimental, ayant bénéficié d'activités orales variées et motivantes, et un groupe témoin, ayant suivi un enseignement plus traditionnel. Les résultats ont révélé que les élèves du groupe expérimental ont démontré une nette amélioration de leurs capacités à s'exprimer oralement, à participer activement aux échanges et à gérer plus aisément leurs erreurs.

Par ailleurs, cette étude a mis en évidence l'importance du rôle de l'enseignant dans la stimulation de la motivation des élèves. Par son attitude bienveillante, la diversité des activités proposées et l'instauration d'un climat de confiance, l'enseignant favorise non seulement la participation orale, mais aussi le développement de la confiance en soi et de l'autonomie chez les apprenants. Les activités interactives, telles que les jeux de rôle, les débats ou les présentations orales, ont ainsi permis aux élèves de pratiquer la langue dans un contexte vivant et motivant.

Il apparaît également que la motivation des apprenants est influencée par de nombreux facteurs personnels et contextuels : l'intérêt pour la langue, la perception de son utilité, les expériences d'apprentissage antérieures, ainsi que le soutien du cadre scolaire. Cette motivation, souvent fluctuante, nécessite un entretien constant par des approches pédagogiques adaptées, variées et centrées sur l'apprenant.

En somme, cette recherche confirme que la motivation n'est pas simplement un élément complémentaire de l'apprentissage de l'oral en FLE, mais bien un facteur déterminant de sa réussite. L'enseignant, appuyé par les établissements scolaires, a ainsi la responsabilité de concevoir un enseignement dynamique et motivant, permettant aux élèves de s'épanouir

pleinement dans l'apprentissage de l'expression orale et de développer des compétences communicatives solides en langue française.

L'apprentissage de l'oral en français langue étrangère constitue un aspect central de la compétence communicative, mais également l'une des compétences les plus difficiles à développer chez les apprenants. Dans des contextes scolaires où le français n'est pas la langue première, les élèves éprouvent souvent des difficultés à s'exprimer oralement en raison de plusieurs facteurs : peur de l'erreur, manque de vocabulaire, absence de confiance en soi, ou encore un environnement d'apprentissage peu stimulant. Dès lors, la question centrale de cette recherche est la suivante :

Comment la motivation des apprenants influence-t-elle le développement de la compétence orale en français langue étrangère (FLE), et quel est le rôle des pratiques pédagogiques dans le renforcement de cette motivation ?

Hypothèses de la recherche

Hypothèse principale :

La motivation a un impact significatif sur le développement de la compétence orale en FLE.

Hypothèses secondaires :

- Les apprenants motivés participent davantage aux activités orales et surmontent plus facilement la peur de l'erreur.
- Des pratiques pédagogiques interactives et variées favorisent la motivation et l'amélioration des compétences orales.
- Le climat de confiance instauré par l'enseignant encourage la prise de parole en classe.

Objectifs de la recherche

- Étudier l'influence de la motivation sur l'apprentissage de l'oral en FLE.
- Analyser les effets des pratiques pédagogiques interactives sur la participation orale des élèves.
- Identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants dans l'expression orale.
- Proposer des recommandations pédagogiques pour améliorer l'enseignement de l'oral en FLE en renforçant la motivation des élèves.

Afin de répondre à ces questions, notre travail sera structuré en trois chapitres répartis entre une partie théorique et une partie pratique :

Dans la **première partie théorique**, nous avons développé deux chapitres fondamentaux. Le premier chapitre, intitulé *La motivation*, a permis d'établir les bases conceptuelles nécessaires à la compréhension du phénomène de la motivation. Nous y avons défini la notion de motivation en mettant en évidence ses différentes sources et ses fondements biologiques, tout en étudiant son importance dans le contexte scolaire.

Le deuxième chapitre, consacré à *L'apprentissage de l'oral*, s'est intéressé aux différentes dimensions de la compétence de communication, en détaillant les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique nécessaires pour s'exprimer en français langue étrangère. Nous avons également retracé l'évolution des approches pédagogiques de l'enseignement de l'oral en FLE, en passant en revue plusieurs méthodologies telles que la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthodologie active et la méthode structuro-globale audiovisuelle.

La **deuxième partie pratique** de notre travail a été consacrée à l'expérimentation menée sur le terrain.

Dans cette partie, nous avons présenté le cadre de notre recherche en détaillant le lieu de l'expérimentation ainsi que le public ciblé, à savoir les élèves de 4^e année moyenne du CEM REGHIS Ali de Doucen. Nous avons décrit l'organisation des apprentissages oraux en FLE dans ce contexte particulier, précisé les objectifs poursuivis et les types d'activités orales proposées. Ensuite, nous avons introduit l'outil d'expérimentation utilisé, à savoir la grille d'observation, et expliqué ses modalités de passation ainsi que ses critères d'évaluation. Enfin, l'analyse des résultats a permis de comparer les performances du groupe expérimental et du groupe témoin, d'identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants à l'oral, et d'en tirer une synthèse générale.

.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I :

LA MOTIVATION

Introduction

Cet aspect fondamental lié à l'accomplissement de toute action humaine a dominé largement les sujets traités dans les études récentes visant à comprendre ses mécanismes, son développement et même son impact sur la réussite éducative. Dans ce premier chapitre, nous allons nous concentrer uniquement sur la tentative de mieux définir ce concept multidimensionnel tel que le désignent les experts.

I.1 Qu'est-ce que la motivation

I.1.1 Définition de la motivation

La motivation regroupe l'ensemble des éléments qui influencent les actions et les comportements d'un individu dans le but d'accomplir une tâche ou d'atteindre un objectif. Elle joue un rôle essentiel dans le contexte éducatif, en cherchant à éveiller chez l'apprenant le désir d'apprendre, à susciter son intérêt et à maintenir son attention.

Longtemps perçue comme l'ensemble des forces qui impulsent l'activité humaine, telles que les besoins, les instincts, les envies, les passions, les désirs, la curiosité, la volonté, les projets ou encore les objectifs, la motivation constitue un moteur fondamental de l'engagement dans l'apprentissage.

Dans cette perspective, le concept de posture d'apprentissage recouvre largement ce que la psychologie nomme « motivation », soit l'ensemble des mécanismes qui suscitent et orientent l'action en vue d'atteindre un objectif précis.

Selon Legendre (1988), la motivation est « *un ensemble de désirs, de volontés qui poussent une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin* », selon lui la motivation est aussi « *un ensemble de forces qui poussent un individu à agir* »¹

En psychologie, la motivation est considérée comme « correspond aux forces qui entraînent des comportements orientés vers un objectif, forces qui permettent de maintenir ces comportements jusqu'à ce que l'objectif soit atteint. En ce sens, la motivation procure l'énergie nécessaire à une personne pour agir dans son milieu»²

¹ Michau, Danis, RICHARD Carole, La motivation et la direction d'école. Travail de maîtrise, (1996), consulté le 29/03/2023, à 23 :45, www.cma.cuslm.ca/R_Gervais /ed6132/plan/module/motiva.htm.

² Christine, Clorec, La motivation au travail : tour d'horizon des grandes théories, consulté le 29/03/2023 à 16:50, www.ifrance.com/actupsy/motiv.htm.

Selon le dictionnaire de didactique : « la motivation est un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but. »¹

Selon Gagnon et Brunel : « la motivation se pose comme l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite pas à déclencher l'action, mais influence aussi sa direction, son intensité ainsi que sa persistance.»².

La motivation à l'école suscite un grand intérêt dans le domaine de la recherche Pour Barbeau (1993) : « Un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire »³

Ainsi, les définitions proposées par les dictionnaires et les auteurs mentionnés poursuivent un objectif commun : stimuler la motivation de l'élève. Elles visent à le rendre actif en classe, à éveiller son désir d'apprendre dans le cadre des activités scolaires, à capter et maintenir son attention afin de l'impliquer pleinement dans la tâche d'enseignement-apprentissage. L'objectif final est de favoriser un engagement durable de l'élève, condition essentielle pour atteindre les buts pédagogiques fixés par l'enseignant à travers la mise en place de tâches scolaires.

I.1.2 Les sources de la motivation

Ce qui rend la motivation complexe, ce n'est pas seulement la multitude de facteurs qui peuvent l'influencer, mais surtout la variété des origines possibles dont elle peut découler. Dès lors, il est pertinent de la classer en fonction de ces différentes sources.

Le besoin : Qu'elles soient d'ordre physiologique et biologique, comme la faim ou la soif, ou d'ordre psychologique, telles que les besoins d'estime de soi, d'accomplissement, de pouvoir ou d'appartenance sociale, ces motivations prennent des formes diverses. Alors, “ *la motivation primaire est évidemment liée au besoin ; l'une et l'autre sont le produit de changement dans*

¹ CUQ, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.

² Gagnon C, et Brunel M-L, « Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire »

³ BARBEAU, D. « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire » dans Actes du 13e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement, Chico utimi, AQPC, p. JP1.6 -1à JP.6-14.

l'équilibre biologique entre l'organisme et son milieu, exigeant la recherche d'un autre équilibre »¹

Voici le modèle de Maslow, également connu sous le nom de pyramide des besoins, tel qu'il est classiquement présenté, du niveau le plus fondamental au plus élevé :

1. **Besoins physiologiques** : Ce sont les besoins vitaux à la survie de l'individu (manger, boire, dormir, respirer, se reproduire).
2. **Besoins de sécurité** : Ils incluent la sécurité physique, la stabilité, la santé, un abri, et la protection contre les dangers.
3. **Besoins d'appartenance et d'amour** : Il s'agit des besoins sociaux comme l'amitié, l'amour, l'affection, et l'appartenance à un groupe (famille, communauté, etc.).
4. **Besoins d'estime** : Cela comprend l'estime de soi (confiance, autonomie, compétence) et l'estime des autres (reconnaissance, respect, statut).
5. **Besoins d'accomplissement de soi (ou de réalisation de soi)** : C'est le besoin de se réaliser pleinement, d'exploiter son potentiel, de créer, de comprendre, et de progresser personnellement.

Selon Maslow, un individu cherche à satisfaire les besoins d'un niveau donné seulement si les besoins des niveaux inférieurs sont en grande partie comblés.

Vianin² s'intéresse également aux besoins tels que décrits par Maslow dans sa pyramide des besoins humains. Il affirme que le besoin ayant le plus d'impact sur la motivation scolaire est celui de la réalisation de soi, situé au sommet de la pyramide. Selon lui, la motivation découle du désir de satisfaire ces divers besoins. En 2006, il présente la motivation en contexte scolaire comme un besoin fondamental de notre époque.

¹ Le Ny (J-F) cité par ALI BOUACHA. Abdelmajid., *La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe*, collection : Pratique pédagogique, édition : Harmattan, P.97.

² Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Avant d'aborder les différentes sources de la motivation, il est pertinent de mettre en lumière les besoins liés à l'apprentissage, tels que classés par Bouacha¹, notamment ceux liés à la lecture et à l'écriture.

- Pour la **lecture** : reconnaître et distinguer les lettres d'un alphabet, discriminer et produire leurs réalisations phonétiques.
- Pour l'**écriture** : reproduire graphiquement les lettres de l'alphabet et produire la réalisation graphique de mots.

Bouacha distingue également des **besoins en communication écrite**, répartis en deux grandes catégories :

- Les **besoins socioprofessionnels**, tels que comprendre ou transmettre des renseignements ou des ordres écrits dans un cadre professionnel.
- Les **besoins socioculturels**, comme interpréter des indications écrites utiles pour se déplacer ou se nourrir².

Par ailleurs, les émotions peuvent constituer une source importante de motivation. Des sentiments comme l'amour ou la peur influencent fortement le comportement et l'engagement dans une tâche³.

De même, la cognition représente une autre source de motivation, notamment à travers la curiosité, le besoin de comprendre ou de résoudre des problèmes⁴

Enfin, certaines **sources externes** à l'organisme jouent un rôle important dans la motivation :

- Le **renforcement positif**, qui renforce un comportement par une récompense.
- L'**apprentissage par observation**, qui repose sur l'imitation d'un modèle⁵.

¹ Bouacha, A. Ali. 2002. "Motivation et besoins d'apprentissage en FLE." *Synergies Algérie* 1: 115–121.
<https://gerflint.fr/Base/Algérie1/bouacha.pdf>

² Ibibd, 119-121

³ Weiner, Bernard. 1992. *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications p35,38.

⁴ Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.p 11,12

⁵ Bandura, Albert. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.p 22-25

- Et surtout la **coercition**, forme évidente de motivation extrinsèque, basée sur l'évitement d'une douleur ou d'une conséquence négative immédiate¹.

I.1.3. Les bases biologiques de la motivation

Au cours des dernières années, les avancées en neurosciences ont mis en évidence les multiples bases biologiques qui sous-tendent la motivation. Celle-ci résulte notamment de l'action de certaines hormones et de l'implication de diverses structures du système nerveux central.

L'hypothalamus joue un rôle central dans la régulation des comportements motivés visant à satisfaire des besoins biologiques fondamentaux tels que la faim et la soif. Des études ont démontré que des neurones spécifiques de l'hypothalamus détectent les signaux de déshydratation et de privation alimentaire, transformant ces besoins physiologiques en comportements motivés².

Par ailleurs, le système hédonique, impliqué dans le traitement des récompenses et du plaisir, participe également à l'activation de la motivation. Ce système comprend des structures cérébrales telles que le noyau accumbens, qui jouent un rôle clé dans la recherche de récompenses. Cette interaction entre motivation et récompense a été illustrée par Skinner à travers son dispositif expérimental, la boîte de Skinner, démontrant comment le comportement peut être conditionné par des renforcements positifs³.

I.1.4. La motivation dans le milieu scolaire

L'influence de cette variable s'est inévitablement étendue au domaine scolaire, où de nombreux chercheurs ont proposé des définitions de la motivation qui, bien que diverses, convergent généralement sur les mêmes principes fondamentaux. Parmi celles-ci, deux définitions se distinguent, dont la plus célèbre est sans doute celle de Rolland Viau. Ce dernier propose une définition globale de la motivation scolaire en ces termes :

¹ Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.p 14 ,15

² Zimmerman, C. A., Leib, D. E., & Knight, Z. A. 2023. "Neurobiology of Thirst and Hunger Drives." *Annual Review of Neuroscience*, 46: 1–22. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-neuro-112723-032328>

³ McLeod, Saul. 2018. "Operant Conditioning." Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html>

« *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à y persévéérer dans le but d'atteindre un but.* »¹

La seconde définition, en cohérence avec notre perspective sur le FLE, est celle proposée par Françoise Raby :

« *La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel* »²

Les nombreuses recherches menées dans le domaine scolaire mettent en évidence l'importance de ce phénomène en tant que facteur psychomoteur. À titre d'exemple, on peut citer son influence sur les stratégies d'apprentissage, comme l'ont souligné Oxford et Nyikos.

« *Effectivement, disent-elles, la motivation entraîne l'utilisation de stratégies. Mais, à un moment donné, le succès obtenu dans l'apprentissage de la langue, grâce à l'utilisation judicieuse de stratégies, entraîne à son tour une meilleure image de soi, qui contribue à la motivation, qui déterminera le choix des stratégies et ainsi de suite dans un mouvement de spirale. De sorte qu'à la fin on ne sait plus très bien si c'est la motivation qui détermine les stratégies ou l'inverse.* »³

En somme, la motivation constitue un élément central dans les processus d'apprentissage, en particulier dans le cadre scolaire. Qu'elle soit nourrie par des facteurs internes tels que les besoins, les émotions ou la cognition, ou influencée par des éléments externes comme le renforcement et l'environnement pédagogique, elle conditionne l'engagement de l'apprenant. Comme l'illustrent les travaux de Viau, Raby, Oxford et Nyikos, la motivation entretient une relation dynamique avec les stratégies d'apprentissage, agissant à la fois comme moteur et

¹ RAYNAL. F, REUNIER. A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, éd : ESF éditeurs, Italie, 2009.P.304.

² <http://www.aplv-languesmodernes.org>, consulté le : 14/03/2013.

³ Oxford et Nyikos cité par CYR. Paul., GERMAIN. Claude., *Les stratégies d'apprentissage*, collection : Didactique des langues étrangères, édition : CLE International, Paris, 1998.P.95.

résultat. Comprendre cette complexité permet d'envisager des approches didactiques plus adaptées et plus efficaces.

I.2 Les principales théories de la motivation scolaire

De nombreuses théories ont été développées autour de la motivation en général, ainsi que de la motivation en contexte scolaire. Dans cette section, nous proposons d'abord de présenter les grandes catégories de théories motivationnelles, avant de nous concentrer sur celles qui sont plus spécifiquement liées à l'apprentissage scolaire. Parmi ces grandes approches, on retrouve : les théories des besoins (notamment celles de McClelland et de Nuttin), les théories cognitives, les théories des buts, les théories de l'équité fondées sur le sentiment de justice (comme celle d'Adams Smith), ainsi que les théories du renforcement, entre autres.

I.2.1. Les théories de la motivation

I.2.1.1 Approches bélavioristes : Dans cette perspective, la motivation est principalement de nature extrinsèque, c'est-à-dire qu'elle provient de sources extérieures à l'apprenant. Les comportements renforcés positivement ou négativement sont ainsi les plus susceptibles de se reproduire. Parmi les théories représentatives de cette approche, on peut citer la théorie du drive de Hull, ainsi que la théorie du conditionnement opérant formulée par B.F. Skinner en 1938. Selon Skinner, les comportements sont émis dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition.

I.2.1.2 La théorie d'accomplissement : Cette théorie, développée par Murray en 1938, repose essentiellement sur le concept de « besoin d'accomplissement » (need for achievement), que Murray définit ainsi : « Le désir de faire les choses rapidement, de dépasser les obstacles, de réussir des activités difficiles, et d'atteindre de hauts niveaux d'efficacité »¹. Inspirée du modèle bélavioriste, cette théorie soutient que l'adoption d'un comportement résulte d'un conflit entre les tendances d'approchement et d'évitement. De plus, la motivation d'accomplissement peut être caractérisée selon trois types, comme proposé par Maehr.

- “ 1. *La motivation orientée vers l'habileté : le but du comportement consiste à maximiser la probabilité subjective de s'attribuer une haute habileté.*
- 2. *La motivation orientée vers la tâche : le but premier est de résoudre un problème pour sa valeur intrinsèque.*

¹ RAYNAL F, REUNIER A, Op.cit. P. 304.

3. La motivation orientée vers l'approbation sociale. »¹

I.2.1.3 La théorie de l'autodétermination : E. Deci et R. M. Ryan, en 1985, ont axé leurs travaux sur l'évolution de la personnalité et le changement de comportement autonome. Ils ont conçu une théorie qui privilégie la motivation intrinsèque et extrinsèque, tout en prenant en compte la motivation guidée par des éléments contraignants. D'après leurs recherches, on peut identifier trois catégories de motivation, en considérant qu'il y a différentes explications au comportement humain : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Selon cette théorie, le diagramme ci-après représente les diverses formes de motivation.

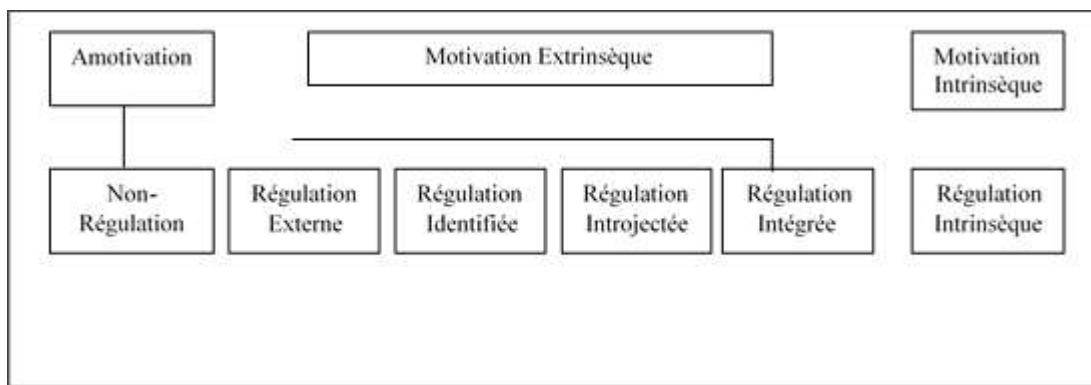


Schéma des différents types de motivation selon Deci et Ray²

Par ailleurs, lors d'une étude ultérieure, Noels (2001) a été en mesure d'établir un lien entre l'autonomie et la motivation.

I.2.1.4 La théorie socio-cognitiviste : Selon cette perspective, les actions de l'apprenant sont orientées par des processus cognitifs, et son principal objectif est de structurer et de maintenir un système d'évaluations cohérent et efficace. Toutefois, les interactions sociales et environnementales peuvent influencer ce système de valeurs. Par exemple, si un apprenant échoue à atteindre un objectif, il pourrait diminuer son intérêt pour cette activité afin de protéger son estime de soi.

I.3. Les modèles de la motivation :

Divers modèles ont été élaborés pour appréhender la motivation, en s'appuyant sur les nombreuses théories proposées par les chercheurs dans ce domaine. Dans le cadre de notre

¹ Maehr cité par RAYNAL. F, REUNIER. A., Ibid. P.304.

² [Http : anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf](http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf), consulté le : 17/04/2013.

étude, nous nous concentrerons uniquement sur les modèles qui nous semblent les plus pertinents, notamment celui issu de la théorie de l'autodétermination, ainsi que celui développé à partir des travaux de Gardner et Lambert.

I.3.1 Le modèle de Deci et Ryan:

Dans une approche contextuelle, trois modèles ou formes de motivation sont distingués :

- **La motivation extrinsèque** : considérée comme de courte durée ou passagère, elle est suscitée par des facteurs externes à l'apprenant, tels que la promesse d'une récompense ou la peur d'une punition. L'enseignant peut stimuler ce type de motivation en rendant la leçon attrayante, en variant les supports pédagogiques, ou encore en introduisant des éléments de surprise.
- **La motivation intrinsèque** : plus durable et stable, elle trouve son origine dans les aspirations personnelles de l'apprenant, comme le désir de réussir ou de bénéficier d'une reconnaissance sociale. Elle est renforcée par des marques symboliques d'estime, de respect ou d'honneur.

Entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, Deci a mis en évidence l'existence de formes intermédiaires de motivation, représentant un continuum qui va de la régulation externe à l'autorégulation, traduisant une progression de la contrainte vers l'autonomie.

« -le niveau de l'introjection : l'apprenant s'approprie des contingences externes, mais qui ne sont pas toujours en harmonie avec ce qu'il souhaite [...] »

-Le niveau de l'identification, où l'apprenant accomplit l'apprentissage parce qu'il estime que ses conséquences sont importantes pour lui [...] »

-le niveau de l'intégration, où l'apprenant s'engage dans un apprentissage parce qu'il correspond à ses aspirations profondes et à ses propres buts [...] »¹

Dans ce cadre, le troisième type de motivation identifié par la théorie de l'autodétermination peut être compris comme suit :

¹ Deci cité par WOLFS. José-luis., *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, collection : Pédagogies en développement, édition : De Boeck, Bruxelles, 2001. P.47.

❖ **Amotivation** : est :

« le niveau le plus bas de l'autodétermination et apparaît lorsque l'individu a l'impression de ne pas pouvoir contrôler son environnement ou bien lorsqu'il ne perçoit pas l'intérêt ou le sens de la tâche ou de l'activité proposée. L'amotivation caractérise l'état de manque d'intention dans l'action. Elle est directement liée au sentiment de manque de compétence ou à la perception de la valeur donnée à l'action et à son résultat. »¹

L'amotivation représente le niveau le plus faible d'autodétermination, c'est-à-dire l'absence totale de motivation. Elle se manifeste lorsque l'individu :

- Ne perçoit aucun contrôle sur les résultats de ses actions (il pense que quoi qu'il fasse, cela ne changera rien) ;
- Ne voit pas l'intérêt ou le sens de la tâche ou de l'activité qu'on lui propose
- Ressent un manque de compétence, se sent incapable de réussir ;
- Ne donne pas de valeur à l'activité ni à ses résultats.

En d'autres termes, une personne motivée agit sans but clair, ou n'agit pas du tout, car elle ne croit ni en son efficacité personnelle, ni en l'utilité de ce qu'on lui demande de faire.

I.3.2 Le modèle de Gardner et Lambert :

Gardner et Lambert (1972) ont présenté les concepts de « motivation instrumentale » et de « motivation intégrative », établissant une distinction similaire à celle entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

• **La motivation instrumentale :**

Parfois, un étudiant se lance dans l'étude d'une langue dans le but d'atteindre des objectifs comme la réussite professionnelle, l'élévation de son statut social ou l'obtention d'un diplôme nécessaire, comme le souligne Pierre Martinez en évoquant « une motivation instrumentale à l'apprentissage d'une langue, liée à des besoins de type relationnel, technique ou professionnel

¹ Internet : <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf>

»¹. Une recherche a également démontré que les étudiants qui ont bénéficié de récompenses ont obtenu des performances nettement supérieures par rapport à ceux simplement encouragés à donner le meilleur d'eux-mêmes ; cependant, une fois ces récompenses retirées, les impacts positifs de cette motivation instrumentale se sont évaporés.

- **La motivation intégrée :**

Ainsi, la motivation intrinsèque désigne l'apprentissage des langues dans le but d'améliorer soi-même et de s'enrichir culturellement : « *et une motivation symbolique, par exemple intégrative : le désir de faire partie d'une communauté en maîtrisant sa langue* »². C'est-à-dire que l'objectif de l'apprenant est d'être accepté par les personnes qui parlent la langue cible. Plusieurs éléments agissent sur la motivation intrinsèque, tels que l'attrait et la volonté de l'apprenant d'étudier une langue étrangère.

I.4 LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

Le modèle dynamique de la motivation, qui peut fluctuer au fil du temps et dépend du contexte ainsi que de facteurs internes et externes, a été conçu selon l'approche sociocognitive principalement par Rolland Viau. Ce dernier y souligne spécifiquement les déterminants (ou sources) et les indicateurs de la motivation scolaire.

I.4.1 Ces déterminants :

Les sources de la dynamique motivationnelle peuvent être définies selon trois dimensions principales :

La perception de la valeur d'une activité : il s'agit du jugement que porte l'apprenant sur l'utilité et l'intérêt d'une tâche en fonction des objectifs qu'il souhaite atteindre. Plus l'activité est perçue comme importante, plus elle est susceptible de susciter de l'engagement.

La perception de sa propre compétence : cette dimension renvoie à l'image que l'apprenant a de lui-même. Un élève qui se sent compétent sera plus enclin à s'engager et à persévérer dans les activités proposées. En revanche, un apprenant qui doute de ses capacités aura tendance à les éviter ou à y renoncer rapidement.

¹ MARTINEZ. Pierre., *la didactique des langues étrangères*, collection : *Que sais-je ?* Edition : PUF, Paris, P.30.

² MARTINEZ. Pierre., Op.cit.P.30.

La perception de contrôlabilité : elle correspond à la manière dont l'apprenant évalue sa capacité à influencer le déroulement et les résultats d'une activité d'apprentissage. Plus il se sent en contrôle, plus sa motivation est renforcée.

I.4.2. Ces indicateurs :

L'engagement mental : de l'étudiant dans une activité éducative, cet aspect fait référence à l'investissement cognitif de l'élève dans la mission. Barbeau clarifie cette idée en déclarant :

« qualité et degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires. Lorsqu'il rencontre des obstacles, l'élève engagé cherche à les surmonter. L'utilisation systématique de diverses stratégies autorégulatrices est un signe de l'engagement cognitif : stratégies métacognitives (planification, auto-évaluation, etc.), stratégies cognitives relativement élaborées, stratégies affectives (ex : stratégies utilisées pour se motiver soi-même, se concentrer, réduire l'anxiété, etc.) »¹

L'engagement : ou la constance que l'apprenant consacre à des activités d'apprentissage sur une période prolongée.

La performance : fait référence aux résultats de l'apprentissage, soit un ensemble de comportements qui indiquent le niveau de succès d'une activité.

Généralement, la motivation est influencée par le contexte, l'auto-perception de l'apprenant, sa compétence relative à la tâche à réaliser et le degré de contrôle qu'il a sur l'activité à mener. Ces éléments détermineront s'il choisit de s'investir ou non et s'il persévère dans son engagement ou pas. L'interaction entre ces facteurs engendre la performance qui a un impact sur le contexte et la perception de soi, influençant ainsi positivement ou négativement la dynamique motivationnelle.

Le modèle suggéré par Rolland Viau, d'inspiration sociocognitive, est illustré ci-dessous et présente les facteurs et les indicateurs qui sont corrélés à la dynamique motivationnelle.

¹ BARBEAU cité par WOLFS. José-luis., Op.cit. P.53.

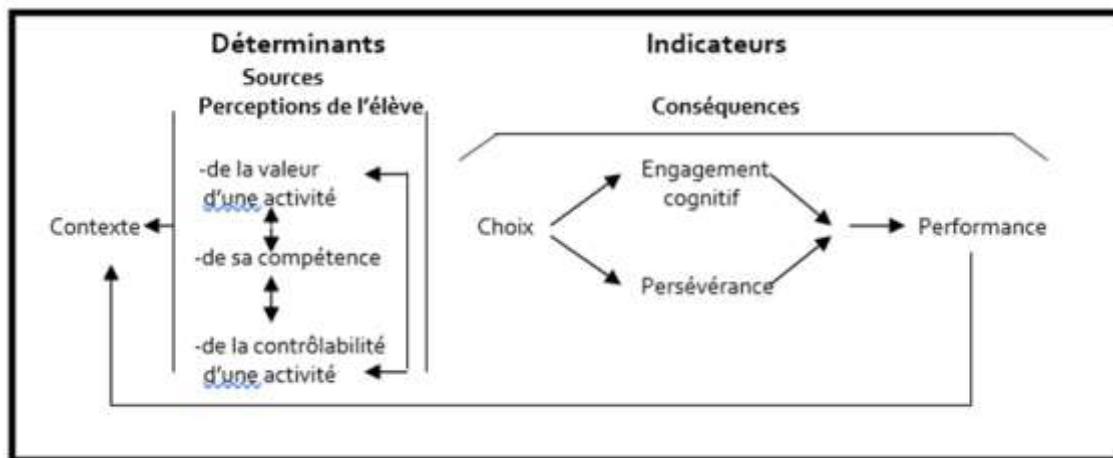


Schéma des composants de la dynamique motivationnelle¹

CONCLUSION :

La dynamique motivationnelle, qu'elle soit concrète ou perçue comme un espace symbolique, représente un cadre englobant les diverses formes de résistance de l'apprenant, vu ici comme acteur de ses propres décisions. La préservation de cette force demeure une question cruciale, impliquant divers contributions et mécanismes.

Afin de préserver la cohérence avec nos recherches et le but principal de ce mémoire, il est crucial de situer l'élève dans un contexte environnemental dynamique. Cela favorise une meilleure appréhension des processus qui se cachent derrière la motivation, qui est un facteur multidimensionnel et complexe.

¹ RAYNAL F, REUNIER A, Op.cit. P. 304.

CHAPITRE II :

L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL

Introduction

L'apprentissage de l'oral constitue aujourd'hui l'un des enjeux majeurs dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du français langue étrangère (FLE). Longtemps reléguée à une place secondaire au profit de la grammaire et de l'écrit, la compétence orale est désormais reconnue comme essentielle à une communication efficace et authentique dans des contextes réels. Ce chapitre propose d'explorer les différentes dimensions de l'apprentissage de l'oral en FLE, en mettant l'accent sur la compétence de communication qui en constitue le socle fondamental.

1-Compétence de la communication :

En ce qui concerne la compétence communicative, les chercheurs ont proposé trois principales formes de catégorisation, chacune mettant en lumière des dimensions spécifiques de l'interaction linguistique.

1.1. Les compétences générales individuelles :

Elles englobent l'ensemble des ressources personnelles que l'apprenant mobilise dans le processus d'apprentissage. Ces compétences reposent principalement sur :

- **Les savoirs** : connaissances déclaratives relatives aux règles de fonctionnement de la langue ;
- **Les savoir-faire** : capacités à utiliser ces savoirs de manière concrète pour agir sur le réel (par exemple : informer, exprimer des émotions, influencer, etc.) ;
- **Les savoir-être** : comportements sociaux et culturels, souvent étroitement liés à la langue et correspondant à des valeurs propres à une communauté linguistique ;
- **Les savoir-apprendre** : compétences métacognitives qui combinent savoirs, savoir-faire et savoir-être, et permettent à l'apprenant de développer son autonomie en matière d'apprentissage.

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, ces compétences générales « constituent les ressources dont dispose l'individu pour agir efficacement dans un

contexte donné, y compris les dispositions affectives, les styles cognitifs, les valeurs et croyances personnelles »¹

1.2. La compétence à communiquer langagièrement :

Cette compétence constitue le cœur de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle se décline en trois composantes essentielles, que l'apprenant est amené à s'approprier pour devenir un locuteur compétent :

- **La compétence linguistique** : maîtrise du système linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe, lexique) ;
- **La compétence sociolinguistique** : capacité à adapter son discours aux contextes sociaux et culturels (registre de langue, formules de politesse, normes d'interaction, etc.);
- **La compétence pragmatique** : aptitude à organiser et interpréter le discours selon l'intention communicative (cohérence, cohésion, actes de parole, types de discours, etc.).

Canale et Swain ² ont été les premiers à théoriser ces trois composantes comme fondements de la compétence communicative, ouvrant ainsi la voie à une didactique centrée sur l'usage réel de la langue dans des contextes authentiques.

1.2.1. La compétence linguistique

Cette composante se rapporte aux savoirs et savoir-faire associés aux éléments constitutifs du système linguistique, notamment le lexique, la phonétique et la syntaxe. Elle est envisagée ici indépendamment des dimensions sociolinguistiques et pragmatiques. Dans le cadre de la compétence à communiquer langagièrement, la compétence linguistique concerne non seulement l'étendue et la nature des connaissances mobilisées, mais aussi la manière dont ces connaissances sont organisées cognitivement, mémorisées et rendues accessibles. Ces paramètres varient d'un individu à l'autre, et peuvent évoluer chez un même apprenant selon les contextes.

¹ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

² Canale, Michael, and Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* 1, no. 1 (1980): 1–47.

Comme le rappelle Jean-Marc Defays, « *une compétence linguistique purement théorique ne suffit pas ; elle doit s'inscrire dans un système plus vaste où les dimensions sociales, culturelles et pragmatiques sont pleinement prises en compte* »¹

1.2.2. La compétence sociolinguistique

Elle fait référence aux connaissances et aux aptitudes liées aux normes sociales et culturelles qui régissent l'usage de la langue dans une communauté donnée. Cette compétence inclut la maîtrise des règles d'adresse et de politesse, la gestion des rapports hiérarchiques ou intergénérationnels, les différences de statut ou de genre, ainsi que la codification linguistique de nombreux rituels sociaux. Elle joue un rôle essentiel dans toute interaction entre locuteurs appartenant à des cultures différentes, influençant la manière dont les messages sont perçus et interprétés.

Le CECRL insiste sur ce point en soulignant que la compétence sociolinguistique permet « *une adéquation du message aux normes et conventions sociales propres à une culture donnée, qui peuvent varier largement d'une communauté linguistique à une autre* »²

1.2.3. La compétence pragmatique

Cette composante renvoie à l'usage fonctionnel de la langue dans la communication, notamment à travers la réalisation d'actes de parole et l'accomplissement de fonctions langagières. Elle s'appuie sur la connaissance de scénarios et de schémas d'échange propres aux interactions. Elle englobe également la maîtrise du discours — sa cohérence, sa cohésion —, l'identification des types et genres de textes, ainsi que la compréhension d'effets stylistiques tels que l'ironie ou la parodie. Plus encore que la compétence linguistique, la compétence pragmatique est fortement influencée par les environnements culturels et les situations d'interaction dans lesquelles elle se construit.

Comme le souligne Coste, « *la compétence pragmatique est celle qui fait passer la langue d'un outil formel à un instrument socialement et culturellement inséré, capable de gérer la complexité des échanges humains* »³

2-L'historique de la notion « oral »

¹ Defays, Jean-Marc. *Didactique du français langue étrangère : Culture, discours et pratiques de classe*. Bruxelles : De Boeck, 2003.

² Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001. 89

³ Coste, Daniel. *Didactique des langues et construction européenne*. Bruxelles : De Boeck, 1997.51

L'enseignement de la compréhension orale a connu une évolution marquée au fil des décennies, sous l'influence conjointe des avancées technologiques, des mutations sociales et des développements théoriques en linguistique. À ses débuts, cet enseignement reposait essentiellement sur l'écoute de supports audio accompagnée d'exercices de répétition de mots et de phrases. Cette méthode, connue sous l'appellation *listen and repeat*, mettait l'accent sur la maîtrise de la prononciation et des aspects phonétiques, mais contribuait peu au développement réel des compétences de compréhension chez les apprenants.

Progressivement, des méthodes plus interactives ont vu le jour, à l'instar de l'approche communicative, qui privilégie l'interaction orale entre apprenants et mise sur le développement des compétences de compréhension à travers des activités authentiques telles que les jeux de rôle ou les discussions en groupe. Cette approche, centrée sur l'usage de la langue dans des contextes réels, a considérablement contribué à renforcer la compréhension orale. Comme le souligne Jean-Marc Defays, « *l'enseignement des langues ne peut plus se contenter d'un apprentissage mécanique ; il doit viser à développer des compétences réelles de communication en situation* »¹.

Par ailleurs, l'émergence des technologies de l'information et de la communication (TIC) a donné naissance à de nouvelles pratiques pédagogiques, notamment l'enseignement assisté par ordinateur et l'intégration de la vidéo dans l'apprentissage de l'oral. Ces innovations ont permis aux enseignants de concevoir des environnements d'apprentissage plus dynamiques et interactifs, favorisant l'exposition à une diversité de supports multimédias et enrichissant ainsi les compétences de compréhension orale des apprenants.

Plus récemment, les avancées en neurosciences ont également enrichi l'enseignement de la compréhension orale en soulignant le rôle central de l'attention et de la mémoire à court terme dans le traitement des informations orales. En réponse à ces découvertes, les pratiques pédagogiques se sont adaptées pour intégrer des activités ciblées, visant à entraîner la mémoire de travail et à renforcer la concentration des apprenants. Aujourd'hui, l'enseignement de la compréhension orale se présente comme un domaine en constante évolution, combinant une diversité d'approches pédagogiques et l'apport des technologies innovantes, dans le but de préparer les apprenants à comprendre efficacement la langue dans des situations réelles, riches et variées.

¹ Defays, Jean-Marc. *Didactique du français langue étrangère : Culture, discours et pratiques de classe*. Bruxelles : De Boeck, 2003.

3- Compréhension et l'expression de l'oral

L'apprentissage de l'oral repose sur deux compétences complémentaires et indissociables : la compréhension orale et l'expression orale. La compréhension permet à l'apprenant de décoder et d'interpréter les messages reçus, tandis que l'expression lui permet de formuler ses propres idées et de participer activement à l'échange. Dans cette partie, nous allons d'abord examiner les spécificités de la compréhension orale, avant de nous intéresser aux caractéristiques et aux enjeux de l'expression orale en FLE.

3.1.-La compréhension de l'oral

La compréhension orale désigne la capacité à saisir le sens d'un énoncé ou d'un document sonore à travers l'écoute. Dans le cadre de l'approche communicative, elle occupe une place centrale, constituant une étape fondamentale vers la production et l'expression orales. Il s'agit d'une compétence complexe qui ne s'acquiert pas instantanément, mais se développe progressivement grâce à un entraînement régulier mobilisant diverses stratégies d'écoute. Cette compétence implique la capacité à comprendre des énoncés oraux, indépendamment du débit ou des caractéristiques vocales de l'émetteur. Elle engage également un ensemble d'opérations mentales, permettant à l'apprenant de repérer, organiser et hiérarchiser les informations, ainsi que de prendre des notes de manière efficace.

3.2. L'expression orale

L'expression, tant orale qu'écrite, constitue un pilier essentiel dans l'enseignement des langues. Jean-Pierre Cuq la définit comme suit : « *L'expression sous sa forme orale et écrite constitue avec la compréhension orale ou écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues, bien que l'importance relative accordée à la mise en place de ces quatre aptitudes (en anglais skills, ou habiletés) ainsi que les moyens pour y parvenir aient varié selon les courants méthodologiques. Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage.* »¹

Dans cette même perspective, D. Coste et E. Galisson convergent et considèrent l'expression orale comme une : « [...] opération qui consiste à produire un message oral ou écrit en utilisant les signes sonores ou graphiques d'une langue ; expression orale et expression

¹ CUQ,j-p. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris. Clé internationale, 2003. p.99

écrite correspondent à ce qu'on appelle parfois les “skills” actifs : parler et écrire. En ce sens “expression” est généralement opposée à “compréhension.” »¹

Pour sa part, Sorez stipule que : « *S'exprimer oralement c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole, comme moyen de communication.* »². Elle précise également que cette activité ne peut être pleinement comprise qu'à travers un ensemble de relations : le rapport que l'on entretient avec le langage, avec soi-même, avec autrui, et avec le monde extérieur dans sa globalité.

4. Les méthodologies de l'oral

L'enseignement de l'oral en classe de FLE s'est progressivement transformé, en suivant les grandes orientations méthodologiques qui ont jalonné l'histoire de la didactique des langues étrangères. Depuis la méthode traditionnelle, axée sur la traduction et la grammaire, jusqu'à l'approche communicative fondée sur l'interaction, chaque courant a proposé une vision spécifique de l'oral et de sa place dans le processus d'apprentissage.

Dans ce cadre, nous nous attacherons à retracer les principales étapes de cette évolution, en soulignant les spécificités, les finalités et les limites de chaque méthodologie. Il s'agira notamment de mettre en évidence comment l'oral, longtemps relégué au second plan, est progressivement devenu un objectif prioritaire, favorisant l'usage de techniques variées telles que la répétition, la simulation, la dramatisation ou les jeux de rôle, dans le but de développer chez l'apprenant une expression plus spontanée et authentique.

4. 1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, également désignée sous les appellations de méthode classique ou méthode grammaire-traduction, a été largement prédominante pendant plusieurs siècles, notamment dans l'enseignement des langues anciennes telles que le grec et le latin. Cette approche reposait principalement sur deux activités fondamentales : la traduction de textes et l'étude systématique de la grammaire.

L'apprentissage du vocabulaire s'effectuait essentiellement par la mémorisation de listes de mots et de phrases, que les apprenants devaient retenir par cœur. Une autre pratique courante consistait à découper un texte pour en effectuer une traduction littérale, mot à mot. Concernant

¹ GALISSON R.& COSTE D.*Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Haachette, 1976, p.208

² SOREZ, H.*prendre la parole*, Paris, Hatier, 1995, p.5

la grammaire, les règles étaient d'abord exposées aux élèves, qui devaient ensuite les appliquer à travers des phrases types ou des exercices écrits.

Dans ce cadre méthodologique, l'enseignant occupait une position d'autorité incontestée : il représentait le centre du processus pédagogique, détenait le savoir, et exerçait un contrôle total sur la classe. Il n'avait pas nécessairement recours à un manuel, car il lui incombaît de préparer les leçons, de poser les questions et de corriger les productions des élèves. Ces derniers étaient perçus comme des récepteurs passifs du savoir, dont le rôle se limitait à écouter, répéter et mémoriser, souvent dans un contexte où la sanction était tolérée comme moyen disciplinaire.

Néanmoins, cette méthodologie a fait l'objet de nombreuses critiques, notamment en raison de son insistance excessive sur la traduction et la mémorisation, au détriment du développement des compétences communicatives authentiques dans la langue cible. Elle était fréquemment jugée monotone et peu engageante, car elle ne favorisait ni l'interaction entre les apprenants ni l'expression personnelle. Face à ces limites, de nouvelles approches pédagogiques ont progressivement émergé, plaçant au cœur de l'apprentissage la communication orale, la pratique concrète de la langue ainsi que l'implication active des apprenants dans leur propre processus d'acquisition linguistique.

4.2 La méthodologie directe

La méthode directe a émergé au cours du XXe siècle en réaction à la méthode indirecte, autrement dite la méthode traditionnelle fondée sur l'enseignement de la grammaire et la traduction. Elle est généralement considérée comme la première approche pédagogique orientée spécifiquement vers l'enseignement des langues vivantes.

4.3 La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale trouve son origine dans la méthode militaire élaborée durant la Seconde Guerre mondiale. Son objectif principal est de développer la capacité de communication en langue étrangère, en mettant l'accent sur l'expression orale, considérée comme fondamentale et acquise essentiellement par la répétition. Cette dernière est perçue comme un outil d'apprentissage particulièrement efficace. Dans cette perspective, l'élève est amené à imiter fidèlement son enseignant, lequel doit fournir un modèle de prononciation irréprochable.

La méthodologie audio-orale s'est développée durant la période 1940-1970 .Elle s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée américaine pendant la deuxième Guerre mondiale pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à

parler les différentes langues des différents champs de batailles .c'était "the army method". Cette expérience a été menée dans un programme appelé à l'époque "Army specialized training program" Dont ,cette méthodologie a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques .Elle a néanmoins joué un rôle important elle été la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique¹

4.4 La méthodologie active

Également désignée sous le nom de méthode éclectique ou méthode mixte, cette approche combine les principes fondamentaux des méthodologies traditionnelles et modernes. Elle place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, en favorisant le travail collaboratif et la participation active. Dans ce cadre, l'enseignant adopte un rôle de guide ou de facilitateur, accompagnant les apprenants dans la construction de leurs savoirs, plutôt que celui d'une autorité dominante.

4.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

Dans cette méthodologie, l'écrit occupe une place secondaire, la priorité étant systématiquement accordée à la communication orale. L'apprenant est invité à s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage, en mobilisant diverses compétences telles que l'écoute, l'observation, la mémorisation, la concentration et la prise de parole.

« La démarche SGAV consiste en une approche situationnelle, audiovisuelle, communicative et intégrée, de la langue orale d'abord, puis de la langue écrite, incluant des stratégies verbotonales de travail phonétique, une intégration progressive des moyens d'expression lexicaux, grammaticaux et prosodiques les plus usuels, associés à une prise en compte permanente des attitudes et des comportements interculturels »²

5-La place de l'oral dans les cours de FLE

Il convient d'esquisser un jalon historique concernant la place de l'oral dans l'enseignement du FLE. Tout au long de l'évolution des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues, et notamment du français, la place accordée à l'oral a connu des variations significatives par rapport à celle de l'écrit.

¹ CUQ J-P & Gruca I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: PUG Hatier

² Op.cit., 2003, p. 220

Par la suite, la méthode directe s'est imposée comme une approche naturelle de l'apprentissage des langues étrangères, s'inspirant du processus d'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. Dans ce cadre, l'enseignant recourt à des objets concrets ou à des images pour introduire le vocabulaire, sans jamais recourir à la traduction vers la langue maternelle. L'objectif principal est d'amener l'apprenant à penser directement dans la langue cible, et ce, dès les premières étapes de son apprentissage. Une attention particulière est accordée à la prononciation correcte et à l'usage spontané de la langue.

Cette dynamique a été prolongée avec l'émergence de la méthode audio-orale (MAO), fortement influencée par la psychologie behavioriste, d'abord introduite par J. B. Watson, puis approfondie par B. F. Skinner. Selon cette approche, le langage est perçu comme un comportement humain, régi par le schéma du réflexe conditionné : stimulus – réponse – renforcement. Ainsi, la prise de parole est encouragée à travers des activités systématiques de mémorisation, de répétition, de reformulation et d'expression, en s'appuyant sur des modèles linguistiques issus de locuteurs natifs.

La méthodologie SGAV a suscité un vif enthousiasme autour de l'expression orale, notamment en valorisant la mémorisation et le réemploi immédiat des structures linguistiques. Selon les didacticiens R. Galisson et D. Coste, cette approche, apparue dans les années 1960-1970, est définie dans l'ouvrage *D.D.L.* comme suit : « *c'est un ensemble des réalisations pédagogiques utilisant des techniques visuelles et sonores.* »¹

D'après eux c'est une méthode qui a fait la conjointe entre l'image et le son. Elle introduit l'utilisation des supports audio avec les visuels dans les séances de cours en classe. La méthode S.G.A.V a donné la priorité à l'oral dans le but de permettre aux élèves l'acquisition du code oral dans un temps assez vite, C'est une méthode qui s'appuie dans son fonctionnement sur la présentation d'un texte dialogué qui à une relation avec la vie réelle. Pour H. Boyer et M. Rivera : « la méthode S.G.A.V accorde la priorité à l'oral et s'attache à procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale.»²

Avec l'émergence de l'approche communicative à partir des années quatre-vingt et jusqu'à aujourd'hui, l'accent a été mis sur l'importance de l'interaction, entendue comme un échange entre au moins deux individus mobilisant à la fois des signes verbaux et non verbaux. L'apprenant occupe désormais une place centrale dans le processus communicatif. Les

¹ GALISSON.R et COST. Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, P. 58.

² BOYER.H et RIVERA.M, Introduction à la didactique du Français langue étrangère, clé, paris, 1979, P.23.

dialogues et les situations d’interaction ne se limitent plus à la mémorisation de structures grammaticales figées. Par exemple, une question posée par l’enseignant ne suppose plus une unique réponse conforme à un modèle syntaxique précis, mais ouvre au contraire un éventail de réponses possibles, en fonction de l’intention de communication de l’apprenant. Ainsi, le cours de langue cesse d’être un cours magistral centré sur l’enseignant et devient un espace interactif où le contexte de communication est valorisé.

Nous proposerons des exercices de systématisation des structures lexicales et syntaxiques, construits à partir d’une situation initiale appelée *situation-problème*.

6-Le rôle interactionnel de l’apprenant dans la classe de FLE

Dans l’interaction avec l’enseignant, le rôle de l’apprenant est assumé par des participants qui disposent des mêmes droits et devoirs, et sont censés occuper une position équivalente dans l’échange. Toutefois, l’apprenant se trouve fréquemment dans une posture réactive, répondant aux sollicitations de l’enseignant. Il ajuste alors sa production langagière en fonction de normes communicatives explicites ou implicites, telles que la nécessité de fournir un type de réponse attendu ou d’utiliser des structures linguistiques spécifiques. Il doit également accepter la correction fréquente de ses énoncés, voire procéder lui-même à des auto-corrections sur demande, dans une finalité avant tout communicative.

Par ailleurs, les productions orales de l’apprenant en langue étrangère sont souvent accompagnées de marques discursives — hésitations, reformulations, intonations interrogatives — qui traduisent son incertitude quant à la validité de sa réponse ou sa crainte d’un oubli.

Comme le soulignent Puren et Courtillon, « *l’interaction pédagogique est asymétrique dans la mesure où l’enseignant détient l’autorité langagière et institutionnelle, mais elle tend vers une symétrisation progressive des rôles au fur et à mesure que les apprenants acquièrent des compétences langagières* »¹.

L’apprenant n’est pas uniquement en interaction avec l’enseignant ; il est également en relation avec les autres apprenants, ce qui ouvre la voie à des formes d’interaction multiples. Le plus souvent, ces interactions ne sont pas spontanées mais médiatisées par l’intervention de l’enseignant, prenant ainsi la forme d’une interaction indirecte. Toutefois, l’apprenant peut être

¹ Christian Puren et Jean-Pierre Courtillon, *Didactique des langues et formation des enseignants : approches croisées* (Paris : Hachette Éducation, 1998), 112.

amené à réagir non seulement aux propos de l'enseignant, mais aussi à ceux de ses pairs, créant ainsi un espace d'échange plus riche et collaboratif.

7-Activités sollicitant la motivation des apprenants en oral

La classe, en raison du cadre rigide qu'elle impose dans certaines situations d'apprentissage, ne favorise pas toujours l'émergence d'une interaction authentique. Consciente de cette limite, la didactique des langues étrangères s'est orientée vers le développement de techniques de simulation visant à proposer aux apprenants une diversité de situations proches de la réalité. Ces mises en situation les incitent à mobiliser activement la langue cible. Ce type d'activités offre également l'opportunité d'exploiter des compétences expressives et théâtrales souvent sous-utilisées dans les formats d'enseignement plus traditionnels. Les exercices de simulation se déclinent sous plusieurs formes :

Ces exercices se déclinent notamment sous trois formes principales :

- **Les exercices de dramatisation**, où chaque apprenant endosse un rôle précis et reproduit des dialogues empruntés aux manuels contemporains. Ces situations permettent de s'approprier des structures langagières dans un cadre semi-guidé.
- **Les petits sketchs ou saynètes**, fruits de l'imagination des apprenants, qui sont écrits, scénarisés puis interprétés devant la classe. Ces activités favorisent la créativité, l'expression personnelle et la coopération entre pairs.
- **Les jeux de rôle improvisés**, dans lesquels aucune préparation textuelle n'est requise. L'apprenant est invité à réagir de manière spontanée et naturelle, comme dans un échange réel, ce qui stimule l'aisance orale et la maîtrise des actes de parole.

Par ailleurs, les exercices de créativité offrent aux apprenants l'opportunité de mobiliser les acquis lexicaux et syntaxiques en dehors du contexte dans lequel ils ont été initialement appris. Ce transfert favorise une appropriation plus personnelle des savoirs et contribue à consolider ce que l'on peut considérer comme « *le palier capital de tout apprentissage* »¹. Or, ce seuil reste difficilement atteignable si l'on se limite aux exercices standardisés proposés par les méthodes actuelles.

Dans cette perspective, et parmi les techniques évoquées précédemment, notre expérimentation portera une attention particulière à la dramatisation, notamment à travers

¹ WEISS.F.*Jeux et activités communicatives dans la classe de langue* .Paris . Hachette, 1983, p.8

l'atelier-théâtre, qui nous semble être la méthode la plus propice pour susciter une interaction authentique et significative en classe de FLE.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il apparaît clairement que l'apprentissage de l'oral en FLE repose sur un ensemble de facteurs pédagogiques, psychologiques et interactionnels. Le développement de la compétence orale ne saurait se limiter à une simple acquisition de structures linguistiques ; il requiert avant tout une mise en situation constante de l'apprenant dans des échanges authentiques et motivants.

L'évolution des méthodologies d'enseignement a permis de replacer l'oral au cœur des pratiques pédagogiques, en insistant sur l'importance de l'interaction et de l'implication active des apprenants. Par ailleurs, la prise en compte de la motivation dans l'apprentissage de l'oral s'avère être un levier essentiel pour favoriser la participation des élèves et les aider à surmonter leurs appréhensions face à la prise de parole.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

PRESENTATION DES DONNEES ET DES OUTILS D'ANALYSE

1. Introduction

La motivation joue un rôle central dans tout processus d'apprentissage, en particulier dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Dans le cadre de notre recherche portant sur la motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), nous avons choisi de réaliser une expérimentation pédagogique visant à évaluer l'impact des techniques de motivation sur la participation orale des apprenants. Ce chapitre présente le cadre de l'expérimentation, les caractéristiques du public, les outils méthodologiques utilisés ainsi que le plan expérimental mis en œuvre.

2. Présentation du lieu et du public de l'expérimentation

2.1 Le lieu de la recherche

L'expérimentation a été menée au sein du **CEM REGHIS Ali à Doucen**, situé dans la wilaya d'Ouled Djellal. Cet établissement scolaire accueille des élèves issus de milieux socioculturels variés, offrant ainsi un contexte pédagogique favorable à l'observation de comportements langagiers diversifiés en cours de FLE.

2.2 Le public ciblé

L'expérimentation a été conduite auprès de **40 élèves de quatrième année moyenne**, sélectionnés en fonction de leur régularité et de leur assiduité en cours de français. Le choix de ce niveau s'explique par le fait que les élèves disposent déjà de bases linguistiques suffisantes pour s'exprimer à l'oral, tout en présentant des écarts de motivation qui rendent pertinente une étude expérimentale.

Afin de réaliser une comparaison pertinente, les élèves ont été répartis en deux groupes équivalents de manière aléatoire :

- **Groupe témoin** : 20 élèves.
- **Groupe expérimental** : 20 élèves.

Les deux groupes présentent des caractéristiques similaires en termes de niveau scolaire, de compétences linguistiques en FLE et de profils socioculturels, ce qui garantit une certaine homogénéité de départ pour l'expérimentation.

2. Organisation des apprentissages oraux en FLE

L'apprentissage de l'expression orale en français langue étrangère (FLE) constitue une composante essentielle dans la formation des compétences communicatives des élèves. Le développement de la compétence orale repose sur la mise en œuvre d'activités pédagogiques diversifiées permettant aux apprenants de s'exprimer de manière fluide, correcte et spontanée dans des situations variées de communication.

2.1. Les objectifs de l'enseignement de l'oral en FLE

L'enseignement de l'oral vise à :

- Développer la capacité des élèves à communiquer efficacement en français.
- Favoriser la prise de parole spontanée.
- Renforcer la confiance en soi et surmonter la peur de parler en public.
- Améliorer la prononciation, la fluidité et la richesse lexicale.
- Faciliter l'interaction et l'échange d'informations entre les apprenants.

L'oral en FLE n'est donc pas seulement un exercice linguistique, mais aussi un moyen de développer des compétences sociales, culturelles et interculturelles.

2.2. Les types d'activités orales pratiquées

Dans le cadre de cette expérimentation, plusieurs types d'activités orales ont été organisés pour stimuler la prise de parole des élèves :

- **Les jeux de rôles** : Les élèves simulent des situations de la vie quotidienne (au marché, chez le médecin, à l'hôtel, etc.), favorisant l'usage spontané du vocabulaire et des structures apprises.
- **Les dialogues dirigés** : L'enseignant propose des dialogues à compléter ou à improviser en binôme ou en groupe.
- **Les débats simples** : Les élèves expriment leur opinion sur des sujets d'actualité ou des thèmes proches de leurs centres d'intérêt.
- **Les présentations orales** : Chaque élève prépare une courte présentation sur un sujet donné afin de s'exercer à parler en continu.
- **Les descriptions d'images ou de scènes** : Ces activités permettent de développer la capacité de description et d'enrichir le vocabulaire.
- **Les jeux linguistiques (quiz, devinettes, etc.)** : Ces activités ludiques visent à rendre l'apprentissage plus motivant et moins anxiogène.

2.3. La fréquence des activités orales

L'expression orale a été pratiquée régulièrement durant l'expérimentation :

- Deux séances d'une heure par semaine ont été consacrées exclusivement à des activités orales.
- Chaque élève avait l'occasion de s'exprimer au moins une fois par séance.
- Les interactions entre pairs étaient encouragées pour multiplier les occasions de prise de parole.

3. Présentation de l'outil de l'expérimentation

Dans le cadre de cette expérimentation visant à mesurer l'impact des techniques de motivation sur l'apprentissage oral en FLE, il a été nécessaire de recourir à un outil fiable, systématique et objectif pour observer et évaluer la participation des élèves. Ainsi, l'outil principal choisi est **la grille d'observation**.

3.1. L'objectif de la grille d'observation

La grille d'observation est un instrument de collecte de données qui permet de :

- Suivre l'évolution des comportements oraux des élèves au fil des séances.
- Évaluer à la fois la quantité et la qualité des prises de parole.
- Objectiver les observations de l'enseignant sans se baser uniquement sur des impressions subjectives.
- Comparer les résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

L'utilisation de la grille garantit ainsi la rigueur scientifique de l'étude et facilite l'analyse quantitative et qualitative des résultats.

3.2. Description de la grille d'observation

La grille comporte plusieurs critères soigneusement sélectionnés afin de couvrir l'ensemble des dimensions importantes de l'expression orale et de la motivation en classe :

CHAPITRE I : PRESENTATION DES DONNEES ET DES OUTILS D'ANALYSE

Critère observé	Description	Échelle de notation (0 à 5)
Fréquence des interventions orales	Nombre de prises de parole spontanées ou sollicitées durant la séance	0 = jamais / 5 = très souvent
Durée des interventions	Capacité de l'élève à développer ses idées (phrases complètes, discours prolongé)	0 = interventions très brèves / 5 = interventions longues et développées
Qualité de l'expression orale	Correction grammaticale, fluidité, variété du vocabulaire	0 = nombreuses fautes et hésitations / 5 = expression fluide et correcte
Motivation apparente	Attitude face à la tâche : enthousiasme, participation active, prise d'initiative	0 = pas de motivation visible / 5 = forte motivation visible
Interaction avec les pairs	Capacité à dialoguer, poser des questions, rebondir sur les propos des camarades	0 = aucune interaction / 5 = interactions fréquentes et pertinentes

Chaque élève est évalué à chaque séance selon ces 5 critères. La somme des notes obtenues permet de calculer un score global de participation orale et de motivation.

3.3. Modalités de passation de l'observation

- L'enseignant remplit la grille à la fin de chaque activité orale.
- Les observations sont réalisées de manière individuelle pour chaque élève.
- Le même enseignant observe les deux groupes afin de garantir l'homogénéité et l'objectivité des évaluations.
- La période d'observation s'étend sur plusieurs semaines pour permettre de constater les évolutions progressives.

3.4. Instructions pour l'utilisation de la grille

La grille d'évaluation a été utilisée à chaque séance d'expression orale. L'observation portait sur les comportements individuels des élèves pendant les activités orales. Chaque critère a été noté sur une échelle de 0 à 5, où :

- 0 = comportement inexistant,

- 5 = comportement parfaitement réalisé.

L'évaluation a été réalisée par l'enseignant à l'aide d'une grille standardisée, garantissant ainsi l'objectivité et la comparabilité des résultats d'une séance à l'autre et entre les deux groupes.

Conclusion

Ce chapitre a permis de présenter le cadre méthodologique de l'expérimentation visant à évaluer l'effet des techniques de motivation sur l'apprentissage oral du FLE. La répartition équilibrée des groupes, l'utilisation d'outils d'observation systématique et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différencierées constituent une base solide pour l'analyse des résultats, qui sera développée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

ANALYSE DES DONNEES DE

L'EXPERIMENTATION

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats de l'expérimentation menée auprès des élèves de 4ème année moyenne du CEM REGHIS Ali à Doucen. Cette analyse permettra d'évaluer l'impact des techniques de motivation appliquées au groupe expérimental, en comparaison avec le groupe témoin qui a suivi l'enseignement traditionnel. Les résultats seront examinés à travers les critères d'évaluation définis dans la grille d'observation.

1. Présentation des résultats de l'expérimentation

L'expérimentation a été réalisée sur une période de plusieurs semaines auprès de deux groupes distincts d'élèves de 4ème année moyenne au CEM REGHIS Ali à Doucen. L'objectif principal était de mesurer l'impact des techniques de motivation sur le développement de la compétence orale en français langue étrangère (FLE).

L'analyse des résultats repose sur l'observation systématique des élèves à travers une grille d'évaluation, comportant cinq critères essentiels : la fréquence des interventions orales, la durée des interventions, la qualité de l'expression orale, la motivation apparente et l'interaction avec les pairs. Chaque critère a été noté sur une échelle de 0 à 5.

Pour mieux comprendre l'efficacité de l'intervention pédagogique, les résultats ont été présentés séparément pour chaque groupe :

1.1. Résultats obtenus chez le groupe expérimental

Le groupe expérimental, composé de 20 élèves, a bénéficié de séances d'expression orale où différentes techniques de motivation ont été appliquées, telles que :

- des jeux de rôles variés,
- des activités de travail en binômes ou en petits groupes,
- des sujets d'expression choisis en fonction des centres d'intérêt des élèves,
- des encouragements constants,
- la valorisation des efforts même en cas d'erreurs.

Tableau 1 : Résultats d'évaluation — Groupe Expérimental

Critère d'évaluation	Moyenne sur 5
Fréquence des interventions orales	4.2
Durée des interventions	3.9
Qualité de l'expression orale	3.7
Motivation apparente	4.5
Interaction avec les pairs	4.1
Moyenne générale	4.08

Ces résultats indiquent que les élèves du groupe expérimental ont largement profité des activités motivantes mises en place. On observe notamment :

- une forte participation orale ;
- des interventions plus longues et développées ;
- une nette amélioration de la qualité du langage ;
- un enthousiasme manifeste dans les activités ;
- une interaction fluide et spontanée avec les camarades.

Ces performances montrent que la motivation joue un rôle déterminant dans le développement des compétences orales.

1.2. Résultats obtenus chez le groupe témoin

Le groupe témoin, également composé de 20 élèves, a suivi un enseignement traditionnel sans recours spécifique à des techniques de motivation innovantes. Les activités orales ont été menées selon la méthode classique, avec peu d'adaptations pédagogiques pour stimuler la prise de parole.

Tableau 2 : Résultats d'évaluation — Groupe Témoin

Critère d'évaluation	Moyenne sur 5
Fréquence des interventions orales	3.1
Durée des interventions	2.8
Qualité de l'expression orale	2.9
Motivation apparente	3.0
Interaction avec les pairs	2.7
Moyenne générale	2.9

Les résultats révèlent des performances orales plus faibles chez les élèves du groupe témoin. On constate :

- une prise de parole moins fréquente ;
- des interventions souvent limitées à quelques phrases courtes ;
- une qualité linguistique moyenne avec des fautes persistantes ;
- un niveau de motivation modéré ;
- des échanges limités entre les élèves.

L'absence de stratégies motivantes semble avoir freiné l'engagement des élèves et leur progression en expression orale.

2. Analyse et comparaison des résultats de l'expérimentation

L'analyse comparative des résultats obtenus à l'issue de l'expérimentation met clairement en évidence l'effet positif des stratégies de motivation sur le développement de l'expression orale en FLE. Les deux groupes ayant suivi des approches pédagogiques différentes, les écarts constatés traduisent l'impact direct de la méthode expérimentale appliquée au groupe expérimental.

Tout d'abord, en ce qui concerne la fréquence des interventions orales, les élèves du groupe expérimental se sont montrés nettement plus actifs. Leur moyenne de 4.2 sur 5 indique une participation régulière et spontanée lors des différentes activités orales proposées. À l'inverse, les élèves du groupe témoin, qui n'ont pas bénéficié de techniques spécifiques de motivation, ont affiché une moyenne plus faible de 3.1, témoignant d'une prise de parole plus limitée et souvent sollicitée par l'enseignant plutôt qu'initiée par les élèves eux-mêmes.

De plus, la durée des interventions orales illustre également cette différence de dynamisme. Les apprenants du groupe expérimental ont non seulement pris plus souvent la parole, mais ont aussi su maintenir des interventions plus longues et développées, atteignant une moyenne de 3.9 contre seulement 2.8 pour le groupe témoin. Cette capacité à prolonger l'échange oral s'explique par la confiance acquise grâce aux activités interactives et à l'encouragement constant de l'enseignant.

Concernant la qualité de l'expression orale, l'écart reste significatif. Les élèves ayant suivi les activités motivantes ont atteint une moyenne de 3.7, contre 2.9 pour ceux du groupe témoin. Cette amélioration qualitative se manifeste par une meilleure organisation du discours, une réduction progressive des fautes grammaticales et une utilisation plus appropriée du

lexique. L'apprentissage de la langue étant fortement lié à la pratique, ces résultats confirment l'efficacité de l'approche expérientielle adoptée.

L'un des éléments les plus marquants de l'expérimentation reste cependant le niveau de motivation apparente des élèves. Les activités variées et ludiques, adaptées à leurs centres d'intérêt, ont eu un effet très positif sur leur implication. Ainsi, le groupe expérimental a atteint une moyenne de 4.5 en termes de motivation, contre seulement 3.0 pour le groupe témoin. Cette forte motivation s'est traduite par un plus grand enthousiasme à participer et par une meilleure persévérance dans l'effort, même face aux difficultés linguistiques.

Enfin, l'analyse des interactions avec les pairs confirme l'importance des activités collaboratives dans le développement de l'expression orale. Les élèves du groupe expérimental ont montré un réel investissement dans les échanges entre camarades, avec une moyenne de 4.1, contre 2.7 dans le groupe témoin. Le travail en binômes ou en petits groupes a permis de créer un environnement sécurisant et propice aux interactions spontanées, élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'ensemble de ces résultats conduit à une moyenne générale de 4.08 pour le groupe expérimental, contre 2.9 pour le groupe témoin. Cet écart global confirme que la mise en place de stratégies de motivation contribue significativement à améliorer non seulement la fréquence et la qualité des interventions orales, mais aussi l'implication affective des apprenants. Il apparaît ainsi que la motivation constitue un levier essentiel pour stimuler la participation et favoriser les progrès linguistiques des élèves en FLE.

3. Analyse des difficultés rencontrées dans l'oral

Au cours de l'expérimentation, plusieurs difficultés ont été relevées chez les apprenants lors des activités orales, et ce, malgré les efforts déployés pour stimuler leur motivation et faciliter leur prise de parole. Ces obstacles, souvent récurrents dans l'apprentissage du FLE, méritent d'être analysés afin de mieux comprendre les freins qui limitent la performance orale des élèves.

Tout d'abord, la **peur de faire des erreurs** constitue l'un des obstacles majeurs rencontrés par les apprenants. Nombreux sont les élèves qui hésitent à s'exprimer oralement de crainte de commettre des fautes grammaticales ou lexicales. Cette anxiété linguistique entraîne souvent un blocage psychologique qui réduit la fluidité de la parole et limite l'envie de participer, même chez les élèves ayant un bon niveau de compréhension.

Ensuite, le **manque de vocabulaire** représente également une difficulté fréquente. Les élèves peinent parfois à trouver les mots justes pour exprimer leurs idées, ce qui les pousse à reformuler maladroitement ou à interrompre leur discours. Cette insuffisance lexicale nuit à la clarté et à la richesse de l'expression orale, rendant les échanges parfois laborieux.

La **prononciation et l'intonation** posent également problème à de nombreux apprenants. En effet, certaines spécificités phonétiques du français, telles que les liaisons, les nasalisations ou les différences de rythme, restent difficiles à maîtriser pour des élèves dont la langue maternelle présente des structures très différentes. Ces difficultés de prononciation peuvent entraîner une incompréhension de la part des interlocuteurs et décourager les élèves dans leur effort de communication.

Par ailleurs, certains élèves rencontrent des difficultés liées à la **structuration du discours**. Il ne leur est pas toujours facile d'organiser leurs idées de façon logique et cohérente, ce qui entraîne des interventions décousues et peu compréhensibles. Ce manque de structuration affecte directement la qualité de l'expression orale et la fluidité de la communication.

Enfin, des facteurs extérieurs influencent également la performance orale des élèves. Le **manque de confiance en soi**, l'environnement de classe parfois perçu comme intimidant, ou encore la pression sociale de parler devant les pairs, constituent autant d'obstacles psychologiques qui freinent la spontanéité de la prise de parole. Certains élèves, malgré une bonne préparation, n'osent pas intervenir à cause de cette peur du jugement.

Ainsi, ces différentes difficultés soulignent l'importance d'un environnement pédagogique bienveillant, où l'erreur est perçue comme une étape normale de l'apprentissage. Elles rappellent également la nécessité d'un travail progressif et régulier sur le lexique, la prononciation, l'organisation des idées, ainsi que sur la gestion de l'anxiété face à la prise de parole.

4. Synthèse

L'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche a permis de mettre en lumière le rôle central que joue la motivation dans le développement de la compétence orale en FLE. À travers la comparaison des deux groupes, expérimental et témoin, il apparaît clairement que les stratégies pédagogiques orientées vers la stimulation de l'intérêt et de l'engagement des élèves favorisent une participation orale plus riche et plus fréquente.

Le groupe expérimental, ayant bénéficié d'activités variées, interactives et motivantes, a montré une progression significative sur l'ensemble des critères d'évaluation. Les élèves de ce

groupe ont pris la parole plus souvent et de manière plus spontanée, ont produit des interventions orales plus longues et plus organisées, et ont manifesté un enthousiasme remarquable lors des activités proposées. Leur interaction avec les pairs a été plus développée, créant ainsi un véritable climat d'échange et de collaboration favorable à l'apprentissage.

En revanche, le groupe témoin, qui a suivi un enseignement plus traditionnel et moins centré sur la motivation, a rencontré davantage de difficultés à s'exprimer à l'oral. Leur participation est restée limitée, leurs interventions relativement brèves et parfois hésitantes, et leur implication émotionnelle dans les activités de classe est demeurée modérée.

L'analyse globale des résultats confirme donc l'hypothèse de départ : la motivation agit comme un moteur puissant de l'apprentissage de l'oral en langue étrangère. Lorsqu'elle est activée par des méthodes pédagogiques adaptées — telles que les jeux de rôles, les discussions guidées, les activités ludiques et la valorisation des efforts — elle permet de surmonter les blocages fréquents liés à l'expression orale et d'encourager les élèves à s'impliquer activement dans leur apprentissage.

Ainsi, cette expérimentation souligne l'importance pour l'enseignant de diversifier ses approches pédagogiques, de créer un environnement de classe positif et sécurisant, et de placer la motivation de l'apprenant au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. En mobilisant ces leviers, il devient possible de favoriser non seulement l'amélioration des compétences linguistiques, mais également le développement de la confiance en soi et du plaisir d'apprendre chez les élèves.

Conclusion

L'analyse des résultats de cette expérimentation a permis de mettre en évidence l'importance de la motivation dans l'amélioration de la compétence orale en FLE. Les comparaisons effectuées entre le groupe expérimental et le groupe témoin ont clairement montré que les apprenants bénéficiant de stratégies pédagogiques motivantes ont davantage progressé en fréquence, en qualité et en durée de leurs interventions orales.

Cependant, malgré les effets positifs observés, certaines difficultés persistent, telles que le manque de vocabulaire, les erreurs de prononciation, la peur de se tromper et les problèmes de structuration du discours. Ces obstacles confirment la complexité de l'apprentissage de l'oral et soulignent la nécessité d'un accompagnement pédagogique constant, à la fois sur le plan linguistique et psychologique.

En définitive, cette expérimentation confirme que la prise en compte de la motivation, l'instauration d'un climat de confiance et la diversification des activités orales sont des leviers essentiels pour développer la compétence orale des apprenants en FLE. Ces résultats ouvrent des perspectives intéressantes pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et invitent à une réflexion continue sur les méthodes les plus efficaces pour soutenir les élèves dans leur apprentissage de l'oral.

Conclusion générale

Conclusion Générale

L'apprentissage du français langue étrangère (FLE), en particulier dans sa dimension orale, constitue un véritable défi pour de nombreux apprenants évoluant dans un contexte où le français n'est pas une langue de communication quotidienne. Dans ce cadre, la motivation apparaît comme un levier essentiel pour favoriser la prise de parole et développer les compétences orales des élèves. Notre recherche a ainsi cherché à mesurer l'impact de la motivation sur l'apprentissage de l'oral en FLE, et à évaluer comment les pratiques pédagogiques peuvent renforcer ou freiner cet engagement chez les apprenants.

Grâce à une expérimentation menée auprès de 40 élèves de 4ème année moyenne au CEM REGHIS Ali de Doucen, nous avons pu observer que les apprenants motivés sont davantage disposés à participer aux activités orales, à surmonter leur peur de faire des erreurs et à s'exprimer de façon plus fluide et plus spontanée. Les élèves du groupe expérimental, ayant bénéficié d'activités interactives et diversifiées centrées sur l'oral, ont montré une nette amélioration de leurs compétences de communication, contrairement au groupe témoin qui a connu davantage de difficultés à progresser dans cette compétence.

Les résultats ont mis en évidence que la motivation influence directement l'engagement des apprenants dans les activités orales : les élèves motivés n'hésitent pas à prendre la parole, acceptent plus facilement le risque de commettre des erreurs et montrent une plus grande persévérance dans l'effort d'apprentissage. À l'inverse, le manque de motivation freine l'expression orale et alimente l'anxiété et la passivité en classe.

Par ailleurs, l'étude a permis de confirmer que les pratiques pédagogiques adoptées par l'enseignant jouent un rôle déterminant dans le renforcement de cette motivation. Des méthodes d'enseignement interactives, variées et adaptées aux centres d'intérêt des apprenants favorisent un climat de confiance propice à l'expression orale. Les jeux de rôle, les débats, les dialogues et les activités de communication authentique créent des situations motivantes et stimulent la prise de parole spontanée. L'enseignant, par sa posture bienveillante, son encouragement et sa capacité à instaurer un environnement sécurisant, agit comme un véritable facilitateur de la motivation et du développement de la compétence orale.

Enfin, il apparaît que la motivation des apprenants est un phénomène complexe et évolutif, influencé à la fois par des facteurs personnels (intérêt pour la langue, utilité perçue, expériences antérieures) et des facteurs institutionnels (pratiques pédagogiques, climat de

CONCLUSION GENERALE

classe). Maintenir cette motivation exige de la part de l'enseignant une pédagogie flexible, individualisée et centrée sur l'apprenant.

Ainsi, pour répondre à la problématique posée, nous pouvons conclure que la motivation constitue non seulement un moteur indispensable à l'apprentissage de l'oral en FLE, mais qu'elle doit être continuellement nourrie par des pratiques pédagogiques adaptées, visant à créer un environnement d'apprentissage dynamique, sécurisant et engageant, dans lequel chaque apprenant peut développer ses compétences de communication avec confiance et efficacité.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

I. Livres

1. Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977, p. 22-25.
2. BOYER, H. & RIVERA, M. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International, 1979, p. 23.
3. Christian Puren et Jean-Pierre Courtillon. *Didactique des langues et formation des enseignants : approches croisées*. Paris : Hachette Éducation, 1998, p. 112.
4. Coste, Daniel. *Didactique des langues et construction européenne*. Bruxelles : De Boeck, 1997, p. 51.
5. CUQ J-P & Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG Hatier, 2003.
6. CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
7. Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985, p. 11-12.
8. Defays, Jean-Marc. *Didactique du français langue étrangère : Culture, discours et pratiques de classe*. Bruxelles : De Boeck, 2003.
9. GALISSON, R. & COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976, p. 208.
10. MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Collection : Que sais-je ? Paris : PUF, p. 30.
11. RAYNAL, F., & REUNIER, A. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeurs, 2009, p. 304.
12. SOREZ, H. *Prendre la parole*. Paris : Hatier, 1995, p. 5.
13. Vianin, P. *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*? Bruxelles : De Boeck Université, 2006.
14. WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette, 1983, p. 8.
15. Weiner, Bernard. *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1992, p. 35-38.
16. Wolfs, José-Luis. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Collection : Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck, 2001, p. 47.

II. Articles scientifiques

1. Bouacha, A. Ali. "Motivation et besoins d'apprentissage en FLE." *Synergies Algérie* 1 (2002): 115–121. <https://gerflint.fr/Base/Algerie1/bouacha.pdf>
2. Canale, Michael, and Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* 1, no. 1 (1980): 1–47.
3. Gagnon, C., et Brunel, M-L. "Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire."
4. Zimmerman, C. A., Leib, D. E., & Knight, Z. A. "Neurobiology of Thirst and Hunger Drives." *Annual Review of Neuroscience*, 46 (2023): 1–22. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-neuro-112723-032328>

III. Thèses et mémoires

1. Michau, Danis, et Richard, Carole. *La motivation et la direction d'école*. Travail de maîtrise, 1996. Consulté le 29/03/2023 à 23:45. www.cma.cuslm.ca/RGervais/ed6132/plan/module/motiva.htm.

IV. Dictionnaires spécialisés

1. CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
2. GALISSON, R. & COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.

V. Sources Internet

1. Christine, Clorec. *La motivation au travail : tour d'horizon des grandes théories*. Consulté le 29/03/2023 à 16:50. [www.ifrance.com/actpsy/motiv.htm](http://www.ifrance.com/actopsy/motiv.htm).
2. <http://www.aplv-languesmodrenes.org>, consulté le 14/03/2013.
3. <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf>, consulté le 17/04/2013.
4. Le Ny (J-F) cité par Bouacha, Abdelmajid. *La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe*. Collection : Pratique pédagogique, Paris : L'Harmattan, p. 97.
5. McLeod, Saul. "Operant Conditioning." *Simply Psychology*. 2018. <https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html>

VI. Ouvrages collectifs et colloques

1. BARBEAU, D. « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire », dans *Actes du 13e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement.* Chicoutimi : AQPC, p. JP1.6-1 à JP.6-14.