

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

- Faculté des Langues Etrangères
- Département de Français



UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

****Mémoire pour l'obtention d'un Master en Langue Française****

- **Spécialité:** Didactique des Langues Etrangères

- **Intitulé :**

- *Le Rôle de la Motivation dans le Processus d'Apprentissage du F.L.E*
 - Cas des apprenants de la 1^{ière} Année secondaire –
-Lycée « Les Frères OUALI, Commune de Ain Nouissy»
 - Wilaya de Mostaganem -

- Présenté par: **FELLAHI Dalila**

- Dirigé par : **Mme. BERBER Hafida**

- Membres de Jury

.Présidente : **M^{me}.BENBOUZIANE.H** Université de Mostaganem

.Rapporteur : **M^{me}. BERBER. Hafida** Université de Mostaganem

.Examineur : **Mr. BRAHIM Tayeb** Université de Mostaganem

- Année académique : 2021-2022

• **REMERCIEMENTS**

✚ CORDIALES REMERCIEMENTS A NOTRE CHERE
PROFESSEUR

*****MME BERBER HAFIDA*****

✚ NOS REMERCIEMENTS S'ADRESSENT EGALEMENT AUX
MEMBRES DE JURY, EN L'OCCURRENCE :

- **MADAME BENBOUZIANE HAFIDA** EN TANT QUE
PRÉSIDENTE
- **MONSIEUR BRAHIM TAYEB** EN TANT
QU'EXAMINATEUR.

• **DEDICACE**

*****A MES PARENTS*****

SOMMAIRE

- **Remerciements**
- **Dedicaces**

Sommaire	03
Introduction	05
I. Partie Théorique	10
1. La motivation comme facteur individuel dans l'apprentissage des langues étrangères.	11
-	
1.1. Définition de la motivation	11
1.2. 1.2 .Le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères	12
1.3. 1.3. Promotion de la motivation dans l'enseignement des langues étrangères	16
1.4. 1.4. Impact du changement de motivation sur l'apprentissage des langues étrangères	19
2. Motivation et la peur de parler	26
2.1. L'anxiété en tant que réponse prolongée au stress	26
2.2. Peur de parler	27
2.3. Peur et anxiété	28
2.4. La peur comme facteur dans la recherche en langues étrangères	29
II. Partie empirique	34
3. Réalités du FLE en Algérie	35
3.1. Approche méthodologique	35

3.2. Cours de FLE en Algérie	36
3.3 Questionnaire	40
4. Évaluation et analyse des données	42
4.1. Présentation du corpus	42
4.2. Protocole de l'enquête	42
4.3. Questionnaire	42
4.4. Description du questionnaire	43
4.5. Analyse du questionnaire	43
Conclusion générale	50
Bibliographie	52
Annexe	

Introduction

L'enseignement conventionnel, purement pédagogique, se caractérise par la domination de l'enseignant et une passivité réceptive de la part des élèves. Les connaissances sont souvent acquises sous une forme qui exclut une application ultérieure. Les élèves ne peuvent pas appliquer leurs connaissances dans des situations concrètes car ils n'en reconnaissent pas le sens et la référence à la réalité. Ils ne peuvent pas transférer leurs connaissances abstraites. Ils restent donc "lents".

Si vous demandez à quelqu'un aujourd'hui ce qu'il pense de l'enseignement scolaire, il devrait parler de l'enseignant, du matériel pédagogique, des apprenants et de la salle de classe. Les apprenants s'assoient en rangées et essaient de comprendre la matière expliquée par l'enseignant. L'enseignant détermine les objectifs de la leçon et transmet les connaissances que les apprenants doivent acquérir après un certain laps de temps. À travers des exercices, l'enseignant essaie de s'assurer que le matériel d'apprentissage est absorbé par les apprenants et se reflète dans leur esprit. Après cela, ce qui a été appris sera testé lors des tests et des examens en classe sur la base de critères définis par l'enseignant.

Lorsque la leçon porte sur l'apprentissage d'une langue étrangère - avec ses aspects multidimensionnels et sa complexité -, il apparaît clairement que cette idée de l'enseignement des langues étrangères, qui correspond à la réalité de notre vie scolaire quotidienne, est très imparfaite et, à divers points de vue, pas impeccable. Cette notion traditionnelle de l'enseignement suppose que la connaissance est inerte. Vous pouvez simplement le transmettre à l'apprenant en divisant le matériel d'apprentissage en petites parties et en le transmettant à l'apprenant afin qu'il puisse réussir son apprentissage à la fin du processus d'apprentissage.

Que se passe-t-il lorsque vous apprenez la langue étrangère de telle manière que vous la parcourez comme matière théorique et que les apprenants utilisent peu ou très peu la

langue cible en classe, comme si elle était faite pour autre chose que la communication ?

Si l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue étrangère dans les écoles et les universités était ainsi, l'apprenant ne s'en sortirait qu'avec un « dictionnaire bilingue dans la tête » et/ou avec une grande quantité d'informations sur la langue étrangère à la fin de sa formation. Cela signifie qu'il connaît un ou plusieurs mots équivalents dans la langue maternelle pour de nombreux mots de langue étrangère et/ou qu'il possède des connaissances spécifiques à la langue cible, telles que la phonétique, la morphologie, le lexique, etc. Dans ce cas, l'apprenant de langue étrangère peut faire n'importe quoi dans son domaine d'études autre que la communication par le biais de la langue étrangère. Il peut donc beaucoup parler de la langue ou décrire la langue et son système, mais lorsqu'il s'agit d'utiliser la langue de manière communicative et authentique, il éprouve de nombreuses difficultés, de sorte qu'il peut difficilement ou pas s'exprimer correctement s'il veut s'exprimer.

Sur la base de ma propre expérience en tant qu'enseignante du FLE dans les lycées algériens, j'ai constaté que les cours ne portent pas beaucoup sur l'utilisation de la langue et que les élèves eux-mêmes utilisent très peu la langue en classe. Les méthodes d'enseignement sont pour la plupart orientées vers la grammaire et s'appuient sur les acquis et les connaissances de base des théories classiques de l'apprentissage (théories de l'apprentissage pédagogique) ou des méthodes d'enseignement classiques ainsi que d'autres méthodes d'enseignement, qui se concentrent sur l'enseignant et le contenu d'apprentissage. Il a fallu qu'on nous dise que ce que nous parlons est une langue. Nous n'avons pas appris par cœur un lexique ou une grammaire pour nous faire comprendre de nos parents, amis et autres partenaires d'interaction. Ce que nous avons appris, c'est comment communiquer.

Si la langue comme moyen de communication naît et se développe uniquement dans des contextes communicatifs authentiques, son apprentissage ne sera réussi et productif que dans des environnements d'apprentissage communicatifs et interactifs. Si

une personne veut apprendre quelque chose, elle doit s'entraîner en mettant en pratique ce qu'elle a appris. Vous apprenez à courir vite si vous courez tout le temps pendant l'entraînement. Personne ne dit que vous apprenez à courir vite en sautant. Vous pouvez apprendre à courir en courant et à sauter en sautant. Vous apprenez à conduire une voiture en conduisant constamment la voiture. Pour cela, une petite explication théorique sur la façon de conduire suffit. Cependant, la conduite d'une voiture ne peut jamais être apprise sans conduire une voiture en permanence.

Apprendre des langues étrangères ne déroge pas à la logique de cette règle. Vous pouvez apprendre des langues en les utilisant. Apprendre une langue signifie utiliser la langue. On peut développer des compétences orales et écrites en parlant dans différentes situations et en écrivant sur différents sujets. La compréhension écrite et orale peut être développée en lisant et en écoutant des textes.

On apprend à communiquer avec la langue en utilisant la langue dans différents contextes communicatifs et interactifs. L'écriture ou la lecture ne s'apprend pas en parlant beaucoup la langue ou en entendant. Apprendre une langue ne découle pas de la collecte d'informations sur la langue ou de la simple acquisition des structures de la langue.

Il y a quelques années, les paradigmes d'apprentissage et les méthodes d'enseignement ont changé. Au lieu de l'enseignement centré sur l'enseignant et l'apprentissage, on s'est prononcé en faveur de l'enseignement des langues étrangères constructiviste, centré sur l'apprenant ou axé sur les activités. L'apprenant n'est donc plus un être passif qui ne fait que recevoir des entrées d'informations et non une machine qui reçoit des informations pour ensuite les traiter, mais un acteur actif et important de la leçon qui construit, utilise et corrige lui-même ses connaissances. L'application de telles méthodes d'enseignement est basée sur les actions ainsi que sur les compétences d'interaction et de communication des apprenants et leur volonté de les appliquer en classe. Cela nécessite donc un degré plus élevé de motivation, de conscience du processus d'apprentissage et de confiance en soi. Mais comment motiver les

apprenants en classe et comment maintenir la motivation tout au long du processus d'apprentissage alors que la motivation elle-même est une construction complexe qui est influencée par de nombreux facteurs et qui varie également considérablement d'une personne à l'autre ?

Le nouvel enseignement centré sur l'apprenant devrait tenir compte des intérêts et des motivations de l'apprenant, ainsi que de toutes les autres réalités de l'apprenant, car ils jouent un rôle important dans sa motivation et peuvent varier considérablement d'un apprenant à l'autre. Le grand défi de l'enseignement conventionnel dans les écoles algériennes réside dans les différences individuelles entre les apprenants. Chaque apprenant a ses propres idées subjectives sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, ses propres connaissances et expériences antérieures existantes, ses propres stratégies d'apprentissage, ses intérêts et ses motivations. Si une classe se compose par exemple de 20 à 30 élèves, alors vous avez un enseignant pour chacun d'entre eux et pour leurs circonstances individuelles et différentes, un matériel d'apprentissage commun, un objectif d'apprentissage commun et une méthode commune. Dans un tel enseignement, les facteurs individuels des apprenants, plutôt que de favoriser le processus d'apprentissage, peuvent au contraire l'inhiber et l'entraver. Les facteurs pédagogiques eux-mêmes et la situation d'apprentissage peuvent jouer un rôle inhibiteur en laissant tomber la motivation existante des apprenants ou en démotivant les apprenants, connaissant peu de succès et, par conséquent, développant une mauvaise image d'eux-mêmes et de leurs compétences en langues étrangères.

➤ **De nombreuses questions ou observations à caractère d'hypothèses découlent de ces remarques, à savoir :**

- Comment les facteurs pédagogiques peuvent-ils inhiber l'apprentissage ou le processus d'apprentissage en cours de français langue étrangère F.L.E ou avoir un effet démotivant sur l'élève et provoquer la peur de parler ?
- Quelle est la relation entre l'enseignement axé sur l'autonomie de l'apprenant et les facteurs individuels de l'élève, à savoir la motivation et la peur de parler ?
- Quel est le lien entre des facteurs individuels tels que la motivation et la peur de parler et un apprentissage réussi de la langue française?
- Pourquoi est-il difficile pour les élèves de produire le français langue étrangère ? Pourquoi ne peuvent-ils pas utiliser le français avec succès dans des situations de communication réelles ?
- Quel est le lien entre l'augmentation de la motivation et les circonstances individuelles et subjectives de l'apprenant abordées dans la leçon ?

➤ **Sur le plan méthodologique et empirique**

On va essayer de présenter un questionnaire aux élèves et aux enseignants P.E.S des lycées dans la Wilaya de Mostaganem – Commune de Ain Nouissy, puis récolter les données et de réaliser une évaluation et une analyse des résultats obtenus.

II. Partie Théorique

1. La motivation comme facteur individuel dans l'apprentissage des langues étrangères

La motivation est un facteur à la fois intra- et inter-individuel qui a un impact majeur sur l'apprentissage des langues étrangères par rapport aux autres facteurs cognitifs et sociaux. La motivation peut être augmentée ou affaiblie ou même disparaître en raison de divers facteurs tels que les groupes d'apprentissage de langues étrangères, le comportement des enseignants, l'orientation pédagogique ou les méthodes d'enseignement, les matériels d'enseignement et d'apprentissage. Les didacticiens savent que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école est associé à la motivation. Les élèves commencent à apprendre la langue étrangère comme une nouvelle matière avec un niveau de motivation très élevé, qui s'estompe après un temps relativement court.

1.1. Définition de la motivation

Le terme motivation a été fréquemment recherché en psychologie à partir des années 1950. La motivation est linguistiquement expliquée par le mot "mouvement" (latin Motus = le mouvement). En science, la motivation est généralement définie comme l'activation de l'orientation de la vie actuelle vers un état cible évalué positivement. En psychologie, la motivation est comprise comme un terme collectif désignant différents processus psychologiques qui sous-tendent la sélection et la détermination des objectifs d'action, l'intensité et la persistance du comportement. La motivation fait référence à la motivation pour l'action à travers un motif ou un système de motifs spécifique. Le terme motivation peut être attribué à une gamme de motifs, tels que des motifs de curiosité, des motifs d'identification (imitation), des motifs sociaux, des motifs d'approbation (récompense). Les deux définitions de la motivation que nous venons de mentionner ne s'excluent pas mutuellement, mais expliquent le terme motivation sous des angles différents. La définition de la motivation dans la psychologie explique la motivation de la procédure, en tant que processus psychologique et fonctionnel ; en tant que facteur responsable de la sélection des objectifs d'action, de la persistance et de l'intensité du comportement.

1.2 .Le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères

1.2.1 Motivation et succès d'apprentissage

La question du lien de causalité entre motivation et succès d'apprentissage a longtemps été débattue¹.

La motivation de l'apprenant est-elle une cause de réussite ou bien l'apprenant ne peut-il être motivé que si sa réussite dans l'apprentissage de la langue étrangère déclenche la motivation ?

À cet égard, il existe deux hypothèses bien connues dans la recherche scientifique sur les langues étrangères ou dans la théorie de l'attribution psychologique, à savoir l'hypothèse causale et l'hypothèse résultante².

1.2.1.1 Hypothèse causale et résultante

L'hypothèse du résultat est une hypothèse qui affirme que la motivation est déclenchée par le succès ou les progrès réalisés par l'apprenant d'une langue étrangère.

Le contraire est affirmé par l'hypothèse causale, à savoir que la motivation lors de l'apprentissage d'une langue étrangère est une cause de réussite d'apprentissage.

Des études pilotes ont déterminé la pertinence du sentiment d'accomplissement et la causalité entre le sentiment de réussite et d'échec et la motivation à apprendre une langue étrangère. Elle ont montré que les expériences de réussite ont un effet motivant sur les apprenants et les expériences d'échec ont un effet démotivant.

L'interprétation de la relation causale entre la motivation et la réussite des apprentissages doit en effet être effectuée avec une certaine précision et prudence. De nombreuses variables diverses interagissent dans l'acquisition d'une langue étrangère, ce qui peut avoir un impact direct et significatif sur l'acquisition d'une langue étrangère³. Certaines de ces variables influentes sont difficiles à contrôler. De ce fait, une variable incontrôlable dans l'étude peut conduire à une interprétation incorrecte et/ou incomplète des résultats.

¹ Riemer 1997

² Kirschner 2004

³ Grünewald 2006

Aborder le lien causal entre la motivation et la réussite de l'apprentissage ne conduit pas nécessairement au résultat qu'une seule variable déclenche l'autre. Cela varie d'une personne à l'autre et dépend des différentes situations initiales ainsi que des situations au cours du processus d'apprentissage. En pratique, les deux variables s'influencent mutuellement. Par conséquent, la Certainement pas trouver le chemin dans un « ou - ou » mais de façon passerelle dans un « à la fois - et ». Cela signifie que la relation de causalité peut être expliquée de manière circulaire.

Il se peut que la motivation déclenche la réussite de l'apprentissage si l'apprenant est motivé à apprendre la langue étrangère au début de son processus d'apprentissage. Dans ce cas, la réussite de l'apprentissage est considérée comme l'objectif, tandis que la motivation est considérée comme le point de départ pour initier le processus d'apprentissage. Même si l'on dit que cette motivation initiale a été déclenchée par le succès dans la langue étrangère apprise précédemment, alors lors de l'apprentissage d'une langue étrangère pour la première fois, il devait y avoir une motivation qui a initié l'apprentissage de la langue étrangère. L'inverse est également possible, à savoir que le succès de l'apprentissage déclenche la motivation. Dans le cas d'apprenants de langues étrangères démotivés qui, par exemple, n'apprennent une langue étrangère que parce que c'est prévu dans le programme scolaire, le succès de l'apprentissage peut ensuite entraîner une motivation, par ex. si l'apprenant exécute avec succès sa tâche dans une situation de communication, par ex. un dialogue bien reproduit. Cette expérience est considérée comme un stimulant positif pour la réussite de l'apprentissage. Ici, il peut découvrir ses compétences communicatives dans la langue étrangère à travers ce sentiment d'accomplissement. Ceci est particulièrement motivant lorsque l'enseignant attire l'attention de l'apprenant sur sa réussite. De plus, le succès de l'apprentissage à son tour a un effet motivant sur l'apprenant et favorise la poursuite du processus d'apprentissage, qu'il soit le facteur déclenchant de la motivation ou vice versa. Si l'apprenant motivé s'efforce d'atteindre le succès en tant qu'objectif, la réalisation de l'objectif a un effet motivant sur le processus d'apprentissage dans la mesure où le sentiment d'accomplissement crée une motivation supplémentaire ou renforce celle qui existe déjà.

En ce qui concerne l'échec scolaire, la relation de causalité avec la motivation n'est pas du tout la même chose que leur relation avec le succès de l'apprentissage. L'échec a un effet démotivant sur l'apprenant. Cependant, cela ne peut pas être supposé avec généralisation, car l'échec peut déclencher la motivation s'il provoque de l'ambition ou un esprit de compétition chez les apprenants, qui contrôlent intensément leur apprentissage

Sur cette base, il est clair que la relation de cause à effet entre la réussite de l'apprentissage et la motivation ne doit pas être vue dans une direction d'impact unilatérale, mais plutôt dans une relation d'interaction mutuelle. Cependant, il convient de noter que les expériences subjectivement perçues d'échec et de réussite affaiblissent ou augmentent la confiance en soi de l'apprenant.

1.2.1.2 Localisation interne et externe

L'hypothèse d'attribution, traite de la façon dont les attentes de réussite des apprenants sont déterminées. Dans la théorie de l'attribution, on suppose que le comportement futur de l'apprenant est fortement influencé par la manière dont il explique ses succès et ses échecs. La différence entre l'emplacement interne et externe est soulignée⁴.

Dans le cas de la localisation interne, l'apprenant attribue le succès ou l'échec à ses propres capacités, par ex. le talent, l'effort investi. D'autre part, avec la localisation externe, l'apprenant attribue les causes du succès ou de l'échec à des facteurs externes tels que par ex. le niveau de difficulté des tâches, la chance ou le hasard.

La localisation interne indique que l'apprenant se tient responsable de ses propres actions et agit de manière autodéterminée. Si les actions d'apprentissage sont intensément contrôlées par les apprenants eux-mêmes, on peut supposer que l'emplacement interne influence positivement ou augmente la motivation.

L'emplacement interne et externe peut être stable ou variable. Cependant, on souligne l'emplacement interne stable, c'est-à-dire lorsque l'apprenant fait remonter les causes du succès à ses compétences et aptitudes et qu'elles sont considérées comme particulièrement positives pour la motivation intrinsèque⁵.

1.2.2 Motivation et autonomie de l'apprenant

La motivation et l'autonomie de l'apprenant sont étroitement liées : On croit que l'autonomie et la motivation vont de pair. Ce n'est que lorsque les apprenants assument la responsabilité de leur propre apprentissage et attribuent le succès et l'échec à leurs propres efforts, stratégies d'apprentissage et de travail plutôt qu'à des facteurs externes, qu'ils sont également motivés⁶.

⁴ Riemer 2003

⁵ Kirschner 2004

⁶ Kleppin 2004

L'utilisation d'approches d'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement des langues étrangères favorise la motivation de l'apprenant. L'apprenant s'engage de manière intensive dans la langue étrangère lorsqu'il a la possibilité de sélectionner lui-même le contenu d'apprentissage et de le lier à ses motivations et à ses intérêts par le biais de ses propres objectifs d'apprentissage et lorsqu'il est autorisé à mener à bien son processus d'apprentissage au moyen d'un apprentissage authentique.

Dans un tel cours de langue étrangère axé sur l'autonomie de l'apprenant, l'apprenant peut se sentir impliqué dans les activités d'apprentissage et peut alors vivre son apprentissage de manière authentique. L'engagement intensif avec la langue étrangère a lieu lorsque l'apprenant apprend de manière autonome, c.-à-d. il contribue à déterminer les contenus d'apprentissage pertinents en classe et il réalise ses expériences d'apprentissage dans des situations authentiques.

Cela éveille le désir d'apprendre la langue et conduit directement à la promotion de la motivation intrinsèque.

Si l'émergence de la motivation dépend des motifs et de la situation d'apprentissage correspondante et si les motifs des apprenants sont très différentes ou individuellement différentes, comment la motivation peut-elle être concrétisé à travers une situation d'apprentissage unique, partagée et déterminée de l'extérieur, et à travers des activités-, des matériels- et des contenus d'apprentissage partagés?

Par exemple, si une classe scolaire se compose de trente élèves, cela signifie qu'il existe trente types de motivations et d'intérêts, trente types de styles d'apprentissage, de préférences d'apprentissage et de stratégies d'apprentissage, trente types de biographies d'apprentissage et d'expériences d'apprentissage, trente types de connaissances antérieures. et les langues des apprenants. Un enseignant, une méthode d'enseignement, un objectif d'enseignement, un contenu d'apprentissage, etc. sont prévus pour tous ces types dans l'enseignement des langues étrangères d'aujourd'hui. Dans un cours de langue étrangère axé sur l'autonomie de l'apprenant, l'apprenant a la possibilité, par ex. de combiner les motivations, les intérêts et les objectifs d'apprentissage avec le contenu d'apprentissage et les activités d'apprentissage qu'ils ont eux-mêmes choisis.

Si la liberté et l'autonomie sont garanties à chaque élève, il peut lui-même lier ses motivations à la situation d'apprentissage appropriée et choisie par lui-même, c'est-à-dire faire exister la motivation dans le contexte de l'apprentissage lui-même. La réussite d'apprentissage de chaque apprenant n'est possible que sur la base d'un apprentissage autonome. Avec l'autonomie de l'apprenant, les hypothèses de la psychologie motivationnelle vont bien au-delà de la motivation à la réussite de l'apprentissage. Les processus d'enseignement et d'apprentissage ne conduisent au succès de l'apprentissage pour chaque apprenant que sous la forme d'une différenciation et d'une individualisation poussées.

La motivation intrinsèque est d'une grande importance pour l'autonomie de l'apprenant et, inversement, l'autonomie de l'apprenant favorise et promeut les apprenants intrinsèquement motivés⁷.

Les apprenants diffèrent en termes de volonté de travailler et d'efforts fournis. Dans un cours de langue étrangère orienté vers l'autonomie de l'apprenant, l'apprenant intrinsèquement motivé peut accélérer son "rythme d'apprentissage" en fonction de son propre degré d'engagement, sans avoir à tenir compte du "rythme d'apprentissage" des autres apprenants⁸. De plus, il peut intensifier ses efforts et ses efforts investis sans avoir à s'en tenir au rythme imposé (c'est-à-dire par l'enseignant) dans la classe⁹.

1.3. Promotion de la motivation dans l'enseignement des langues étrangères

La motivation dans l'enseignement des langues étrangères est décrite comme "un processus limité dans le temps et orienté vers un objectif, qui est maintenu par l'effort jusqu'à ce que le ou les objectifs souhaités aient été atteints ou le soient" ¹⁰.

On peut affirmer que la motivation est nécessaire pour chaque cours de langue étrangère.. L'apprenant peut être généralement motivé pour apprendre une langue étrangère, par ex. a une attitude positive envers la langue. Sa motivation peut disparaître ou s'affaiblir en classe parce que la situation d'apprentissage ou certains des facteurs d'enseignement ne correspondent pas à ses motivations individuelles, ses intérêts et ses préférences d'apprentissage. Il est important

⁷ Sacharowa: Document Online

⁸ Ram- pillon 2000

⁹ Grünwald 2006

¹⁰ Düwell 2003

de souligner qu'en plus des facteurs de la langue cible, les facteurs de l'apprenant et de l'enseignant jouent un rôle important à la fois dans la création et le maintien de la motivation.

Au cours de l'enseignement des langues étrangères, les facteurs suivants doivent être pris en compte, et qui sont d'une grande importance pour la motivation des apprenants :

- Facteurs et personnalité de l'apprenant (par exemple, confiance en soi, auto-efficacité ou engagement, auto-évaluation positive / négative, expérience antérieure avec des langues étrangères et échec et succès auto-estimés, attitude envers la langue cible)
- Personnalité et comportement de l'enseignant (par exemple, compétence professionnelle, crédibilité, type d'enseignant - tels que types d'enseignants autoritaires, surprotecteurs,-réactions des enseignants aux actions des élèves et au style d'enseignement)
- Matériel d'enseignement et d'apprentissage (contenu d'apprentissage incluant la qualité du sujet, le choix du contenu par les apprenants, la correspondance des sujets traités avec les intérêts et les priorités des apprenants ou la pertinence du contenu d'apprentissage et la proximité avec la vie quotidienne de l'apprenant)
- Méthodes d'enseignement et activités d'enseignement (par exemple, formes sociales, apprentissage dans les stations, activités holistiques et unilatérales)
- Groupe d'apprenants (par exemple, enthousiasme pour l'ambition et le défi, travail coopératif, critique et évaluation mutuelles).

Tous ces facteurs peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la motivation des apprenants.

1.3.1. Techniques de motivation de l'apprenant de langue étrangère

Compte tenu de la complexité, de l'expansion et de la multifactorialité de la motivation, qui est aussi une interface de la personnalité de l'apprenant et qui se prononce différemment selon les apprenants, il est difficile de donner une recommandation détaillée et générale pour motiver les apprenants dans les cours de langue étrangère¹¹. Cependant, on trouve dans la didactique des langues étrangères des techniques motivationnelles afin de motiver les apprenants de langues étrangères à savoir:

1. Donnez le bon exemple par votre propre comportement.
2. Créez une atmosphère agréable et détendue en classe.

¹¹ Dörnyei / Csizér 1998

3. Présentez les devoirs d'une manière qui donne un sens et un objectif clairs aux apprenants.
4. Développer de bonnes relations avec les apprenants.
5. Améliorer la confiance des apprenants dans leurs propres compétences linguistiques.
6. Rendez le cours intéressant.
7. Encourager l'autonomie de l'apprenant.
8. Faites en sorte que les leçons soient personnellement pertinentes pour les apprenants.
9. Aidez les apprenants à fixer leurs propres objectifs d'apprentissage réalistes.
10. Familiariser les apprenants avec la culture de la langue cible.

1.3.2 Promouvoir la motivation intrinsèque et extrinsèque

Afin de permettre le contrôle de la motivation intrinsèque dans des situations réelles de classe, l'enseignant et l'apprenant doivent participer activement. L'enseignant développe des techniques qui augmentent la motivation intrinsèque et enseigne aux apprenants des stratégies d'auto-motivation¹². Les leçons doivent être liées aux besoins, intérêts et objectifs individuels de l'apprenant ; augmenter le plaisir, la joie et le désir ; prévenir toutes sortes d'obstacles tels que l'aversion, l'ennui, le stress, le désintérêt pour les apprenants. En ce qui concerne les points de départ de la situation d'enseignement, il y a des techniques qui conduisent à un contrôle et à une augmentation soutenue de la motivation¹³.

Les apprenants doivent être en mesure de choisir l'orientation principale du matériel d'une manière autodéterminée en fonction de leurs intérêts individuels, par exemple. donner aux élèves un catalogue de sujets à partir duquel ils peuvent sélectionner des sujets qui correspondent à leurs propres intérêts. Un autre exemple est le droit de codécision des apprenants dans le choix des textes, de la musique, des films, etc.

Matériaux et supports : Un design esthétique, original, humoristique voire provocateur éveille la curiosité et augmente le plaisir de la confrontation.

Activités d'apprentissage : les apprenants sont en plein travail, lorsqu'ils s'impliquent activement, en essayant quelque chose de manière ludique ou en créant eux-mêmes quelque chose, dans une solution concrète à un problème (communication écrite réelle avec des locuteurs de la langue cible).

¹² Stangl 1998: Document Online

¹³ Grünwald 2006

De cette façon, des situations sont créées pour la viabilité des constructions de la réalité des élèves.

Environnement d'apprentissage : il doit être conçu de manière à ce que les besoins humains fondamentaux soient pris en compte et vécus comme positifs (par exemple, suffisamment d'espace, une température ambiante agréable, des chaises confortables, de l'air frais). En outre, les besoins « culturels » et « sociaux » doivent être pris en compte (par exemple, l'enseignement des langues étrangères assisté par ordinateur).

1.4. Impact du changement de motivation sur l'apprentissage des langues étrangères

1.4.1 Opportunités de motivation en classe

Dans le concept de l'autodétermination, on explique le contrôle de l'action à travers le concept d'intentionnalité. Dans ce contexte, on parle d'une personne motivée lorsqu'elle poursuit un objectif à court terme ou même à long terme afin d'atteindre quelque chose. Lorsque les comportements et les actions d'une personne ne sont pas motivés par l'intention, on dit qu'ils sont "amotivés", c'est comme une action non motivée. Les actions amotivées sont celles qui n'ont pas d'objectif discernable (par exemple, somnoler, flâner) ou qui résultent d'une impulsion incontrôlée à agir (par exemple, crise de colère)¹⁴. Il s'agit donc de l'intention, de l'action et de la conscience du but. Dans l'enseignement des langues étrangères, cela concorde avec l'orientation didactique et méthodique de l'apprenant et de l'action et avec les découvertes des neurophysiologistes¹⁵. Sans les composantes motivationnelles et émotionnelles, rien ne fonctionne du tout pour l'apprenant. Cela montre l'importance de l'autonomie de l'apprenant en classe, à savoir que l'enseignant informe les apprenants sur les objectifs d'apprentissage de la leçon, les discute et les explique avec eux. Les apprenants peuvent alors relier ces objectifs d'apprentissage à leurs propres buts, intérêts et intentions. La co-détermination des apprenants dans la sélection du matériel d'apprentissage, des méthodes d'apprentissage, des formes sociales et des matériels d'apprentissage permet l'émergence d'une intention d'action en ce qui concerne le contenu d'apprentissage respectif et l'activité d'apprentissage respective de la part de l'apprenant.

¹⁴ Deci / Ryan 1993

¹⁵ Roth / Siebert 2003

L'amotivation peut être générale aussi bien que spécifique et qui concerne la motivation et la volonté d'apprendre de l'élève. Il se peut que l'apprenant soit généralement motivé pour apprendre la langue étrangère mais n'ait aucun intérêt pour une matière spécifique, des méthodes d'enseignement, des activités d'apprentissage ou du matériel d'apprentissage¹⁶. Cela peut conduire à la démotivation de l'apprenant et par conséquent il perd la volonté de continuer à étudier la langue étrangère. L'élève ne participe alors au cours ou n'est actif dans le cours que lorsqu'il reçoit des demandes de l'extérieur (par exemple du professeur).

1.4.2. Opportunités de démotivation en classe

La démotivation signifie que la motivation existante à apprendre est réduite ou modifiée négativement par des interventions ou des mesures externes¹⁷. Il existe de nombreuses façons de démotiver les apprenants. Tout ce qui peut favoriser la motivation dans les cours de langue étrangère (tels que les supports d'enseignement et d'apprentissage, les méthodes d'apprentissage, les formes sociales, l'ambiance dans le groupe d'apprenants) peut, à l'inverse, mal fonctionner sur la motivation et conduire à la démotivation. Cela dépend des besoins, des motivations et intérêts individuels de l'apprenant.

On peut résumer les possibilités de démotivation de l'apprenant en six points :

1. La responsabilité de l'enseignant et l'autonomie de l'apprenant
2. Structure, transparence des objectifs et importance perçue
3. Adaptation de l'enseignement au niveau des apprenants : qualité de l'enseignement
4. Manque de confiance et de compétence
5. Inclusion sociale : les apprenants sont-ils inclus ?
6. Qu'est-ce qui m'intéresse (en tant qu'enseignant) dans la matière?

Les apprenants se démotivent :

- Lorsque l'autonomie de l'élève n'est pas respectée en classe, en ne lui proposant pas de choix de thèmes, de contenus et de formes sociales
- Si l'enseignant utilise des règles strictes et détaillées (pas de liberté d'apprendre, pas d'apprentissage par le jeu), exerce un contrôle étroit sur l'élève
- Si les sujets et le contenu d'apprentissage ainsi que les activités de classe sont choisis subjectivement par l'enseignant ou déjà spécifiés dans le manuel et qui sont déterminés de

¹⁶ Grünewald 2006

¹⁷ Prenzel 1997

l'extérieur et les sujets et les activités ne peuvent donc pas ou ne rendent que partiellement justice aux différents intérêts et motivations individuels des élèves.

Afin de favoriser l'autonomie de l'apprentissage, l'enseignant peut proposer différents contenus sous différentes formes (par exemple un catalogue de thèmes) dans la pratique pédagogique de l'école, même s'ils appartiennent au même contexte global, qui est défini dans le manuel. Le manuel contient divers textes qui traitent de contenus différents. Dans ce cas, l'autonomie d'apprentissage peut être favorisée de la manière suivante:

Les apprenants ont le choix du texte qu'ils veulent traiter. Ensuite, ils sont divisés en groupes en fonction des textes sélectionnés. Il en est de même pour les activités : l'enseignant propose différentes activités et chaque groupe choisit la manière appropriée de traiter le texte. Les apprenants peuvent également avoir leur mot à dire dans les formes sociales : par exemple, si un groupe d'apprenants veut travailler ensemble, ils forment un groupe. Si l'on ne veut travailler qu'avec son meilleur ami, ils travaillent tous les deux en binôme ; les apprenants individuels qui veulent travailler seuls font un travail individuel; etc. En fait, tous les travaux seront présentés et discutés à la fin de l'unité d'apprentissage (leçon). Chaque élève ou groupe est responsable de son propre travail. À ce stade, un aspect important doit être mentionné, à savoir l'utilisation de la langue cible dans des situations aussi authentiques que possible. Il ne s'agit pas du développement des compétences orales ou écrites en classe, mais plutôt de la volonté des élèves à parler, c'est-à-dire avant de décrire les compétences orales dans les plans de cours, l'enseignant doit planifier la manière dont les besoins et les intérêts individuels des élèves peuvent être abordés (par exemple en choisissant des sujets et des activités appropriés) et adaptés à la matière. En ce qui concerne le deuxième point des possibilités de démotivation ("structure, transparence des objectifs et sens perçu"), les commentaires suivants sont faits ici. Si l'objectif de l'enseignant dans la classe reste inconnu des élèves, les élèves accompliront les tâches que l'enseignant leur demande de faire, mais ils ne sauront pas "pourquoi faire?" et à quoi visent les tâches. De cette manière, les élèves ne peuvent établir aucun lien entre le but recherché et la matière déterminée de l'extérieur dans la leçon d'une part et leurs préférences d'apprentissage subjectives d'autre part.

Aucune fixation d'objectifs de la part des élèves en lien avec le but pédagogique ou l'objectif de la leçon, ou seule la fixation d'objectifs généraux et vagues par les élèves a un effet démotivant sur eux. D'autre part, des objectifs d'enseignement conscients, clairs, bien définis

et perçus ont un effet motivant sur les élèves ou favorisent l'autonomie de l'apprenant. Des objectifs d'apprentissage à court terme et clairs en classe permettent aux élèves un "vrai" succès d'apprentissage dans l'apprentissage des langues étrangères, via l'utilisation de la langue dans des situations de communication authentiques. Cela inclut la clarté des objectifs des leçons individuelles, des unités d'apprentissage individuelles (leçons) et du niveau général. Le succès de l'apprentissage doit être décrit aux élèves par l'enseignant, par ex. Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent être capables de faire après chaque unité d'apprentissage. Cela permet aux élèves de se fixer un objectif clair et proche et de s'efforcer de l'atteindre. Ils peuvent également évaluer eux-mêmes leur réussite d'apprentissage authentique, loin de la note - qui est subjective et déterminée par les autres. Cela peut être réalisé dans la pratique de l'enseignement scolaire si :

Premièrement, au début de chaque unité d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage correspondants doit être défini et expliqué¹⁸.

Deuxièmement, lorsqu'à la fin de chaque unité d'apprentissage, des projets d'enseignement ou similaires sont développés dans lesquels les apprenants mettent en pratique leurs propres hypothèses sur la langue et les vérifient, évaluent leur propre réussite d'apprentissage et ce qu'ils ont appris. Par ex. une visite dans une autre classe du FLE, où les élèves rencontrent des élèves d'autres lycées et apprennent à se connaître. On peut choisir des thèmes, par exemple, "Présentez-vous aux autres", "Ecole et cours", "Loisirs.

Bien que ces situations de communication ne soient pas tout à fait authentiques comme si les élèves devaient rencontrer les locuteurs de la langue cible, ces situations sont réalistes et pratiques pour les circonstances scolaires algériennes d'une part et d'autre part les élèves peuvent utiliser leur langue cible de la manière la plus authentique possible. Cela aide également l'enseignant à mesurer et à promouvoir le "vrai" succès de l'apprentissage et le processus d'apprentissage¹⁹.

Dans le troisième point : Adaptation de l'enseignement au niveau des apprenants : qualité de l'enseignement, il existe deux types d'objectifs pédagogiques, à savoir les objectifs d'apprentissage supérieurs et inférieurs. Si seulement les connaissances factuelles déclaratives (c'est-à-dire les connaissances sur la langue telles que le lexique, la sémantique, le texte, la phonologie, la morphologie) et dont la pratique est atteinte, alors il s'agit de faibles objectifs pédagogiques. Si, d'autre part, la leçon implique des stratégies qui relient le contenu d'apprentissage aux connaissances existantes en amenant l'apprenant à agir, à réfléchir, à

¹⁸ Rost-Roth 2001

¹⁹ Dörnyei 2002

résoudre des problèmes et à expérimenter son apprentissage, alors l'objectif de la leçon est plus élevé.

Connaissances factuelles déclaratives versus connaissances pratiques procédurales :

Dans l'acquisition de la langue maternelle, le contenu des connaissances se développe en même temps que les automatismes procéduraux, mais lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les deux types de connaissances peuvent être construits indépendamment l'un de l'autre. Si la connaissance procédurale est interagie ou liée avec succès à la connaissance factuelle, la connaissance procédurale devient l'élément de contrôle de la connaissance déclarative²⁰.

Le quatrième point des possibilités de démotivation ("manque de confiance et manque de compétence") concerne le comportement de l'enseignant et plus précisément le fait que l'enseignant n'augmente pas la confiance en soi des apprenants par un contrôle intensif (à chaque étape de travail). Si l'enseignant réagit à chaque étape de travail, à chaque action ou à chaque erreur commise par l'apprenant, il l'évalue et lui montre comment le faire correctement ou mieux, l'apprenant aura une évaluation négative de ses propres capacités et s'en convaincra dans l'apprentissage. De plus, l'enseignant doit traiter les apprenants de manière égale, il ne doit pas supposer qu'un groupe d'apprenants est paresseux ou qu'ils ont de faibles capacités d'apprentissage, mais il essaie toujours de trouver une interprétation positive pour les mauvaises réponses et demande à l'apprenant son point de vue à partir duquel il voit la réponse correctement. Il peut par ex. Évaluer le travail de tout le groupe devant tous les élèves. Cependant, lorsqu'il s'agit d'évaluer des apprenants individuels, cela est plus efficace en privé. L'enseignant doit donner à l'apprenant l'opportunité de développer la confiance en soi et une évaluation positive de ses propres capacités en fournissant un feedback constructif et complet.

Le facteur groupe joue un rôle important dans le cinquième point : Intégration sociale : les apprenants ont-ils aussi leur place ici? Les cours sont considérés comme un environnement d'apprentissage social dans lequel les apprenants doivent être intégrés afin qu'ils puissent satisfaire leurs besoins de lien social. L'apprenant sera démotivé s'il se sent négligé ou sans importance dans la classe ou dans le groupe. L'enseignant ne doit donc pas

²⁰ Sacharowa 2009: Document Online

créer ce sentiment chez l'apprenant en favorisant un travail de groupe dans lequel chaque apprenant est intégré et peut démontrer son appartenance, son acceptation et son utilité²¹.

Le sixième et dernier point des possibilités de démotivation en classe : Qu'est-ce qui m'intéresse (le professeur) dans la matière? porte sur la motivation du professeur. Si l'enseignant ne montre aucun intérêt pour la matière, cela a un effet démotivant sur les apprenants. Surtout avec les enseignants qui répètent le programme donné chaque année, il arrive souvent qu'ils donnent aux apprenants un sentiment négatif envers la matière. Les apprenants sont pour ainsi dire "infectés" dans leur motivation par l'attitude de l'enseignant.

1.4.3. Influence du concept de soi sur la motivation en classe

Seules quelques études ont traité de l'influence du concept de soi sur la motivation dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, il ne fait aucun doute que le concept de soi en tant que facteur interne à l'apprenant joue un rôle crucial dans la motivation²². Elle peut influencer la motivation de l'apprenant de langue étrangère à la fois positivement et négativement. Cependant, une image de soi négative est généralement attribuée à des effets démotivants. D'autre part, une image de soi positive peut favoriser la motivation en classe. Les concepts de soi contiennent deux facteurs importants qui peuvent avoir un fort impact sur la motivation dans l'enseignement des langues étrangères : le facteur « confiance en soi » et le facteur « efficacité personnelle ».

La confiance en soi peut s'expliquer par l'absence de peur, par une évaluation positive de ses propres capacités ou réalisations.

L'auto-efficacité comprend l'évaluation que l'on peut atteindre un objectif avec ses propres capacités, sa créativité et ses efforts et ne dépend pas seulement d'influences externes. L'explication du facteur d'auto-efficacité est liée à la résolution de tâches spécifiques et à l'auto-évaluation de ses propres capacités, avec la conviction de l'apprenant qu'il peut atteindre certaines réalisations. L'auto-efficacité joue également un rôle important dans l'évaluation par l'apprenant de la faisabilité ou de la résolution de certains objectifs et tâches futurs²³. Cette évaluation subjective de ses propres capacités et de ses réalisations futures affecte également l'évaluation des échecs et succès antérieurs dans l'apprentissage, car avant

²¹ Dörnyei 2002

²² Kleppin 2004

²³ Kirschner 2004

que l'apprenant ne juge son processus d'apprentissage positivement ou négativement dans un certain laps de temps, il fait déjà évaluer ses acquis positivement ou négativement au préalable. et vice versa : les expériences d'échec et de succès influencent l'évaluation future de ses propres capacités et réalisations. L'auto-efficacité positive d'un apprenant peut favoriser et augmenter la motivation, car si l'apprenant suppose qu'il peut atteindre une certaine réalisation, alors il persiste face à d'éventuels défis et obstacles et augmente ses efforts jusqu'à ce qu'il atteigne l'objectif ou la performance souhaitée atteint. Dans le cas de la persévérance et de l'effort, il s'agit probablement moins de facteurs qui influencent la motivation que de composantes comportementales de la motivation, dont certaines peuvent être observées²⁴.

²⁴ Kleppin 2004

2. Motivation et peur de parler

2.1. L'anxiété en tant que réponse prolongée au stress

Tout le monde se souvient quand, en tant qu'apprenants, ils étaient très excités quand leur nom était appelé en classe ou quand c'était leur tour de lire un devoir ou de passer un examen. C'est toujours comme ça en classe aujourd'hui : tu trembles de tous tes membres et la voix sort par vagues interrompues, une couleur pâle couvre ton visage, ta bouche s'assèche. Parfois, vous obtenez un blocage mental, vous laissant confus et perdu. Pas de pensée claires, pas de langage. D'autres lèvent la main en classe et lorsqu'ils sont appelés par le professeur, ils ne peuvent pas prononcer la réponse même s'ils ont parfois la bonne réponse. La cause pourrait être que l'on a peur de l'enseignant ou des erreurs possibles. Peut-être aussi d'être sous-estimé par les autres ou simplement d'être trop timide pour parler fort devant un groupe. De tels états psychologiques de peur de parler posent un grand problème lors de l'apprentissage des langues étrangères, car ils bloquent la voie vers la maîtrise de la langue étrangère et la rendent presque impossible. L'apprentissage d'une langue étrangère repose fondamentalement sur le développement de compétences communicatives, qui peuvent être acquises principalement par la pratique en classe et en dehors. Le phénomène de la peur de parler montre que l'apprenant anxieux ne peut pas interagir ou communiquer dans l'environnement de la classe ou, au mieux, ne peut pas parler sans retenue. De ce fait, le vocabulaire acquis n'est ni utilisé ni ancré, ce qui surcharge les activités de la mémoire et l'empêche de fonctionner²⁵. De plus, l'anxiété inhibe le travail à la fois de la mémoire à ultra-court terme et de la mémoire à court terme, qui jouent un rôle essentiel dans l'absorption de l'information et dans l'apprentissage²⁶.

Avant d'aborder la peur de parler comme terme général en psychologie, il convient d'abord d'expliquer la peur comme terme principal en rapport avec le stress. La peur est une émotion normale et naturelle qui est absolument essentielle à la vie ; l'homme qui ne ressent pas la peur serait constamment en danger de mort. La peur nous empêche de nous mettre dans des situations qui menacent notre bien-être et que nous ne pouvons pas gérer. Dans de telles situations, la réaction de peur fournit l'énergie nécessaire et augmente la vigilance et la volonté de réagir et faire face à la situation ou la fuir.

²⁵ Solmecke 1993

²⁶ Vester 1988

La peur est l'expérience consciente d'un état d'excitation perçu comme désagréable, qui survient à la suite d'une situation menaçante dans laquelle on éprouve de la peur. En psychologie de la personnalité, la peur est comprise comme une disposition fondamentale de la personnalité²⁷. L'anxiété peut être comprise comme une réaction de stress prolongée : le stimulus-stress vient avec l'idée que la situation menaçante ne peut pas être maîtrisée.

Donc, pour pouvoir expliquer le phénomène de la peur, il faut d'abord savoir ce qu'est réellement le stress ?

Le stress est un état de l'organisme qui survient en raison de facteurs liés au concept de soi, à savoir lorsque l'individu a réalisé que son bien-être ou son intégrité est en danger et qu'il doit utiliser toute l'énergie ou les compétences disponibles pour se protéger. Une distinction est faite entre trois Phases de la réponse au stress:

- Réaction d'alarme : cette phase se caractérise par une augmentation du rythme cardiaque et de la tension artérielle et une baisse de la température corporelle.
- Phase de résistance : Caractérisée par une augmentation rapide de l'activité du système nerveux sympathique, production d'adrénaline et de noradrénaline en quantités importantes. En conséquence, le sang des parties du corps est étranglé en faveur des muscles et du cerveau.
- Phase d'épuisement : dans cette phase, les défenses de l'organisme diminuent et les phases précédentes ne fonctionnent plus.

L'anxiété survient chez l'élève en classe lorsque l'élève perçoit la situation d'apprentissage comme une situation stressante en raison de certains facteurs liés à la classe. Que ce soit à cause de l'autorité et des commentaires de l'enseignant ou à cause de la façon dont la leçon est structurée. Il sent que son bien-être est menacé par l'enseignant ou par le groupe d'apprenants.

2.2. Peur de parler

La peur de parler en classe est liée à l'anxiété sociale. Des termes tels que la peur de parler, la peur de la communication ou le trac sont fréquemment utilisés comme synonymes du terme "peur de la parole".

Les trois phases de la réponse au stress sont appelées "syndrome général d'adaptation". La peur de parler nous empêche de communiquer librement. En classe, les élèves ont peur de parler, de participer à une discussion, de poser une question, d'exprimer une opinion ou de

²⁷ Seel 2003

faire un petit discours devant des camarades de classe²⁸. La peur de parler peut attaquer l'apprenant pour diverses raisons. La peur de parler est formée par la peur de la désapprobation et du rejet. Cependant, cela peut se manifester sous différentes formes dans la salle de classe. L'apprenant peut éprouver de l'anxiété à parler s'il a peur d'être jugé devant les autres. Par conséquent, il est très excité lorsqu'il est appelé par l'enseignant ou lorsqu'il a l'intention d'engager une discussion. Il a donc peur de faire des erreurs et d'être critiqué, de ne pas pouvoir se défendre, que son opinion ou sa réponse soit sous-estimée par l'enseignant qui fait autorité dans la classe, notamment dans les pédagogies centrée sur l'enseignant, et que ses compétences linguistiques et communicatives ne sont pas suffisantes pour pouvoir traverser avec succès la situation en question. L'évaluation négative que l'apprenant attend et soupçonne en classe est perçue par lui-même en se voyant constamment à travers les yeux des autres. Dans ce cas, il peut se sous-estimer s'il ne peut pas expliquer les causes du comportement des autres apprenants. Une telle évaluation peut également être ressentie en classe lorsque l'apprenant est traité avec des commentaires négatifs (par exemple par une sous-estimation, des critiques sévères, des réprimandes en cas d'erreurs) de la part de l'enseignant. L'auto-évaluation négative résulte également de l'incapacité et/ou du manque de connaissances de l'apprenant sur la manière d'apprendre une langue étrangère et sur ce que devrait être son attitude à l'égard de la matière. Souvent, cela est également dû au fait qu'il ne connaît pas les raisons pour lesquelles il apprend la langue étrangère.

2.3. Peur et anxiété

Lorsque l'on considère le lien entre la motivation et la peur de parler, il est conseillé d'abord d'aborder la distinction ou l'explication des termes « peur » et « anxiété ». La peur survient lorsqu'une personne perçoit une situation comme menaçante. Il s'ensuit une évaluation cognitive de la situation vécue. Cependant, le niveau ressenti varie d'une personne à l'autre en termes de gravité et de persistance²⁹. Cela suggère que la différence réside dans la disposition psychologique de la personne. Dans cet esprit, les psychologues de l'apprentissage soulignent la différence entre la peur et l'anxiété. La différence est résumée dans le tableau ci-dessous :

▪ Peur	▪ Anxiété
• La peur est situationnelle et peut survenir	• L'anxiété n'est pas spécifique à une

²⁸ Weikert 1999

²⁹ Riemer 1997

chez des personnes non anxieuses. • La peur est une expérience consciente d'un état d'excitation dans une certaine situation qui est perçue comme désagréable. • La peur est temporaire et instable.	situation, mais intersituationnelle. • L'anxiété est un trait de personnalité chez les personnes qui la perçoivent comme une disposition psychologique à réagir à des situations avec peur. • On dit que l'anxiété est relativement stable et persistante, la personne anxieuse ne devenant pas intrépide très rapidement.
--	--

Tableau 1 : Différences entre peur et anxiété³⁰

La peur et l'anxiété peuvent influencer le processus d'apprentissage ou la motivation. L'anxiété peut apparaître ou non dans la classe, selon la situation d'apprentissage, qu'elle soit effrayante ou non pour l'apprenant. L'anxiété ne concerne pas seulement les facteurs pédagogiques, mais aussi la personnalité de l'apprenant lui-même³¹.

2.4. La peur comme facteur dans la recherche en langues étrangères

Le facteur peur fait partie des facteurs affectifs et individuels qui influencent le processus d'apprentissage de la langue ainsi que la production et la réception de la langue. Par rapport à l'attitude et à la motivation, elle est moins étudiée dans la recherche sur les langues étrangères. Dans les années 1970, des recherches ont été menées sur la peur en tant que facteur influençant l'apprentissage des langues. Dans les premières théories psychologiques de la peur (1979), la peur était décrite comme un facteur qui influence négativement le traitement (flux) des procédures cognitives. Dans le cadre de l'enseignement, la peur de parler a été identifiée comme une variable pertinente et son investigation a été opérationnalisée à l'aide de questionnaires. Bien que les investigations sur la question des effets négatifs de la peur sur l'acquisition d'une langue étrangère se heurtent à des problèmes méthodologiques, à savoir le problème de l'enregistrement empirique du facteur peur, diverses études ont supposé que la peur de parler influence négativement la réussite des apprentissages ou la production de la langue orale³².

³⁰Source : Tableau personnel.

³¹ Seel 2003

³² Rost-Roth 2001

2.4.1 Peur bénéfique et obstructive

En ce qui concerne l'influence du facteur peur sur l'acquisition d'une langue étrangère et la réussite de l'apprentissage, une distinction est faite entre peur facilitante et peur débilante. La peur peut être considérée comme bénéfique lorsqu'elle est présente à de faibles niveaux. Dans ce cas, elle contribue à l'accomplissement de certaines tâches. Elle a été prouvé que la peur est également pertinente pour la réception de la langue étrangère, notamment au niveau du traitement des entrées. On a montré que les sujets anxieux mettent plus d'efforts et de temps pour résoudre les tâches. Cela a conduit à de meilleurs résultats linguistiques. D'un autre côté, la peur peut être un obstacle lorsqu'elle survient dans une plus grande mesure, car elle empêche l'apprenant d'utiliser la langue étrangère³³.

Le facteur peur peut être un frein si la peur est ressentie même si la situation n'est objectivement pas menaçante. Une peur excessive réduit les performances, par ex. en situation d'examen, puisqu'une partie non négligeable de la capacité mentale est utilisée pour se préoccuper de la performance à fournir. Dans ce cas, la peur entraîne une anxiété de communication et un blocage mental. Cette partie traite exclusivement la peur gênante et le sentiment de peur, bien qu'objectivement il n'y ait pas de situation menaçante. On estime le cas de certains apprenants du FLE en classe : la situation de peur dans laquelle se trouve l'élève est évaluée intrasubjectivement comme une situation de peur. Ce qu'il convient de noter dans ce contexte, c'est le lien étroit entre la peur et la compétitivité. Les preuves de la peur bénéfique et de la peur gênante ont été vérifiées, cette dernière se produit dans les déclarations des personnes testées, surtout en relation avec la construction de l'esprit de compétition". On utilise le terme compétitivité pour signifier le besoin de vouloir se comparer aux autres apprenants. La compétitivité survient lorsque les apprenants comparent constamment leurs performances et leurs résultats (par exemple, les notes, les récompenses) et se défient les uns les autres. On a établi que la compétition peut être causalement liée à la peur, en particulier dans le contexte de la classe, en déclenchant la peur chez l'apprenant capable de supporter ou de faire des erreurs devant les autres. Dans ce cas, la compétition a tendance à être un obstacle, mais elle peut aussi jouer un rôle bénéfique si elle déclenche ambition et motivation.

³³ Riemer (1997)

2.4.2 Peur situationnelle et peur liée à la personnalité

Lors de la recherche sur facteur peur, on a distingué trois types :

- Trait de peur: la peur dans ce contexte est considérée comme une disposition pour une personne ; elle se sent à l'aise quand elle a tendance à être anxieuse³⁴. Ce type de peur est considéré comme un trait de personnalité stable car il survient chez la personne quelle que soit la situation.
- Peur liée à la situation (peur d'état) : contrairement à la peur liée à la personnalité, ce type de peur ne doit pas être considéré comme un trait de personnalité stable, mais comme un état momentané dépendant de la situation (par exemple, peur d'examen dans une situation d'examen). Il survient chez les personnes anxieuses dans des situations stressantes.
- Peur spécifique à une situation : cette construction est comprise comme une réaction à une situation spécifique. La peur spécifique à la situation est d'une grande importance pour la recherche en langues étrangères, d'autant plus qu'elle est liée à l'apprentissage des langues étrangères (par exemple, la peur d'utiliser la langue étrangère). La peur spécifique à la situation s'ensuit comme une réaction violente de l'apprenant à la confrontation avec la langue étrangère, qui, selon l'évaluation subjective de l'apprenant, n'est pas maîtrisée. La peur est plus fortement associée à la production en langue étrangère qu'à la réception en langue étrangère, et la production orale en langue étrangère est plus effrayante que la production écrite³⁵.

Même le contrôle strict sur l'apprenant dans la salle de classe provoque une influence négative. Les enseignants montrant les apprenants dans la classe et qui ne permettent pas l'autonomie et la liberté dans leurs plans et méthodes de cours contribuent à limiter les réalisations de leurs apprenants.

2.4.3 Influence de la peur de parler sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère

En ce qui concerne les causes de l'anxiété spécifique à la langue étrangère, il existe une relation causale entre la peur spécifique à la langue étrangère et l'échec ou la motivation de l'apprenant. La peur spécifique à la langue étrangère s'appuie sur les attentes négatives de l'apprenant, en prenant l'exemple de ses précédentes expériences d'échec lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. On estime que la peur ne joue pas initialement un rôle

³⁴ Rost- Roth 2001

³⁵ Riemer 1997

dans l'acquisition de la première langue étrangère, ce n'est que lorsque l'apprenant a des expériences négatives que la peur spécifique à la langue étrangère se développe, qui peut ensuite diminuer à nouveau avec l'augmentation de la maîtrise de la langue³⁶.

Dans le cadre de la leçon, la peur de parler pourrait se développer en plus de l'échec déjà vécu, à la suite d'évaluations négatives de l'enseignant et/ou des autres apprenants. Cela devient évident dans les cours de langue étrangère communicatifs lorsqu'un apprenant timide est obligé de parler la langue. L'apprenant se sent menacé qu'il ne peut pas passer par la communication avec succès et sans faire d'erreurs. Il attend d'être sous-estimé par l'enseignant et/ou moqué par les autres apprenants. À cet égard, une influence négative de la peur sur la production du langage oral a souvent été déterminée. Il se peut également que l'apprenant cesse de participer aux activités de communication dans le cadre du cours de langue ou même cesse de participer au cours de langue lui-même. Il a été déterminé qu'en plus de la contrainte de produire la langue étrangère oralement et des attentes négatives associées de l'apprenant selon lesquelles il serait exposé par l'enseignant et perdrait la face devant ses camarades à cause des erreurs linguistiques, les niveaux de difficulté des tâches à résoudre dans le cours ont une influence sur le déclenchement de la peur³⁷. Cela n'est pertinent que pour la peur situationnelle. On accuse la faible estime de soi d'être la cause de la peur. Si l'apprenant évalue négativement ses propres réalisations et imagine que l'acquisition d'une langue étrangère est irréaliste, alors la présence de peur est une conséquence logique. D'autre part, l'absence de peur et l'évaluation positive des compétences langagières acquises ou des performances langagières par rapport aux contextes interactifs et communicatifs indiquent un haut niveau de confiance en soi chez les apprenants. La plupart des chercheurs en motivation supposent un lien entre la motivation et la confiance en soi. Les facteurs émotionnels peuvent jouer un rôle à la fois positif et négatif dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le facteur peur est surtout considéré comme un facteur affectif négatif. Elle peut avoir une influence inhibitrice sur la motivation, le processus d'apprentissage et sur la production et la réception du langage : Les émotions peuvent avoir un effet positif sur la motivation, mais surtout elles peuvent aussi interrompre la motivation, par ex. la peur de faire des erreurs en classe, la peur des situations de test, la peur de l'évaluation négative de la personnalité dans la situation authentique avec des locuteurs natifs.

³⁶ Rost-Roth 2001

³⁷ MacIntyre und Gardner 1994

Dans les situations de classe, la peur de parler survient généralement en réaction à certains facteurs de la classe. Les facteurs de peur de parler en classe sont principalement liés à la situation de la langue étrangère en classe. L'élève ne prend pas l'initiative de dire quoi que ce soit en classe ou de réagir à une tâche communicative spécifique car il a peur des erreurs, des remarques du professeur ou de l'évaluation du groupe d'apprentissage³⁸. La peur de parler ou l'anxiété influencent directement le processus d'apprentissage et la motivation, dans la mesure où l'apprenant réussit mal l'utilisation de la langue, en particulier dans la production orale. Les apprenants anxieux montrent peu de volonté de parler et peu de volonté de parler en classe. L'apprenant ne s'engage dans des cours de langue étrangère que lorsqu'il est sûr de l'exactitude de sa réponse, la structure linguistique et les mots qu'il veut utiliser. Pour cette raison, il ne dit que ce qu'il sait avec certitude. En conséquence, il a peu de sens de l'accomplissement et peu de progrès. S'il parle moins en classe, c'est qu'il teste peu ou pas du tout ses hypothèses sur la langue étrangère. Les mêmes conséquences ont les mauvaises expériences que l'apprenant a dans le cadre de l'apprentissage de la langue cible. En classe, la rétroaction de l'enseignant et du groupe d'apprentissage peut être l'une des raisons pour lesquelles un apprenant connaît un échec. En raison de la peur ou de mauvaises expériences (par exemple avec les commentaires de l'enseignant), l'apprenant ne participe pas à la leçon, il a une relation négative avec la langue cible, le groupe d'apprentissage ou l'enseignant. Il/elle se désintéresse de l'apprentissage des langues étrangères et a peu de chances d'avoir un sentiment d'accomplissement, une image de soi positive et une évaluation négative de ses propres compétences en langues étrangères. Dans la réalité de l'action des apprenants à l'école, les différents facteurs affectifs ne sont pas séparés les uns des autres, mais interagissent. Lorsque les niveaux de confiance en soi et de motivation sont élevés avec peu d'anxiété, le filtre affectif est inefficace. Cela signifie que l'apprentissage des langues n'est pas inhibé mais encouragé et que l'apport disponible est assimilé avec succès³⁹.

³⁸ Kleppin 2004

³⁹ Rost-Rot 2001

II. Partie empirique

3. Réalités du FLE en Algérie

3.1 Approche méthodologique

La pertinence de tout travail de recherche peut être vue dans sa relation avec la pratique. J'ai obtenu la description des leçons FLE dans la pratique scolaire à partir de mes propres observations en tant qu'enseignant FLE de la réalité scolaire. De plus, j'ai suivi de nombreuses classes dans divers lycées en Algérie et y ai participé en tant qu'observateur. J'ai ensuite fait des commentaires sur les processus pédagogiques et les facteurs pédagogiques documentés (par exemple, le rôle et le comportement de l'enseignant, les méthodes et le matériel d'enseignement). La pertinence de cette description pour cette recherche est qu'elle :

- s'inspire du domaine pratique de l'enseignement scolaire
- Est très important pour la validité de la collecte de données, d'autant plus que les données sont compilées à partir de différentes perspectives (enseignant, apprenant et situation d'apprentissage).
- présente les facteurs de la situation d'apprentissage avec lesquels les apprenants interagissent affectivement et cognitivement et dans lesquels se déroulent les processus d'apprentissage individuels (de l'émergence de la motivation à la fixation de ses propres objectifs et des éventuelles inhibitions à l'atteinte de ses propres objectifs ou à la réussite de l'apprentissage).

La méthodologie de cette recherche est basée sur l'approche interprétative multi-méthode. Les méthodes descriptive, quantitative et interprétative sont utilisées ensemble ici. La description se reflète dans la description des observations de la leçon et le déroulement de la leçon. Elle décrit les situations d'apprentissage des élèves et les facteurs pédagogiques. Grâce à ces descriptions, il fournit un contexte pour une bonne compréhension sur l'interaction des facteurs individuels des élèves entre eux ainsi qu'avec la situation d'apprentissage. La méthode quantitative est utilisée pour la collecte de données à l'aide de questionnaires. La méthode interprétative est utilisée pour comparer, évaluer et analyser les données statistiques et nominales d'un côté et les facteurs pédagogiques de l'autre côté. La méthode quantitative n'est pas utilisée ici comme dans la méthode traditionnelle La conception n'est utilisée que

pour le test d'hypothèses, mais également pour la génération des hypothèses (c'est-à-dire qu'elle inclut également le rôle de la méthode qualitative).

Les méthodes de recherche longitudinales sont en fait plus adaptées aux construits liés aux processus qui sont examinés dans un contexte réel que les études transversales.

La perspective pédagogique est présentée comme une représentation descriptive du processus d'enseignement et des facteurs pédagogiques. Les points de vue des enseignants et des élèves sont représentés par des questionnaires. La collecte de données des deux questionnaires sera ensuite évaluée et comparée avec la perspective de la leçon.

3.2 Cours de FLE en Algérie

Avant d'entrer dans la description de la pratique scolaire dans les enseignements du FLE, il convient de faire un bref rappel sur le système scolaire algérien dans lequel se situent les enseignements du FLE. La pertinence de cette vue d'ensemble est que Pour la non dichotomie des deux méthodes, des informations de base importantes sur la situation des leçons FLE dans l'ensemble du système peuvent être fournies. Cela contribue à son tour à une meilleure compréhension de la pratique scolaire des leçons de FLE.

Une autre justification est que ce travail de recherche concerne les apprenants algériens du FLE.

3.2.1 Cours de FLE dans le système scolaire algérien

Dans le système scolaire algérien, l'école publique est obligatoire pour tous les enfants de plus de six ans. Il y a trois niveaux dans l'enseignement scolaire :

- L'école primaire : dure 5 ans, cinq classes
- Collège : dure 4 ans, de la 6e à la 9e année
- Lycée - secondaire : dure 3 ans, de la 10e à la 12e année. Les trois niveaux scolaires sont complétés par un examen final. L'école se termine par l'examen d'État "Baccalauréat".

Ceux qui réussissent le baccalauréat peuvent poursuivre leurs études à l'université. Les élèves en Algérie abordent l'apprentissage des langues étrangères relativement tôt. Dès l'école primaire, en troisième année, ils commencent à apprendre le français comme première langue étrangère. L'anglais est proposé dès la première classe du collège. Au 3 paliers, le français est

proposé comme langue étrangère secondaire après l'Arabe. Après le premier cours au Lycée, Après la dixième année, les élèves sont orientés vers une matière spécifique en fonction du choix de l'élève et des performances (notes) dans les matières étudiées ou dans les deux langues étrangères (français et anglais). Le français est alors proposé dans toutes les spécialités, à savoir dans les branches scientifique, littéraires, économiques et mathématiques comme matières obligatoires, c'est-à-dire le français doit être appris par tous les lycéens, y compris ceux des classes techniques et scientifiques.

Au total, la matière française est proposée 3 heures par semaine pour les classes littéraires et 2heures pour les classes scientifiques. L'année scolaire comprend 40 leçons totalisant 120 heures par année scolaire, réparties sur 28 semaines. La leçon dure 1 heure (45 minutes pendant le covid-19). Une leçon peut également consister en deux leçons, 120 minutes, selon le plan de cours donné. Pour devenir professeur de français, vous devez suivre un cours de français de quatre ans à l'université classique ou 3ans Licence LMD + 2ans LMD Master, puis passer un examen d'entrée pour enseignants. Si vous réussissez cet examen, vous pouvez enseigner en tant que professeur stagiaire (stagiaire). En règle générale, la phase de stage juridique dure un an, mais elle peut aussi durer plus longtemps. Cela dépend de l'appréciation de l'inspecteur spécialisé). Chaque stagiaire doit passer un examen de stage (un examen oral et un examen pratique devant un jury). Ensuite, il obtient un emploi en tant qu'enseignant titulaire qualifié du FLE (C.A.P.E.S : Certificat d'Aptitude Professionnel pour l'enseignement secondaire).

3.2.2 Le Français dans la pratique de l'enseignement scolaire

3.2.2.1 Méthodes pédagogiques et formes sociales

L'enseignement frontal est la forme sociale absolument dominante dans l'enseignement de français langue étrangère en Algérie. La forme de la salle de classe est également conçue de manière à ce que seul un enseignement en face à face puisse être effectué. Les élèves sont assis par paires à un pupitre chacun, les pupitres sont disposés en rangées les unes derrière les autres. À l'avant se trouve un tableau noir et le bureau du professeur. Il se place en avant et oriente les cours selon les phases décrites dans son plan pédagogique.

La forme sociale du travail de groupe est rarement utilisée par certains enseignants. Le sens communicatif fonctionne principalement dans un seul sens (professeur - élève). Les élèves répondent aux invites de l'enseignant, ils lèvent la main lorsqu'on leur demande. La communication et l'interaction entre apprenants (apprenant-apprenant) sont rares. La conception des cours ne permet pas un apprentissage coopératif entre les élèves, d'autant plus que cela n'est possible qu'en travail de groupe. Il y a communication entre le texte et l'élève lorsqu'il lit le texte en silence (communication entre contributions et connaissances existantes). Les cours FLE se caractérisent par deux activités principales, on distingue : d'une part l'explication du texte, le travail de vocabulaire et d'autre part les exercices de grammaire. Les textes introduisent le cours de grammaire à travers leurs structures. Les méthodes d'enseignement sont pour la plupart similaires à la méthode de traduction grammaticale. Le texte est principalement expliqué en traduisant - soit en arabe, soit en français - le vocabulaire. Ensuite, il y a des questions sur la compréhension du texte (vrai ou faux, puis des questions sur le contenu du texte). Les questions sur les synonymes et les antonymes sont toujours utilisées pour le travail de vocabulaire. Le professeur explique partiellement la règle grammaticale en français et si les élèves ne comprennent pas cette explication, il utilise leur langue maternelle ou le *largo*. La plupart du temps, le cours de grammaire est la grammaire systématique, l'enseignant explique le système ou la structure de la phrase. Le fonctionnel n'est pas incluse dans le manuel, ni abordée par l'enseignant. Une fois que l'enseignant a expliqué la structure, les exercices donnés dans le manuel sont résolus. Habituellement, les élèves disposent de quelques minutes pour réfléchir à la solution. L'apprentissage ludique, l'apprentissage dans des situations de communication authentiques et les activités d'apprentissage authentiques dans lesquelles l'élève se sent pleinement impliqué ne se produisent pas en classe. Ces méthodes d'enseignement ne parlent pas du tout de l'autonomie de l'élève. Les méthodes d'enseignement sont fortement centrées sur l'enseignant.

3.2.2.2. Matériel pédagogique et le rôle des apprenants et de l'enseignant

Ni l'enseignant ni l'élève ne décident de la matière et des supports d'apprentissage, mais tous les textes et exercices de grammaire sont donnés dans le manuel. Dans le manuel, il n'y a que des textes écrits. Aucun enregistrement auditif sur cassette n'est intégré au manuel. Les textes sont lus "modalement" par l'enseignant, puis par les élèves. Médias tels que cassettes vidéo et audio, CD, ordinateurs et Internet ne sont pris en compte ni dans le manuel ni dans la leçon. Le matériel pédagogique se limite au manuel et au tableau. L'enseignant écrit les bonnes réponses et les solutions pratiques au tableau, puis les élèves copient le tout dans leurs cahiers.

En classe, la leçon joue le rôle principal. Il prépare un canevas pédagogique pour les cours à domicile, dans lequel il définit les objectifs pédagogiques et décrit les phases et le déroulement de la leçon. Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage ne sont ni expliqués aux apprenants ni mentionnés en classe. La réussite d'apprentissage à la fin de l'unité d'apprentissage et sa description ne sont pas discutées. Les cours sont contrôlés uniquement par le professeur. L'élève se voit attribuer un rôle passif. Il n'est généralement actif que lorsqu'il répond aux questions et aux demandes des enseignants. Il n'a pas la possibilité d'avoir son mot à dire sur les sujets, les tâches ou les activités. L'utilisation de la langue se produit lorsque les élèves font un exercice ou imitent l'enseignant lorsqu'on lui demande de le faire. La langue n'est pas utilisée dans des situations authentiques ou à travers des jeux de rôle en classe.

3.2.2.3 Correction des erreurs et évaluation des performances

Dans les écoles algériennes, les enseignants montrent peu de tolérance pour les erreurs. Les professeurs corrigent les fautes écrites et orales des élèves. Surtout si un élève fait une erreur en lisant un texte, le professeur l'interrompt immédiatement et corrige l'erreur. Ce type de correction se fait presque automatiquement avec les enseignants. Il est rare que l'enseignant ignore ou tolère volontairement une erreur. Dans le travail écrit (principalement sous forme de devoirs), la correction est marquée d'un stylo rouge à côté de l'erreur ou sur la mauvaise écriture. Commentaires sur les erreurs commises pour la plupart des textes ont été préparés par des enseignants.

Une autocorrection, ou l'élève corrige ses erreurs lui-même ou en groupe n'arrive pas en classe. L'évaluation des performances est axée sur le produit, c.-à-d. les enseignants évaluent les résultats des travaux écrits des élèves. Les réalisations des élèves se limitent à des travaux écrits tels que des devoirs, des examens et des tests en classe. Les travaux oraux ou les examens oraux ne sont pas pris en compte. Les apprenants reçoivent généralement leurs devoirs à la fin de chaque leçon. Le professeur donne une tâche comme des exercices grammaticaux à résoudre et/ou essais écrits sur les sujets respectifs et fixe une date limite. Les devoirs sont ensuite corrigés et notés par le professeur à domicile. Les devoirs et les examens sont passés en classe. En un trimestre, les apprenants passent deux devoirs en classe et un examen. Tout cela est évalué par l'enseignant. La moyenne d'un élève sur un trimestre est constituée des trois notes, plus la note d'évaluation continue.

3.3 Questionnaire

3.3.1 Conception du questionnaire et collecte des données

Les questionnaires des apprenants sont fermés et semi-fermés et ont été conçus pour recueillir des données pour chaque facteur séparément dans une partie distincte du questionnaire.

Parallèlement aux élèves, les enseignants des classes examinées sont également interrogés et pour lesquels un questionnaire a été élaboré séparément. Ainsi, il y a sept enseignants correspondant. Le but d'une telle collecte de données est d'analyser et d'interpréter les données de chaque classe avec les données de leurs enseignants et avec la 2ième classe. A l'aide des questionnaires destinés aux apprenants, des données sont collectées pour :

- Motivation ou types de motivation et motivations sous-jacentes. Cela sert à faire connaître les orientations et les attitudes des apprenants, ou à répondre à la question de savoir quelle est la motivation de chaque élève et laquelle. Cela inclut également les élèves qui ont redoublé le cours. le motif est pertinent pour le type de motivation respectif. Cela dénote la motivation générale, ou motivation non pédagogique. Cette partie du questionnaire se termine par la question "Pourquoi avez-vous choisi le Français comme langue étrangère ?". Les quatre types de motivation sont interrogés : motivation intrinsèque et extrinsèque, intégrative et instrumentale. Quatre motifs exemplaires sont examinés pour chaque type de motivation.
- Motivation, c.-à-d. motivation spécifique à la leçon. Cela révèle l'influence ou le lien entre l'enseignement axé sur l'autonomie de l'apprenant et la motivation et répond à la question "Quand êtes-vous motivé pour les cours le Français langue étrangère ?". L'autonomie de l'apprenant en classe se divise en autonomie par les activités de classe et en autonomie par le droit à la cogestion. Les réponses possibles ont été conçues en conséquence.
- Démotivation due au manque d'autonomie de l'apprenant comme facteur d'inhibition de l'utilisation de la langue Française. Dans cette partie, la fréquence de la démotivation parmi tous les élèves est d'abord évaluée en demandant "À quelle fréquence vous sentez-vous démotivé pour utiliser le Français en classe ?". Ensuite, les données des facteurs démotivants : activités d'enseignement (routine, passivité des activités d'enseignement, passivité de l'apprenant), manque de codétermination (pas de droit de codétermination et peu de liberté pour les élèves dans le cours, matériel d'apprentissage et les sujets abordés ne correspondent

pas aux intérêts des élèves) et le facteur enseignant (par exemple, comportement autoritaire, méthodes d'enseignement, comportement de l'enseignant en général).

- Peur de parler et image de soi. Ici, les données sur la peur de parler et le concept de soi sont collectées. Tout d'abord, la fréquence de la peur de parler parmi tous les élèves est déterminée à l'aide de la question "À quelle fréquence avez-vous peur d'utiliser le Français en classe ?". La question est alors posée : "Quand avez-vous peur ou quand refusez-vous d'utiliser le Français en classe ?" Les apprenants reçoivent chacun des réponses possibles pour la peur de parler et le concept de soi. J'ai essayé de couvrir autant de facteurs que possible dans la peur de parler. J'ai donc tenu compte du niveau de langue des élèves. Le questionnaire destiné aux enseignants est également semi-ouvert et contient 10 questions principales.

Le premier concerne la préparation et le contenu du programme, à savoir si l'enseignant tient compte des intérêts des élèves dans le programme et décrit les objectifs d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves.

La deuxième question concerne le droit des élèves à la cogestion en classe. La troisième question porte sur la détermination des résultats d'apprentissage des élèves, tandis que la quatrième concerne la description des résultats d'apprentissage des élèves. La cinquième question porte sur le matériel pédagogique utilisé et la sixième sur les formes sociales utilisées en classe. La septième question porte sur le feedback de l'enseignant à savoir la correction des erreurs et enfin la dernière sur l'éventuelle démotivation de l'enseignant. De plus, deux questions sur les séjours possibles en France et la participation à la formation des enseignants.

4. Évaluation et analyse des données

4.1. Présentation du corpus

Dans notre présent chapitre, nous manifesterons l'intérêt de trouver des propositions sur - **le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage du FLE** - , à travers le travail collectif, en classe de la 1 ère année secondaire.

Les objectifs de notre étude, à la fois descriptive et analytique, seraient de trouver des solutions pouvant :

motiver les élèves pour surmonter leurs difficultés,

montrer l'intérêt et l'influence de la motivation sur l' apprentissage du FLE.

4.2. Protocole de l'enquête

Dans ce point, nous allons décrire la situation de l'établissement et le questionnaire.

Situation de l'établissement : notre recherche est effectuée dans le Lycée des Frères OUALI – Commune de Ain Nouissy dans la wilaya de MOSTAGANEM. Ce dernier contient 23 classes, 13 groupes pour la 1 ère année, 12 pour la 2 eme, 10 pour la 3 ieme.

Caractéristiques relevées auprès des apprenants : Apprenants de la 1 ère année Secondaire: ce niveau contient treize classes, chaque classe porte un nombre différent d'apprenants, dont leur âge est entre 14 ans et 15 ans et leur moyenne est entre 07 et 18.

Pour Notre enquête nous avons ciblé (2) classes. Le nombre d'apprenants varie d'une classe à l'autre (de 26 à 30 apprenants).

Outils d'investigation : Notre observation a été menée auprès des apprenants de première année secondaire. Cette enquête a été outillée au moyen de questionnaire adressé à 07 enseignants et 38 élèves de langue française.

4.3. Questionnaire

Notre questionnaire compte diverses questions adressées aux enseignants et aux élèves de Français.

- Le questionnaire adressé aux enseignants comporte (10) questions dont :
 - o Trois (7) questions fermées,
 - o Deux (3) questions semi-fermées.

- Le questionnaire adressé aux élèves comporte (07) questions semi-fermées,

4.4. Description du questionnaire

Afin d'appuyer les théories et vérifier les hypothèses avancées et de répondre à la Problématique, nous avons procédé à une enquête avec :

- 1- un questionnaire destiné à 07 enseignants concernés par le niveau éducatif en question (1 ère année secondaire), en leur proposant un questionnaire de 10 questions : 7 fermées, 3 semi fermées.
- 2- 2 classes concernées par le niveau éducatif en question (1 ère année secondaire), en leur proposant un questionnaire de 07 semi fermées.

Cette démarche vise à répondre à trois finalités :

- Voir si l'enseignant utilise la pédagogie de travail en groupe en motivation.
- Voir si le manque d'intérêt des apprenants à la motivation est dû aux méthodes D'enseignement.
- Voir si l'enseignant joue le rôle de l'observateur pendant le travail collaboratif des élèves en matière de motivation.

4.5. Analyse du questionnaire

4.5.1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire est diffusé pour le thème :

Le Rôle de la Motivation dans le Processus d'Apprentissage du F.L.E,

il est destiné aux enseignants de 1ère année secondaire dans le Lycée des Frères OUALI – Ain Nouissy - dans la willaya de Mostaganem. Il comporte ainsi 10 questions (7 fermées en répondant pas oui ou non, 3 semi fermées en cochant une réponse).

Il y a une courte présentation du questionnaire et de son cadre scientifique puis 3 questions sur le profil de l'enquêté : sexe, diplôme obtenu et expérience.

➤ Analyse

Le profil des enquêtés :

➤ Genre :

• Femme	• Homme
6 :	1 :

Les enseignants interrogés sont 7 dont 6 femmes et 1 homme.

Femmes :6 :

Hommes : 1 :

➤ **Expérience :**

+ 10 ans	- 10 ans
6 :	1 :

Expérience Nombre Pourcentage %

- + 10 ans :6 : 85%
- - 10 ans :1 : 15%
- Totale :7 : 100%

Selon les chiffres indiqués dans le tableau précédent, une grande majorité des enseignants ont une expérience plus de 10 ans dans le secteur de l'enseignement (85 %) et 15 % moins de dix ans.

➤ **Diplôme Obtenu :**

Licence classique	Master LMD	DOCTORAT LMD
2	5	0

Diplôme obtenu Nombre pourcentage

- **Licence Classique :2 : 30 %**
- **Master LMD :5 : 70%**
- **Doctorat LMD :0 : 0 %**

1. Préparez-vous un programme pour vos cours?

Réponse / Nombre / Pourcentage %

- **Oui : 6: 85%**
- **Non :1 : 15%**
- **Totale : 7:100%**

En visionnant les pourcentages, nous remarquons que la majorité des enseignants affirment qu'ils préparent un programme pour leurs cours avec un taux de 85%.

2. Donnez-vous aux élèves la possibilité d'avoir leur mot à dire en classe?

Réponse / Nombre / Pourcentage %

- **Oui :6: 85%**

- Non :1:15%
- Totale :7 : 100%

A travers les résultats obtenus, la majorité des enseignants déclarent qu'ils donnent aux élèves la liberté de s'exprimer.

3. Déterminez-vous le succès d'apprentissage des élèves?

Réponse / Nombre / Pourcentage %

- Oui : 7: 100%
- Non : 0 : 0%
- Totale : 7 : 100%

D'après la question posée sur la détermination du succès d'apprentissage des élèves, la totalité des enseignants ont répondu par un « OUI ».

4. Décrivez-vous la réussite de l'apprentissage aux élèves ?

Réponse Nombre Pourcentage %

- Oui : 7 : 100%
- Non : 0 : 0%
- Totale : 7 : 100%

A la lumière du tableau ci-dessus, la totalité des enseignants ont répondu par un « OUI ».

5. Quel matériel pédagogique utilisez-vous en classe ?

- Manuel / Textes ::
- Ordinateurs et Internet ::
- Supports audio ::
- Supports audio-visuels ::
- Rétroprojecteur
- Jeux de cartes/jeux de dés
- Autre:

Le tableau précédent enregistre un taux élevé pour l'utilisation des manuels et des textes comme matériel pédagogique au détriment des autres matériaux.

6. Quelle forme sociale utilisez-vous dans vos cours ?

- Apprentissage frontal

- Travail en groupe
- Travail en partenariat
- Travail individuel
- Apprentissage ouvert
- Selon le choix de l'élève
- Selon la recommandation du manuel

Autre:

Le travail en groupe, le travail individuel et l'apprentissage ouvert sont les formes sociales les plus répandues en classes secondaire.

7. Comment corriger les erreurs des élèves ?

➤ **Erreurs orales :**

- Juste à la fin de la déclaration de l'élève
- J'interromps l'élève lorsqu'il parle/lise et le corrige
- Je le corrige devant ses camarades
- Je note les erreurs de tous les élèves et je les corrige généralement
- Je donne à des groupes d'élèves des erreurs à corriger eux-mêmes
- Autre:

➤ **Erreurs écrites :**

- Je corrige sur la feuille de réponses.
- J'écris toutes sortes d'erreurs, puis je les corrige généralement
- Je sensibilise chaque élève à ses erreurs
- Je donne aux élèves des textes sans erreur pour l'autocorrection.
- Autre:

On a remarqué que la totalité des enseignants utilisent toutes les formes de correction des erreurs qu'on a proposées.

8. Etes-vous démotivé en classe ?

- Oui
- Non

➤ **Si oui pourquoi ?**

- En raison de la méthode du manuel
- En raison d'un contenu d'apprentissage prédéterminé

- En raison de l'orientation en classe
- En raison de l'atmosphère désagréable de la classe
- En raison du manque de matériel pédagogique
- En raison de la répétition du contenu
- Autre:

La majorité des enseignants ont répondu être démotivé en raison de la méthode du manuel, d'un contenu d'apprentissage prédéterminé et du manque de matériel pédagogique

9. Avez-vous déjà voyagé en France?

- Oui
- Non

La majorité des enseignants affirment avoir voyagé en France à titre de visite touristique.

10. Avez-vous suivi une formation pédagogique en France ?

- Oui
- Non

La totalité des enseignants n'ont pas suivi une formation pédagogique en France.

4.5.2. Analyse du questionnaire destiné aux élèves

Le questionnaire est diffusé pour le thème : **Le Rôle de la Motivation dans le Processus d'Apprentissage du F.L.E**, il est destiné aux élèves de 1ère année secondaire dans le Lycée des Frères OUALI – Ain Nouissy - dans la willaya de Mostaganem. Il comporte ainsi 07 questions : **(07 semi fermées en cochant une réponse)**.

Il y a une courte présentation du questionnaire et de son cadre scientifique puis 3 questions sur le profil de l'enquêté : genre, âge et classe (littéraire ou scientifique).

➤ Analyse

1. Que pensez-vous du Français comme langue étrangère ?

- je suis curieux d'apprendre le Français
- apprendre le Français est amusant et agréable pour moi
- je peux atteindre un certain niveau de langue en Français
- le Français est difficile et met mes compétences à l'épreuve
- le Français m'apporte des éloges (de l'environnement)
- mes parents le veulent de moi
- je peux avoir de bonnes notes et que je termine l'année scolaire parmi les premiers
- c'est ainsi que j'ai été orienté depuis le primaire.
- mes amis apprennent le Français, et je les ai suivis.
- elle m'aide à s'intégrer en France.
- c'est une porte pour la culture française
- c'est un outil pour parler aux français.
- c'est une occasion pour avoir un bon travail
- c'est une occasion pour avoir des amis en France
- c'est une occasion pour voyager en France en tant que touriste.

2. Quand êtes-vous motivé pour les cours de FLE ?

- si je peux résoudre des activités, des tâches en groupe
- quand je peux réaliser des activités ludiques (tâches).
- si je peux faire quelque chose moi-même
- si je peux apprendre sur l'ordinateur
- si je peux apprendre à travers des jeux informatiques
- lorsque je choisis moi-même un sujet
- lorsque je sélectionne le type de tâche
- si je peux bouger et parler librement en classe
- quand je ne me sens pas contrôlé
- si seulement le professeur parle et que j'écoute
- Autre:

3. À quelle fréquence vous sentez-vous démotivé pour utiliser le Français en classe ?

- toujours
- souvent
- parfois
- rarement
- pas du tout

4. À quel moment vous sentez-vous démotivé pour parler le Français en classe ?

- quand je ne suis pas très actif en classe
- si la leçon n'apporte rien de nouveau (routine)
- lorsque les activités en classe sont passives

- s'il n'y a pas de variété de formes sociales
- si je travaille peu avec mes camarades de classe
- si les sujets abordés ne correspondent pas à mes intérêts
- quand j'ai peu de liberté en classe
- lorsqu'il n'y a pas de variété de matériel pédagogique
- si je n'ai pas le droit d'avoir mon mot à dire au cours de la leçon
- lorsque l'enseignant se comporte de manière autoritaire
- si je n'aime pas la méthode d'enseignement
- si je n'aime pas le style d'enseignement
- Autre:

5. À quelle fréquence avez-vous peur d'utiliser le Français en classe ?

- toujours
- souvent
- parfois
- rarement
- pas du tout

6. Quand avez-vous peur d'utiliser le Français en classe ?

- quand je me sens inutile en classe
- quand je pense que je ne peux pas le faire
- quand je pense que mon niveau de langue est faible
- si je ne suis pas sûr de l'exactitude de la réponse
- quand je ne veux pas parler
- si je dois parler devant les autres élèves
- parce que j'ai eu de mauvaises expériences avec les langues étrangères
- quand le professeur me corrige devant les autres
- Autre :

7. Quand refusez-vous d'utiliser le Français en classe ?

- quand j'ai peur de faire des erreurs
- quand j'ai peur des critiques de l'enseignant
- si j'ai peur des critiques de mes camarades
- quand j'ai peur de la désapprobation du professeur
- quand j'ai peur d'être jugé par le professeur
- si j'ai peur d'être jugé par le groupe d'apprenants
- si je dois parler devant le professeur
- quand j'ai peur de l'échec
- Autre:

N.B :

On a remarqué que les élèves concernés par le questionnaire ont trouvé beaucoup de difficulté pour comprendre les questions. Leurs réponses étaient aléatoires et la majorité ont coché presque toutes les cases. C'est pour cette raison qu'on a décidé de ne pas prendre ces réponses en considération et on les a jugé insignificatives.

▪ Conclusion générale

Au terme de notre recherche, qui s'est focalisé sur la pédagogie du travail en groupe en matière de motivation, cas de la première année dans le Lycée des frères OUALI – Commune de Ain Nouissy – Wilaya de Mostaganem.

Nous rappelons les étapes appropriées dans notre recherche :

Tout d'abord, nous avons tenu de répondre à la problématique suivante :

- Comment les facteurs pédagogiques peuvent-ils inhiber l'apprentissage ou le processus d'apprentissage en cours de français langue étrangère F.L.E ou avoir un effet démotivant sur l'élève et provoquer la peur de parler ?
- Quelle est la relation entre l'enseignement axé sur l'autonomie de l'apprenant et les facteurs individuels de l'élève, à savoir la motivation et la peur de parler ?
- Quel est le lien entre des facteurs individuels tels que la motivation et la peur de parler et un apprentissage réussi de la langue française?
- Pourquoi est-il difficile pour les élèves de produire le français langue étrangère ? Pourquoi ne peuvent-ils pas utiliser le français avec succès dans des situations de communication réelles ?
- Quel est le lien entre l'augmentation de la motivation et les circonstances individuelles et subjectives de l'apprenant abordées dans la leçon ?

Nous avons posé cette question afin d'analyser les différentes méthodes d'enseignements et voir si la motivation du travail est présente dans les classes. Ainsi, nous avons tenté de répondre à cette problématique en diffusant les hypothèses suivantes :

H1 : Nous présumons que dans une classe du cycle secondaire , l'enseignant devrait pertinemment savoir comment rendre son enseignement efficace et avantageux en choisissant et en réfléchissant à plusieurs méthodes de motivation. Celle-ci pourrait motiver les apprenants et intégrer plus facilement au travail.

H2 : Nous pensons aussi que la motivation exigerait un travail d'équipe hétérogène.

L'enseignant prendrait en considération le niveau des apprenants, en fonction de l'émotion ressentie.

H3 : L'enseignant proposerait des alternatives en matière de méthodes et matériel pédagogique pour motiver ses élèves.

Ensuite, nous avons abordé ce thème de recherche dans le but de réaliser une étude descriptive et analytique sur la motivation et son efficacité.

Ainsi, elle nous a permis de d'affirmer les hypothèses. Dans notre recherche, nous avons accordé deux volets. Le premier volet est théorique, il consiste à définir les concepts de motivation. C'est une étude sur quelques notions théoriques par rapport au deuxième volet de pratique, que nous l'avons consacré à l'interprétation des résultats, des observations, et des questionnaires.

Nous informons que d'après cette méthode, l'intérêt d'apprendre cette matière s'est davantage développé où la majorité des apprenants ont réagi de façon positive.

Enfin, à travers notre travail, nous voulons mettre en avant certaines méthodes de travail collectif afin d'affirmer qu'elles sont efficaces et assurent une meilleure acquisition de la motivation et mettent les apprenants en situation de travail, de communication, de plaisir et bien sur de motivation.

Ce mémoire a pour ambition de viser tous les niveaux scolaires, et non pas seulement la classe de la 1ère année, car le travail collaboratif doit être fréquent dans tous les domaines : enseignement/apprentissage, administration, entreprise... Ets.

Bibliographie

- **ALLAOUA Mourad (1998)** : Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement. Palais du Livre, Alger.
- **BOUGERRA Tayeb (1991)** : Didactique du Français langue étrangère dans le secondaire. Office des publications universitaires, Alger-Algérie.
- **DECI, L. EDWARD / RYAN, M. RICHARD (1993)** : La théorie de l'autodétermination de la motivation et son importance pour la pédagogie. Revue de Pédagogie.
- **DÖRNYEI, Soltane (2002)** : Comment motiver correctement ? Dans : Journal pour la pratique.
- **GRÜNEWALD, Andreas (2006)** : Multimédia dans l'enseignement des langues étrangères. Cours de motivation et auto-évaluation des progrès d'apprentissage dans les cours d'espagnol assistés par ordinateur. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang, éditeur scientifique européen.
- **PORCHER. L (1995)** : Le Français langue étrangère. Hachette, Paris
- **PRENZEL, Manfred (1997)** : "Six façons de démotiver les apprenants". . Berne.
- **RAMPILLON, Ute (2000)** : « L'auto-évaluation comme déclencheur de processus d'apprentissage constructifs ». Dans : Wendt, Michael. Francfort-sur-le-Main et autres : Peter Lang, éditeur scientifique européen.
- **RIEMER, Claudia (1997)** : Différences individuelles dans l'acquisition d'une langue étrangère. Schneider Verlag Hohengehren.
- **SEEL, M. Norbert (2003)** : Psychologie de l'apprentissage. Manuel pour éducateurs et psychologues. édition. Reinhardt. Stuttgart.
- **SOLMECKE, Gert (1993)** : Entendre, lire et comprendre un texte. Berlin et Munich. Langenscheidt KG.
- **VESTER, Frédéric (1988)** : Réfléchissez, apprenez, oubliez. Que se passe-t-il dans notre tête, comment le cerveau apprend-il et quand nous laisse-t-il tomber ? 15e édition. Munich. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- **WEIKERT, Kerstin (1999)** : Counseling et thérapie pour la peur de parler - une ébauche axée sur les ressources. Dans : Société allemande d'orthophonie. e.V. (éd.)

• Sitographie

- **SACHAROVA, Olga (2009)**: URL : <http://deu.1september.ru/articles> (16/03/2022)
- **STANGL, Werner (1998)**: URL : <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml#> Techniques de motivation (13.02.2022)

Annexes

➤ Annexe I

✚ *Questionnaire pour les enseignants sur les facteurs de motivation et d'inhibition dans les cours de FLE.*

Ce questionnaire traite des facteurs inhibant l'utilisation de la langue française en classe. Je m'intéresse à la motivation des élèves du FLE, aux effets démotivants qui inhibent les élèves de parler et aux facteurs pédagogiques. Ici, vous répondrez à quelques questions en cochant les réponses qui s'appliquent à vous personnellement.

Veillez donner la réponse qui décrit le mieux la réalité. Il ne s'agit pas de bonnes ou de mauvaises réponses. S'il vous plaît, ne laissez personne vous influencer pour essayer de répondre aux attentes des autres. Veuillez ne fournir aucune information personnelle car toutes les informations contenues dans ce questionnaire seront traitées de manière anonyme. Nous vous remercions de votre aide.

➤ Votre expérience:

- Plus de 10 ans
- Moins de 10 ans

➤ Votre Diplôme:

- Licence
- Master
- Doctorat

➤ Votre Genre :

- masculin
 - féminin
-

1. Préparez-vous un programme pour vos cours?

- Oui
- Non

- Si oui:
 - Vous fixez des objectifs pédagogiques généraux
 - Vous définissez des objectifs pédagogiques détaillés
 - Vous décrivez les objectifs d'enseignement pour vos élèves
 - Vous prenez en compte les intérêts et les motivations des élèves dans le programme
 - Vous décrivez le succès de l'apprentissage dans le programme
 - Autre:

2. Donnez-vous aux élèves la possibilité d'avoir leur mot à dire en classe?

- Oui
- Non

- Si oui, Sur quoi les élèves sont-ils autorisés à s'exprimer ?
 - Sujets et contenus d'apprentissage
 - Formes sociales en classe
 - Tâches et activités
 - Matériel éducatif
 - Autre:

3. Déterminez-vous le succès d'apprentissage des élèves?

- Oui
- Non

- Si oui: Comment déterminez-vous le succès d'apprentissage des élèves?
 - En notant les examens et les devoirs
 - Par des examens oraux à la fin de chaque unité d'apprentissage
 - En utilisant la langue dans des situations authentiques
 - Autre:

4. Décrivez-vous la réussite de l'apprentissage aux élèves ?

- Oui
- Non

- Si oui: Quand déterminez-vous le succès de l'apprentissage ?
 - Après chaque examen (trimestre)
 - Après chaque unité d'apprentissage
 - Après chaque leçon
 - Autre:

5. Quel matériel pédagogique utilisez-vous en classe ?

- Manuel / Textes
- Ordinateurs et Internet
- Supports audios
- Supports audio-visuels
- Rétroprojecteur
- Jeux de cartes/jeux de dés
- Autre:

6. Quelle forme sociale utilisez-vous dans vos cours ?

- Apprentissage frontal
- Travail en groupe
- Travail en partenariat
- Travail individuel
- Apprentissage ouvert
- Selon le choix de l'élève
- Selon la recommandation du manuel
- Autre:

7. Comment corriger les erreurs des élèves ?

- Erreurs orales :
 - Juste à la fin de la déclaration de l'élève

- J'interromps l'élève lorsqu'il parle/lise et le corrige
- Je le corrige devant ses camarades
- Je note les erreurs de tous les élèves et je les corrige généralement
- Je donne à des groupes d'élèves des erreurs à corriger eux-mêmes
- Autre:

➤ Erreurs écrites :

- Je corrige sur la feuille de réponses.
- J'écris toutes sortes d'erreurs, puis je les corrige généralement
- Je sensibilise chaque élève à ses erreurs
- Je donne aux élèves des textes sans erreur pour l'autocorrection.
- Autre:

8. Etes-vous démotivé en classe ?

- Oui
- Non

➤ Si oui pourquoi ?

- En raison de la méthode du manuel
- En raison d'un contenu d'apprentissage prédéterminé
- En raison de l'orientation en classe
- En raison de l'atmosphère désagréable de la classe
- En raison du manque de matériel pédagogique
- En raison de la répétition du contenu
- Autre:

9. Avez-vous déjà voyagé en France?

- Oui
- Non

10. Avez-vous suivi une formation pédagogique en France ?

- Oui
- Non

➤ **Annexe II**

➤ *Questionnaire destiné aux élèves sur les facteurs de motivation et d'inhibition dans le cours de FLE*

Ce questionnaire traite des facteurs inhibant l'utilisation de la langue française en classe. Je m'intéresse à la motivation des élèves du FLE, aux effets démotivants qui inhibent les élèves de parler et aux facteurs pédagogiques.

Ici, vous répondrez à quelques questions en cochant les réponses qui s'appliquent à vous personnellement. Veuillez donner la réponse qui décrit le mieux votre réalité personnelle. Il ne s'agit pas de bonnes ou de mauvaises réponses. S'il vous plaît, ne laissez personne vous influencer pour que vous essayiez de répondre aux attentes des autres ou de donner une réponse donnée par vos camarades de classe. Assurez-vous d'écrire les informations suivantes vous concernant. Merci de ne pas donner votre nom et prénom car toutes les informations de ce questionnaire seront traitées de manière anonyme.

➤ **Votre âge:**

➤ **Votre Classe :**

1 AS - sciences

1 AS – lettres.

➤ **Votre Genre :**

masculin

féminin

1. Que pensez-vous du Français comme langue étrangère ?

- je suis curieux d'apprendre le Français
- apprendre le Français est amusant et agréable pour moi
- je peux atteindre un certain niveau de langue en Français
- le Français est difficile et met mes compétences à l'épreuve
- le Français m'apporte des éloges (de l'environnement)
- mes parents le veulent de moi
- je peux avoir de bonnes notes et que je termine l'année scolaire parmi les premiers
- c'est ainsi que j'ai été orienté depuis le primaire.
- mes amis apprennent le Français, et je les ai suivis.
- elle m'aide à s'intégrer en France.
- c'est une porte pour la culture française
- c'est un outil pour parler aux français.
- c'est une occasion pour avoir un bon travail
- c'est une occasion pour avoir des amis en France
- c'est une occasion pour voyager en France en tant que touriste.

2. Quand êtes-vous motivé pour les cours de FLE ?

- si je peux résoudre des activités, des tâches en groupe
- quand je peux réaliser des activités ludiques (tâches).
- si je peux faire quelque chose moi-même
- si je peux apprendre sur l'ordinateur
- si je peux apprendre à travers des jeux informatiques
- lorsque je choisis moi-même un sujet
- lorsque je sélectionne le type de tâche
- si je peux bouger et parler librement en classe
- quand je ne me sens pas contrôlé
- si seulement le professeur parle et que j'écoute
- Autre:

.....

3. À quelle fréquence vous sentez-vous démotivé pour utiliser le Français en classe ?

- toujours
- souvent
- parfois
- rarement
- pas du tout

4. À quel moment vous sentez-vous démotivé pour parler le Français en classe ?

- quand je ne suis pas très actif en classe
- si la leçon n'apporte rien de nouveau (routine)
- lorsque les activités en classe sont passives
- s'il n'y a pas de variété de formes sociales
- si je travaille peu avec mes camarades de classe
- si les sujets abordés ne correspondent pas à mes intérêts
- quand j'ai peu de liberté en classe
- lorsqu'il n'y a pas de variété de matériel pédagogique
- si je n'ai pas le droit d'avoir mon mot à dire au cours de la leçon
- lorsque l'enseignant se comporte de manière autoritaire
- si je n'aime pas la méthode d'enseignement
- si je n'aime pas le style d'enseignement
- Autre:

.....

5. À quelle fréquence avez-vous peur d'utiliser le Français en classe ?

- toujours
- souvent
- parfois
- rarement
- pas du tout

6. Quand avez-vous peur d'utiliser le Français en classe ?

- quand je me sens inutile en classe

- quand je pense que je ne peux pas le faire
- quand je pense que mon niveau de langue est faible
- si je ne suis pas sûr de l'exactitude de la réponse
- quand je ne veux pas parler
- si je dois parler devant les autres élèves
- parce que j'ai eu de mauvaises expériences avec les langues étrangères
- quand le professeur me corrige devant les autres
- Autre :

.....

7. Quand refusez-vous d'utiliser le Français en classe ?

- quand j'ai peur de faire des erreurs
- quand j'ai peur des critiques de l'enseignant
- si j'ai peur des critiques de mes camarades
- quand j'ai peur de la désapprobation du professeur
- quand j'ai peur d'être jugé par le professeur
- si j'ai peur d'être jugé par le groupe d'apprenants
- si je dois parler devant le professeur
- quand j'ai peur de l'échec
- Autre:

.....