

De l'intérêt de synchroniser la motivation et l'agentivité pour amender les compétences communicatives orales en contexte technologique

Sofiane ZOUTENE¹ 

¹ National Higher School of Technology and Engineering, Annaba-Algeria

Reçu : 18 / 10/ 2024

Accepté : 23 / 03 / 2025

Publié : 15 / 07/ 2025

Résumé

Dans cet article, nous évaluons l'impact de la motivation sur la détermination du degré d'agentivité chez douze apprenants universitaires de profil scientifique et technique, inscrits en 1^{re} année à l'École Nationale Supérieure de Technologie et d'Ingénierie d'Annaba en Algérie, en nous centrant sur leurs performances orales et communicatives. L'échantillon est composé de six étudiants de niveau A2 en production orale, ayant reçu un thème imposé pour leur examen oral, et de six autres, de même niveau, ayant pu choisir librement leur sujet. Les données ont été collectées à partir d'une grille d'évaluation et d'un questionnaire post-expérimentation visant à évaluer et analyser leur ressenti par rapport à leur performance et à leur degré d'implication dans l'exercice oral. À la suite d'une analyse réalisée selon une approche mixte (qualitative et quantitative), les résultats montrent que les étudiants ayant pu choisir leur sujet ont manifesté un engagement plus fort, une meilleure fluidité, et une attitude plus positive face à l'exercice. Ces résultats ouvrent la voie à de nouvelles perspectives didactiques visant à accorder plus d'autonomie aux apprenants dans le choix des tâches orales, tout en mettant en place un cadre structurant leur engagement et leur motivation.

Mots-clés: agentivité, apprenant actif, exposé oral, motivation, performance communicative

ملخص

في هذه الدراسة، نقوم بتقييم تأثير الدافعية على تحديد درجة الفاعلية لدى اثني عشر طالباً جامعياً ذوي تخصص علمي وتقني، المسجلين في السنة الأولى بالمدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا والهندسة في عنابة، الجزائر، وذلك من خلال التركيز على أدائهم الشفهي والتواصلي. يتكوّن العينة من ستة طلاب بمستوى A2 في الإنتاج الشفهي، والذين تم إلزامهم بموضوع محدد لامتحانهم الشفهي، وستة آخرين من نفس المستوى، لكنهم حصلوا على حرية اختيار موضوعهم. تم جمع البيانات باستخدام شبكة تقييم واستبيان بعدي، يهدف إلى تقييم وتحليل شعورهم تجاه أدائهم ومدى انخراطهم في التمرين الشفهي. بعد تحليل البيانات باستخدام مقاربة مختلطة (كمية وكيفية)، أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تمكنوا من اختيار موضوعهم أبدوا التزاماً أقوى، وطلاقة أكبر، وموقفاً أكثر إيجابية تجاه النشاط. تفتح هذه النتائج آفاقاً جديدة في مجال تعليم اللغات، حيث تسلط الضوء على أهمية منح المتعلمين مزيداً من الاستقلالية في اختيار المهام الشفهية، مع وضع إطار يعزّز انخراطهم ودافعيتهم.

كلمات مفتاحية: الفاعلية، الدافعية، العرض الشفهي، المتعلم النشط، الأداء التواصلي

Email: s.zouitene@ensti-annaba.dz

DOI: <https://doi.org/10.70091/Atras/vol06no02.23>

Introduction

L'acquisition des compétences communicatives orales en français langue étrangère (FLE) constitue un enjeu central dans les dispositifs de formation, notamment en contexte technologique, où les outils numériques offrent des opportunités inédites d'apprentissage. Toutefois, malgré ces avancées, la prise de parole en langue étrangère demeure une difficulté persistante pour de nombreux apprenants. Les blocages linguistiques, la gestion de l'anxiété et le manque d'engagement actif freinent souvent le développement d'une expression orale fluide et structurée. Dans ce cadre, la question de l'efficacité des approches pédagogiques visant à stimuler l'oralité se pose avec acuité. Comment synchroniser les dimensions motivationnelle et agentique pour optimiser la performance communicative des apprenants en FLE ?

La motivation a été abordée dans plusieurs recherches en didactique des langues (Viau, 1994; Williams & Burden, 1997 ; Wlodkowski, 2011), vu le rôle qu'elle joue dans la détermination de la réussite scolaire et sociale d'une manière générale, mais aussi, en l'occurrence, dans l'apprentissage des langues. Dans les dictionnaires Larousse et Robert, elle est définie comme une force propulsant l'individu à s'engager dans des actes concrets. En contexte plus spécialisé, celui de la psychiatrie par exemple, la motivation renvoie à une vitalité processuelle, considérablement propulsée par la dimension émotionnelle, incitant l'individu à agir pour atteindre un objectif particulier (Mignon & Closset, 2004). En effet, la motivation est un élément, notamment d'ordre psychologique, qui permet le déclenchement d'une action souhaitée ainsi que l'orientation de celle-ci. Il est à noter que l'intensité dans l'exécution des tâches peut dépendre, dans ce cas-là, du degré de motivation ressenti chez l'individu (Piché, 2003). Dans ce sillage, la motivation est considérée comme un facteur déterminant dans l'apprentissage des langues (Deci & Ryan, 2000). Selon les mêmes auteurs, des apprenants motivés démontrent une plus grande persévérance, un investissement cognitif accru et une meilleure rétention des acquis. Dans cette étude, la motivation est évaluée à travers quatre indicateurs : le choix, la persévérance, l'engagement et la performance.

En parallèle, l'agentivité joue un rôle clé dans la manière dont les apprenants perçoivent leur propre rôle dans le processus d'apprentissage. Mais il est nécessaire de cerner d'abord cette notion d'agentivité, qui désigne notamment l'ensemble des capacités mobilisées par un individu afin d'apporter un changement positif autour de lui ou sur lui-même (Eccles & Wigfield, 2002). Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux travaux de Reeve et Tseng (2011) et Reeve et Shin (2020) qui relient l'agentivité à l'engagement en établissant un lien entre les deux et en identifiant l'agentivité comme un paramètre d'engagement. Ce premier élément de notre recherche nous permet de convoquer un autre aspect, celui des mécanismes mis en œuvre par les apprenants pour contribuer à leur développement personnel ainsi que les éléments susceptibles d'orienter ces mécanismes pour atteindre des objectifs personnels, entre autres la réussite universitaire. De son côté, Bandura (2001) définit l'agentivité comme étant la capacité d'un individu à agir intentionnellement et à influencer son propre développement. Contrairement à une posture passive face à l'enseignement, un apprenant agentique adopte une démarche proactive qui renforce son autonomie et sa prise de responsabilité. Notre étude vise quatre indicateurs pour mesurer l'agentivité : la démarche active, la vision positive, le sentiment de satisfaction à l'égard de l'action

entreprise et l'enthousiasme. Nous ambitionnons ainsi de mesurer l'éventuel effet de la motivation dans la détermination du degré d'agentivité en communication orale.

Dans ce contexte bien déterminé, nous formulons la question ci-après : Quel rôle joue la motivation dans la détermination du degré d'agentivité chez des étudiants universitaires de profil scientifique et technique?

Du fait que l'apprentissage s'élabore sur la base de différents facteurs épistémiques et émotionnels (Cantara, 2008), nous formulons l'hypothèse que l'engagement de l'apprenant par sa capacité d'intervention exercerait un effet catalyseur de la motivation qui module l'engagement proactif de l'étudiant. Formulé autrement, il existerait une corrélation directe entre la motivation et l'agentivité de l'apprenant par la médiation de l'agir enseignant.

Dans le cadre de cette étude, nous avons exploré l'interaction entre les concepts théoriques de motivation et d'agentivité et l'utilisation d'outils technologiques spécifiques pour l'amélioration des compétences communicatives orales en français langue étrangère (FLE). L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) a été privilégiée, conformément aux recommandations de Bérard (1991), qui souligne l'importance de supports authentiques variés pour favoriser la communication en classe. Les TICE, en tant que vecteurs d'un environnement d'apprentissage interactif, ont été utilisées pour stimuler l'engagement actif des apprenants et renforcer leur agentivité.

Le design expérimental de cette recherche a été élaboré avec rigueur méthodologique. Douze étudiants de première année universitaire, inscrits à l'École Nationale Supérieure de Technologie et d'Ingénierie d'Annaba (ENSTI-Annaba), ont été sélectionnés selon leur niveau en production orale. En effet, tous les participants possédaient un niveau A2 dans cette compétence de base, attesté conformément au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ces étudiants inscrits en première année sont issus de filières technologiques. Pour ce qui est de la collecte des données, elle s'est déroulée en deux phases distinctes : une phase d'observation où les étudiants ont été divisés en deux groupes égaux. Le premier groupe s'est vu attribuer des thèmes imposés pour les présentations orales, tandis que les étudiants du second groupe ont eu la liberté de choisir leurs propres sujets. Les sessions ont été enregistrées à l'aide de dispositifs audiovisuels intégrés aux TICE, permettant une analyse fine des interactions verbales. Quant à la phase de rétroaction, un questionnaire post-session, composé principalement de questions fermées, a été administré pour recueillir les perceptions des étudiants sur leur expérience, leur niveau de motivation et leur sentiment d'agentivité. Pour l'analyse des données, une approche mixte a été adoptée : une analyse quantitative où les performances orales ont été évaluées à l'aide d'une grille de critères objectifs et les scores ont été comparés entre les deux groupes ; et une analyse qualitative où les réponses aux questions fermées ont été soumises à une analyse thématique, identifiant les motifs récurrents liés à la motivation et à l'agentivité, conformément aux méthodologies décrites par Benazzo (2020). Cette méthodologie rigoureuse vise à établir un lien empirique entre l'autonomie accordée aux apprenants dans le choix des sujets, l'utilisation des TICE et l'amélioration de leurs compétences communicatives orales en FLE.

Contexte universitaire algérien

En Algérie, la langue française occupe une place centrale dans le système éducatif, de l'enseignement primaire à l'université. Son rôle s'inscrit dans un double objectif : d'une part,

d'assurer une maîtrise suffisante de la langue pour que les étudiants puissent répondre aux exigences académiques, et d'autre part, d'encourager le développement de compétences communicatives orales et écrites. Depuis l'école primaire, l'enseignement du français vise à permettre aux apprenants de communiquer efficacement, aussi bien dans un cadre académique que personnel, en vue de leur insertion dans le milieu universitaire (Viau, 1994). La formation dispensée au primaire, au moyen et au secondaire se concentre principalement sur la compétence communicative, mais c'est à l'université que cette compétence prend toute son importance, notamment dans les contextes de présentation orale de travaux ou de rapports de stage. Si l'écrit domine dans l'évaluation des étudiants universitaires, l'oral reste néanmoins un pilier de la formation académique, particulièrement dans les filières scientifiques et techniques, où l'exposé oral fait partie intégrante des évaluations. Cette pratique permet aux étudiants de développer leur capacité à restituer et argumenter sur des connaissances spécifiques à leur domaine, tout en mettant à l'épreuve leurs compétences linguistiques et leur agilité cognitive dans la gestion des discours scientifiques (Basturkmen, 2021).

L'École Nationale Supérieure de Technologie et d'Ingénierie (ENSTI) d'Annaba, créée en 2022 par la fusion de l'École Supérieure des Technologies Industrielles et de l'École Supérieure des Mines et de Métallurgie, représente un cadre spécifique pour observer ces dynamiques. Cette institution forme des étudiants aux métiers techniques et scientifiques, dans un contexte où l'enseignement du français est souvent perçu comme une contrainte plutôt que comme un outil de communication quotidienne, en raison du multilinguisme dominant en Algérie (Djouadi & Boukadoum, 2020). L'étude se penche sur les performances orales des étudiants de cette école, en particulier lors des exposés réalisés dans le cadre de leur cursus. Ces étudiants, néo-bacheliers issus de filières scientifiques et techniques, rencontrent fréquemment des défis liés à la production orale en français, malgré leurs compétences en production écrite, particulièrement en raison des spécificités sociolinguistiques du pays, où l'usage du français reste marginal dans les interactions quotidiennes (Sassi & Labbid, 2023).

Une analyse des résultats des tests de niveau en production orale et écrite, auxquels l'ensemble des étudiants ont été soumis selon le CECRL, révèle des disparités significatives. Ces écarts peuvent être attribués à plusieurs facteurs, notamment les méthodes pédagogiques employées au niveau secondaire, la diversité des niveaux d'entrée en termes de compétences linguistiques, et les variations dans les contextes d'apprentissage. Par exemple, certains étudiants viennent de milieux où le français est utilisé de manière limitée, ce qui peut expliquer leurs difficultés à s'exprimer de manière fluide et naturelle lors des exposés oraux (Kheloufi & Rachedi, 2021). En outre, l'approche souvent centrée sur la grammaire et la lecture, avec peu d'accent sur l'interaction orale, pourrait freiner le développement des compétences de communication orale (Baggar, 2020).

Les théories récentes de l'enseignement des langues étrangères insistent sur l'importance de l'agentivité et de la motivation dans le processus d'apprentissage. Ces concepts sont essentiels pour comprendre les différences entre la production orale et écrite des étudiants dans le contexte algérien. En effet, l'agentivité, qui désigne la capacité des étudiants à prendre des initiatives dans leur apprentissage, ainsi que leur niveau de motivation, peuvent jouer un rôle crucial dans la réussite de leurs exposés oraux (Kormos & Csizér, 2022). Les approches actuelles de l'enseignement du FLE soulignent l'importance d'intégrer l'oral et l'écrit de manière harmonieuse,

afin d'accompagner les apprenants dans la gestion de leurs productions langagières (Gilbert & Lefebvre, 2023).

Dans cette étude, il est également pertinent de souligner un gap de recherche concernant l'impact des spécificités sociolinguistiques algériennes sur la production orale des étudiants dans les disciplines scientifiques et techniques. Peu d'études se sont penchées sur cette problématique, en particulier dans le cadre des institutions récentes comme l'ENSTI. Une évaluation critique des études existantes révèle une lacune importante : la plupart des recherches précédentes ont abordé la question de l'enseignement du français en Algérie de manière générale, sans s'attarder sur les particularités des exposés oraux dans les disciplines scientifiques et techniques, ni sur les défis spécifiques rencontrés par les étudiants de ces filières. Cette étude cherche à combler ce vide en mettant en lumière les difficultés spécifiques que rencontrent les étudiants, et en suggérant des pistes pour améliorer la pratique de l'exposé oral dans un contexte universitaire algérien (Ait Ali & Cherfi, 2024).

Démarche expérimentale et approche méthodologique

Lors d'une épreuve d'évaluation sommative du premier semestre dans le module de français, nous avons proposé aux étudiants de présenter un exposé oral de cinq minutes, pour les initier à la prise de parole en public qui constitue un véritable handicap pour la majorité d'entre eux. La passation des épreuves orales a eu lieu dans la période comprise entre le 2 et le 10 décembre 2023 et une grille d'évaluation a été établie en prenant en compte tous les paramètres liés aux règles de l'exposé oral. Nous notons que pendant trois séances successives, chacune d'une durée d'une heure et demie, nous avons présenté un cours détaillé sur les techniques de la prise de parole en public, où nous avons mis l'accent sur les critères que nous retrouverons dans la grille d'évaluation (se référer à l'annexe A). Pour cette année universitaire 2023/2024, nous avons pris en charge quatre groupes de 1^{ère} année regroupant chacun 30 étudiants. Ces derniers viennent de toutes les régions d'Algérie et de ses quatre points cardinaux, ont différentes appartenances socioculturelles, différents profils et différentes ambitions. 95 % de ceux-ci ont un âge compris entre 17 ans et 18 ans. Ces étudiants ont eu un baccalauréat algérien en 2023, avec des moyennes variant entre 14,50/20 et 17,50/20, dénotant leur implication dans les études ainsi que leur sérieux. Comme à l'accoutumée, au mois de septembre 2023, date à laquelle les cours débutent au sein de l'ENSTI, un test de niveau a été soumis à l'ensemble de nos étudiants néo-bacheliers qui sont au nombre de 118, où nous avons pris en considération l'évaluation des quatre compétences de base selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Les résultats de ce test sont regroupés dans le tableau suivant :

Tableau 1. Résultats du test de niveau selon le CECRL

Niveau	Compréhension de l'oral (CO)	Compréhension de l'écrit (CE)	Production orale (PO)	Production écrite (PE)
A1	59	40	95	67
A2	40	65	12	39
B1	10	5	4	3
B2	7	6	5	7
C1	2	2	2	2

Analyse des résultats du test de niveau selon le CECRL

Comme nous pouvons le remarquer, le plus grand nombre d'étudiants arrive en 1^{ère} année avec un niveau A1/A2. Pour la compréhension de l'oral, nous enregistrons un taux de 83,89% d'étudiants qui ont un niveau A1/A2 contre 14,40% ayant un niveau B1/B2. Seulement 1,69% de ces étudiants ont le niveau C1 et ce sont les mêmes étudiants qui ont eu ce niveau dans les trois autres compétences de base (CE, PO, PE). Pour la compréhension de l'écrit, 88,98% des étudiants ont eu le niveau A1/A2 et seulement 9,32% ont eu le niveau B1/B2. Pour la production orale, les résultats sont les plus problématiques avec 90,67% d'étudiants ayant eu le niveau A1/A2 et 7,62% seulement ont pu atteindre le niveau B1/B2. Concernant la production écrite, 89,83% des étudiants ont un niveau A1/A2 et 8,47% ont le niveau B1/B2.

Pour avoir une vision plus claire de ces résultats, nous les représentons dans l'histogramme suivant :

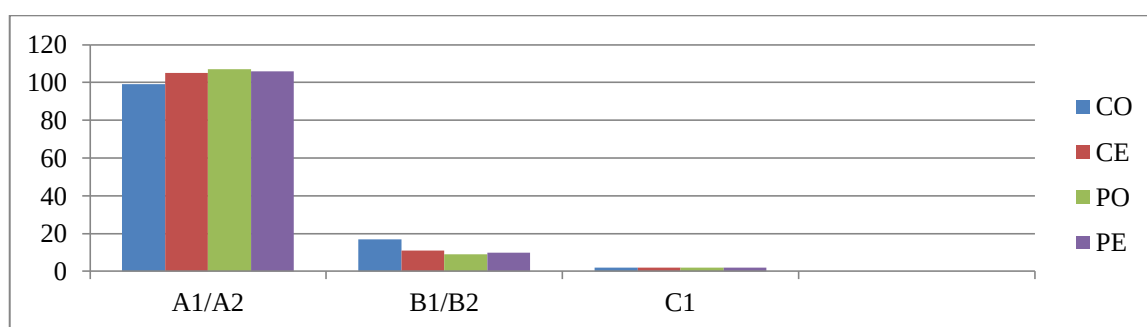


Figure 1. Résultats du test de niveau selon le CECRL

Après ce test de niveau révélant la mesure de la compétence langagière orale et écrite en langue française chez les néo-bacheliers de l'Ecole Nationale Supérieure de Technologie et d'Ingénierie, nous avons établi, en collaboration avec les collègues du module de français, un programme d'intervention ciblant notamment la dimension orale. C'est pourquoi, nous avons décidé pour ce premier semestre de l'année universitaire 2023/2024, de proposer un examen oral se substituant à l'examen écrit, après avoir obtenu l'accord de l'administration. Nous avons également introduit une séquence portant sur la prise de parole en public, laquelle séquence était habituellement programmée avec les étudiants de 2^{ème} année, afin de les préparer à l'examen mais aussi pour leur permettre de reprendre confiance en eux. Dès que l'information a été transmise aux étudiants concernant le fait que l'examen sera sous la forme d'une présentation orale, nous avons remarqué une certaine panique qui a régné dans la salle de cours et plusieurs inquiétudes ont été exprimées par les futurs-ingénieurs. Comme nous l'avons mentionné auparavant, trois séances d'une durée totale de 4h30 ont été consacrées à la séquence portant sur la prise de parole, pendant lesquelles, le processus didactique s'est focalisé sur les caractéristiques, le plan, la démarche et les étapes de la présentation orale, en consacrant une large part aux essais pratiques et en sensibilisant les étudiants à l'importance de prendre en considération les critères relatifs au verbal, au non verbal, aux aspects relationnels, à la structure de l'exposé, à la qualité des informations données et à la dimension phonologique. La liste des critères précédemment cités a été communiquée aux étudiants avec davantage de détails à la fin de la séquence (se référer à la grille d'évaluation en annexe A).

Motivation et agentivité

Pour répondre à notre question de départ concernant le rôle de la motivation dans la détermination du degré d'agentivité chez les étudiants, nous avons sélectionné un échantillon composé des 12 étudiants ayant eu le niveau A2 en production orale dans le test fait au début de l'année. Nous évaluons uniquement cette composante vu que l'activité proposée dans l'examen porte sur la prise de parole, autrement dit, sur la production orale. Ces étudiants, à l'image de tous les autres, seront amenés à passer une épreuve orale de 5 minutes, notée sur 20 mais, pour les besoins de cette présente étude, ils seront divisés en deux groupes : six étudiants auront des thèmes proposés aléatoirement par l'enseignant, et les six autres choisiront le thème qu'ils désirent exposer sans aucune condition préétablie. Dans ce sillage, il est largement admis que le libre choix d'un sujet favorise un engagement plus actif de l'apprenant et renforce sa motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000). En effet, l'implication personnelle des apprenants dans la sélection des contenus favorise un apprentissage plus significatif et une prise de parole plus spontanée (Ghezali, 2021). Ainsi, pour les six premiers étudiants, nous leur avons proposé des thèmes tout en essayant de nous éloigner autant que possible de thèmes purement scientifiques et donc représentatifs de leur profil de base (étudiants de profil scientifique et technique) car suite à la même expérience réalisée en situation d'examen oral avec des étudiants de 2^{ème} année lors des années précédentes, nous nous sommes rendu compte que les choix de 95% de ceux-ci portent toujours sur des thèmes scientifiques et techniques, leur domaine de prédilection et de maîtrise. Ainsi, les six thèmes proposés aux six premiers étudiants du groupe 1 sont les suivants : « La cyberdépendance » ; « l'immigration clandestine des jeunes algériens » ; « la Vie rurale et la vie urbaine » ; « Le réchauffement climatique » ; « Le plagiat » ; et enfin « Les sports aquatiques ». Nous notons que ces six premiers étudiants du groupe 1 n'avaient pas à choisir un thème hors de ceux proposés ; ils étaient de ce fait contraints à exposer en choisissant un thème de façon aléatoire. Pour le deuxième groupe, les six étudiants ont choisi leurs thèmes par eux-mêmes. Ils se présentent comme suit: « L'intelligence Artificielle » ; « Le Chat GPT » ; « Les énergies renouvelables » ; « Les voitures électriques » ; « La cryptomonnaie » et « Le E-commerce ». Les douze étudiants ayant le même niveau en communication orale disposent d'une semaine pour préparer leur présentation qui doit respecter les critères mentionnés dans la grille ci-dessus. La présentation se fera en présentiel avec projection par Data-Show. La préparation de diapositives est nécessaire, sachant qu'ils ont été initiés aux techniques de préparation d'un document PowerPoint, susceptible d'attirer l'attention de l'auditoire. Toutefois, l'information que la présentation orale n'est pas une lecture d'un exposé écrit a été clairement explicitée et comprise par les concernés, qui doivent plutôt expliquer les idées avancées, être capables de répondre aux questions de l'enseignant et de leurs camarades, ce qui implique, autrement dit, une bonne maîtrise du sujet mais aussi une préparation importante. Notre étude comparative des résultats obtenus par chaque groupe vise principalement à mesurer le degré d'agentivité et de motivations manifestées par chaque étudiant dans chaque groupe. Au terme de leur examen, nous avons recensé les résultats en appliquant la grille d'évaluation précédemment présentée :

Tableau 2. Résultats de l'épreuve d'oral

Groupe 1		Groupe 2	
Etudiant (e) 1	10/20	Etudiant (e) 1	13/20
Etudiant (e) 2	12/20	Etudiant (e) 2	15/20
Etudiant (e) 3	11/20	Etudiant (e) 3	13/20
Etudiant (e) 4	10/20	Etudiant (e) 4	13/20
Etudiant (e) 5	12/20	Etudiant (e) 5	16/20
Etudiant (e) 6	10/20	Etudiant (e) 6	13/20

Le premier constat que l'on peut faire est la divergence des résultats au profit des étudiants du groupe 2, ayant choisi les thématiques de leurs exposés oraux. Pour mieux comprendre pourquoi des étudiants ayant le même niveau en production orale réalisent des résultats divergents en matière de qualité, nous procédons d'abord à l'analyse de la présence des critères de la grille d'évaluation dans chaque présentation avant d'adresser un questionnaire aux douze étudiants pour mieux connaître les raisons des résultats. Nous attribuons donc entre une étoile * à quatre étoiles **** à chaque critère, en fonction du respect de ses sous-critères qui figurent dans la grille d'évaluation. Ci-dessous les deux tableaux qui recensent ces résultats des étudiants des deux groupes :

Tableau 3. L'évaluation critériée des exposés du groupe 1

		Groupe 1					
		Critères d'évaluation					
		E 1	E 2	E 3	E4	E5	E6
Communication orale	Verbale	*	*	*	*	**	*
	Non verbale	*	*	*	**	**	**
	Aspects relationnels	*	*	*	*	*	*
Contenu	Structure de l'exposé	*	*	*	**	**	**
	Qualité des informations données	*	*	*	**	**	**
	Qualité phonologique	*	*	*	*	**	*

Tableau 4. L'évaluation critériée des exposés du groupe 2

		Groupe 2					
		Critères d'évaluation					
		E1	E2	E3	E4	E5	E6
Communication orale	Verbale	*	*	*	**	**	**
	Non verbale	*	*	*	*	**	*

	Aspects relationnels	*	*	*	**	**	**
		***	***	***	**	**	**
Contenu	Structure de l'exposé	*	*	*	**	**	**
		*	*	*		*	
	Qualité des informations données	*	*	*	**	**	**
		**	**	**	*	*	*
	Qualité phonologique	*	*	*	*	**	*
			*				

De prime abord, il convient de mentionner le score de 3/3 obtenu par les étudiants du groupe 2 dans le critère « Aspects relationnels », macro-critère composé de trois sous-critères qui sont :

- La prise en compte du public (le regarder, le faire participer, accueillir ses remarques)
- La compréhension des questions posées.
- La pertinence des réponses.

Pour ce même critère, nous avons enregistré une seule étoile, autrement dit, une note de 1/3 chez la totalité des étudiants du groupe 1 qui, rappelons-le, n'ont pas librement choisi les thèmes de leurs présentations orales. Cela peut nous fournir quelques éléments de réponse relatifs à notre problématique, mais qui restent, dans une voie d'objectivité des interprétations, à revérifier par d'autres moyens. Autre résultat notable renvoie à l'égalité des scores chez les deux groupes quant au critère de « la qualité phonologique ». Mais pour avoir une idée globale des points de force et de faiblesse remarqués chez les étudiants des deux groupes, nous proposons de les représenter dans le tableau puis dans l'histogramme ci-dessous. Nous notons que les points obtenus par les six étudiants dans chaque groupe sont additionnés horizontalement pour avoir un score global relatif à chaque critère.

Tableau 5. Résultats comparatifs des deux groupes à l'aune des critères d'évaluation

Critères	Groupe 1	Groupe 2
Le verbal	9	11
Le non-verbal	12	9
Aspects relationnels	6	24
Structure de l'exposé	18	13
Qualité des informations données	12	18
Qualité phonologique	8	8

L'histogramme suivant nous permet de voir les variations dans les résultats de façon plus claire.

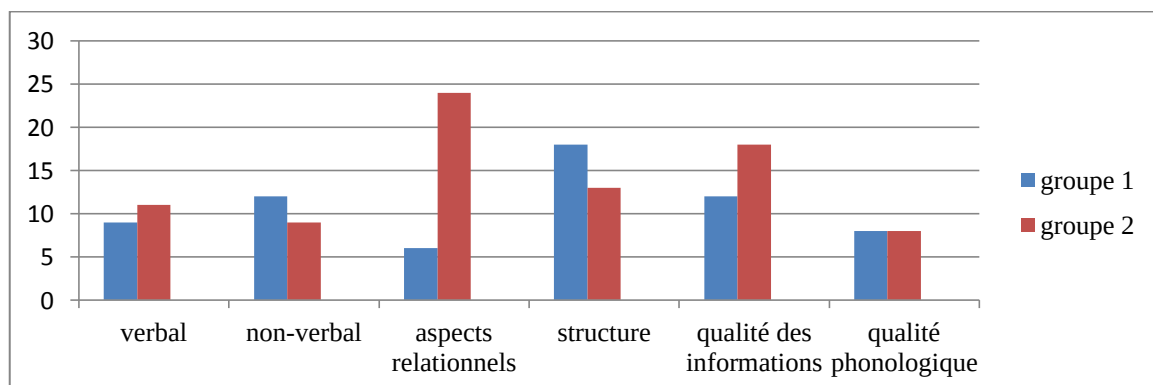


Figure 2. Résultats comparatifs des deux groupes à l'aune des critères d'évaluation

D'après les résultats représentés dans cet histogramme, il devient plus clair de voir les points de force remarqués chez les étudiants du groupe 2 comparativement à ceux du groupe 1. Comme c'était mentionné plus haut, le critère portant sur les aspects relationnels est celui que les étudiants du groupe 2 ont pu réussir à 100%, vient après le critère de « la qualité des informations » mais aussi de « la communication orale verbale » où les étudiants de ce même groupe ont réalisé les meilleurs résultats. Concernant le critère de « la qualité phonologique », nous enregistrons une égalité des résultats obtenus, en considérant toutefois une légère supériorité du groupe 1 par rapport au groupe 2 dans les critères « structure de l'exposé » et « le non-verbal ». En effet, le fait que le premier groupe ait obtenu de meilleurs résultats en matière de structuration de l'exposé et de communication non verbale est particulièrement intéressant. Ces résultats s'alignent avec les observations de Bouhadiba (2017), qui souligne que dans l'apprentissage du FLE en Algérie, une guidance explicite et une structure imposée permettent aux apprenants de mieux organiser leur discours et d'adopter des stratégies plus efficaces en production orale. En effet, l'absence de choix peut conduire à une répartition plus homogène du temps de préparation, les apprenants se focalisant davantage sur la maîtrise des techniques apprises lors du cours qui s'est étalé sur trois séances d'un volume horaire total de 4h30, plutôt que sur la sélection d'un sujet leur convenant.

Quant aux aspects non-verbaux, plusieurs études ont démontré que la familiarité avec un contenu réduit l'anxiété et améliore la communication gestuelle (Dornyei, 2005). Il est possible que le premier groupe, n'ayant pas eu à gérer la pression du choix du thème, ait pu accorder davantage d'attention aux dimensions non-verbales de leur prestation. Ceci corrobore les résultats de Merazga (2019), qui met en évidence l'importance du guidage pédagogique pour optimiser la performance non verbale en classe de FLE. D'un point de vue didactique, ces observations suggèrent que l'octroi d'une liberté de choix aux apprenants devrait être accompagné d'un entraînement spécifique à l'auto-organisation et à la planification de la prise de parole. En effet, l'apprentissage de la communication orale repose sur un équilibre délicat entre autonomie et structuration, où l'enseignant joue un rôle de médiateur essentiel.

Pour revenir aux résultats du groupe 2, les étudiants, ayant choisi leurs propres thèmes, ont surpassé ceux du groupe 1 sur trois critères fondamentaux : la qualité du verbal, les aspects relationnels et la richesse des informations. Ces observations viennent nuancer l'impact d'un cadre structurant imposé sur la performance orale et mettent en lumière les bénéfices cognitifs et affectifs de l'agentivité dans l'apprentissage des langues. Dans ce sillage, le fait que le groupe 2 ait obtenu de meilleurs résultats sur le plan du verbal peut être expliqué par la motivation intrinsèque générée par le choix du sujet. Subséquemment à cela, l'auto-détermination favorise un engagement plus profond, ce qui conduit à une mobilisation plus spontanée des ressources linguistiques (Deci & Ryan, 2000). En effet, les apprenants, ayant une marge de choix, développent des stratégies d'expression plus diversifiées, car ils travaillent sur un sujet qui les intéresse et pour lequel ils disposent déjà de connaissances préalables, facilitant ainsi l'accès au lexique et à la structuration des idées (Ghezali, 2021)

Pour ce qui est de l'impact positif remarqué sur les aspects relationnels et l'interaction, il est à noter que l'efficacité communicative ne repose pas uniquement sur la maîtrise du code linguistique, mais aussi sur la capacité d'établir un lien avec l'audience (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Les

étudiants du groupe 2 ont manifesté une meilleure gestion des aspects relationnels, ce qui peut être attribué à leur sentiment d'appropriation du discours. Dans ce sens, lorsqu'un apprenant parle d'un sujet qui lui tient à cœur, il adopte une posture plus engageante, favorisant ainsi une connexion plus naturelle avec le public (Dorneyi, 2005). Cette implication émotionnelle se traduit par une prosodie plus expressive, une meilleure gestion du regard et une capacité accrue à capter l'attention de l'auditoire.

Enfin, pour ce qui est de la qualité informationnelle manifestée par les étudiants du groupe 2, comparativement à ceux du groupe 1, elle se traduit par la richesse et la pertinence des informations présentées et confirme que l'autonomie dans le choix du sujet encourage une démarche de recherche plus approfondie. Dans ce contexte, les apprenants du groupe 2, ont investi davantage d'efforts dans la recherche et l'organisation de l'information lorsqu'ils ont perçu une valeur personnelle dans la tâche (Sweller, 1988). Aussi, dans le même sillage, la motivation intrinsèque renforce la capacité à structurer des contenus de manière plus cohérente et détaillée, ce qui pourrait expliquer la supériorité du groupe 2 dans ce critère.

Revenons maintenant au critère de la qualité phonologique où nous avons remarqué une absence de différence significative entre les deux groupes qui mérite une analyse approfondie, d'autant plus que cette observation contredit notre hypothèse initiale. En effet, plusieurs facteurs peuvent expliquer cette convergence. En l'occurrence, la nature de l'activité proposée pourrait être en cause. Bien que la variation thématique (choisie vs imposée) ait pu influencer l'engagement discursif et la structuration du propos, elle n'a pas nécessairement affecté les mécanismes sous-jacents à l'articulation et à la prononciation. La qualité phonologique repose sur des compétences automatisées qui dépassent le simple cadre motivationnel et relèvent davantage d'un entraînement prolongé, souvent tributaire d'une exposition régulière à la langue cible et d'un accompagnement spécifique (Benammar, 2009 ; Khelfi, 2021 ; Slaim, 2023). Dans cette optique, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est confronté à des obstacles nécessitant une attention particulière pour améliorer la prononciation des apprenants. En outre, le facteur technologique mérite d'être considéré. L'utilisation de supports numériques dans l'expérimentation a pu jouer un rôle uniformisateur en offrant aux apprenants un modèle phonétique stable et constant, indépendamment de la nature des thématiques abordées.

Ces résultats, aussi intéressants soient-ils, nécessitent une autre investigation afin de valider leur crédibilité par rapport à notre problématique. C'est à cette fin que nous avons adressé un questionnaire aux douze étudiants participants, dans l'objectif de connaître leur degré de motivation par rapport au sujet traité, mais aussi leur avis quant à l'agentivité et l'engagement ressentis lors de la préparation et la présentation de leur exposé. Au regard des objectifs de ce questionnaire, nous avons déterminé des indicateurs nous permettant d'évaluer les réponses relatives à la motivation et l'agentivité.

Pour le critère de la motivation, nous avons établi une liste d'indicateurs pour définir son degré :

- Le choix.
- La persévérance.
- L'engagement.
- La performance.

Pour le critère de l'agentivité, nous avons proposé les indicateurs suivants :

- Démarche active.
- Vision positive.
- Sentiment de satisfaction à l'égard de l'action entreprise.
- Enthousiasme.

Ces listes de critères, élaborés sur la base d'une synthèse des travaux antérieurs cités en bibliographie, peuvent refléter une vision objective et authentique sur le degré de motivation et d'agentivité mis en œuvre chez nos douze apprenants (Barbeau, 1993).

Questionnaire complémentaire

Nous procédons maintenant à la présentation du questionnaire adressé aux étudiants et parallèlement à la présentation des résultats de celui-ci. Nous désignons par G1, le groupe 1 et par G2, le groupe 2. Quant au chiffre qui suit chacune de ces mentions, il désigne le nombre d'étudiants ayant répondu par oui/ non à chacun des items.

Tableau 6. *La motivation et l'agentivité à l'aune des verbatim*

	Items	Oui	Non
Motivation	Etiez-vous motivé (e) par le thème de votre exposé ?	G1 (1) G2 (6)	G1 (5) G2 (0)
	Estimez-vous que votre performance lors de la présentation fût à la hauteur ?	G1 (1) G2 (4)	G1 (5) G2 (2)
	Avez-vous pris au sérieux l'engagement que vous aviez vis-à-vis de l'activité proposée ?	G1 (3) G2 (6)	G1 (3) G2 (0)
	Face aux obstacles rencontrés pendant votre préparation/présentation, avez-vous eu envie de céder à un moment donné ?	G1 (5) G2 (0)	G1 (1) G2 (6)
Agentivité	Aviez-vous une vision positive de vos futurs résultats ?	G1 (1) G2 (6)	G1 (5) G2 (0)
	Au terme de votre présentation, avez-vous eu un sentiment de satisfaction à l'égard de l'action entreprise ?	G1 (2) G2 (5)	G1 (4) G2 (1)
	Estimez-vous que votre démarche fût positive ? Vous attendiez-vous à de bons résultats ?	G1 (1) G2 (6)	G1 (5) G2 (0)

	Etiez-vous suffisamment enthousiaste pendant la préparation/ présentation de votre exposé ?	G1 (1) G2 (6)	G1 (5) G2 (0)
--	--	------------------	------------------

Analyse des données du questionnaire

En adoptant un raisonnement analogique, nous constatons un écart considérable entre les réponses des étudiants des deux groupes par rapport à certains critères. Commençons par le premier aspect qui a fait l'objet de notre enquête, à savoir « la motivation », laquelle a été déterminée selon quatre sous-critères qui sont : le choix, la persévérance, l'engagement et la performance. Nous pouvons explicitement déduire que les six étudiants du groupe 2 ont exprimé leur motivation par rapport au thème traité émanant de leur choix, mais parallèlement un seul étudiant du groupe 1 a déclaré avoir été motivé par le thème proposé par le professeur. Concernant le critère de la performance, nous avons enregistré un taux de 66.66 % d'étudiants du groupe 2 ayant exprimé leur satisfaction par rapport à leur performance contre un taux de 33.33% d'étudiants du groupe 1 ayant exprimé aussi leur satisfaction par rapport à cet aspect. Pour le critère de l'engagement, les six étudiants du groupe 2 (100%) se sentaient engagés dans leur tâche comparativement au groupe 1, où seulement trois étudiants (50%) ont éprouvé ce sentiment d'engagement. Enfin, pour le dernier sous-critère relatif à la mesure du degré de motivation, celui de « la persévérance », les six étudiants du groupe 2 (100%) ont persévéré face aux obstacles comparativement à ceux du groupe 1 où nous enregistrons un taux de 16.66% , c'est-à-dire qu'un seul étudiant a déclaré avoir adopté une posture persévérante pour réaliser sa tâche. Pour avoir plus de visibilité des divergences remarquées dans les résultats de l'enquête menée auprès de nos étudiants, afin de mesurer le degré de motivation qu'ils avaient au moment de la préparation et de la présentation de leurs exposés oraux, nous proposons cette représentation graphique des résultats :

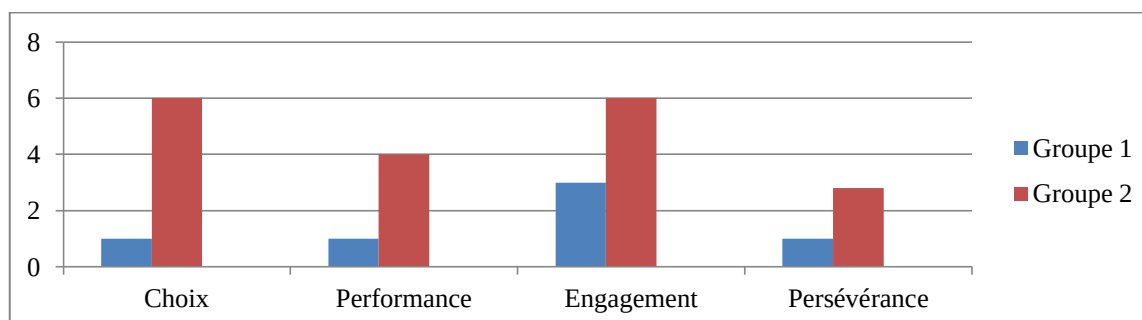


Figure 3. Représentation des sous-critères de la motivation dans les deux groupes

Il en découle de ce qui précède, le fait que la motivation du groupe 2, évalué à la mesure de quatre sous critères, est plus importante que celle du groupe 1, ce qui peut mettre en exergue les liens entre cognition et motivation pour orienter les démarches enseignantes vers une cognition motivée (Meyer, 2002). Cette interrelation montre que l'affect est une ressource pour l'épistémique. En effet, nous pouvons remarquer que le choix personnel est un élément crucial qui détermine le degré de motivation : les étudiants qui ont choisi leurs thèmes étaient plus motivés que ceux dont le thème leur a été imposé. Et c'est le choix personnel du thème qui a provoqué la prise en considération des autres sous-critères définissant la motivation, à savoir : l'engagement, la persévérance et la performance. De ce qui précède, ce résultat conforte ceux réalisés dans le domaine de la cognition émotionnelle notant l'effet propulseur de l'émotionnel sur les ressources

attentionnelles (Neves, 2011). Le second paramètre analysé en lien avec la motivation est l'agentivité en tant que démarche mesurable qui, rappelons-le, est déterminée à son tour par quatre sous-critères qui sont : démarche active, vision positive, sentiment de satisfaction à l'égard de l'action entreprise et enthousiasme. Commençons par le critère de la « démarche active », où nous avons enregistré un taux de 100% de réponses par « oui » chez les étudiants du groupe 2 contre un taux de 16,66% enregistré chez les étudiants du groupe 1. Cet important écart est révélateur de l'inhibition de l'agentivité en situation de démotivation d'où l'importance de l'appréciation émotive dans l'agir apprenant. Concernant le critère de la « vision positive », nous avons enregistré un taux de 100 % de réponses par « oui » chez les étudiants du groupe 2 et de 16.66% chez les étudiants du groupe 1. De cela, la motivation conditionne également la représentation de la tâche à accomplir et *de facto*, les performances cognitives (Lubart, 2015). Pour le critère du « sentiment de satisfaction à l'égard de l'action entreprise », nous avons enregistré un pourcentage de 83.33% d'étudiants dans le groupe 2 qui ont exprimé leur satisfaction contre 33.33% d'étudiants du groupe 1 ayant exprimé le même sentiment. Cette dernière perception émotive de l'agir engagé dans une situation de travail conforte les données précédentes dans le sens d'une relation intrinsèque entre ces paramètres.

Comme précédemment, ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :

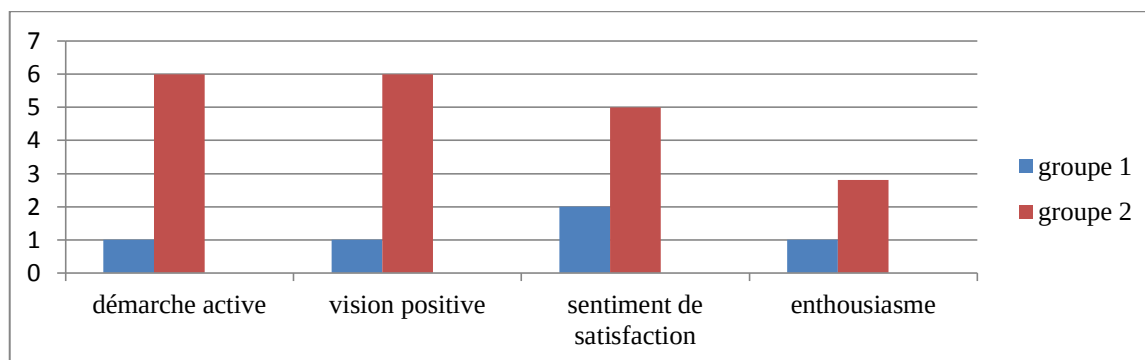


Figure 4. Représentation des sous-critères de l'agentivité pour les deux groupes.

En cette cartographie de l'agentivité, nous parvenons à deux conclusions distinctes :

- L'Agentivité est étroitement liée à la motivation.
- Le choix personnel stimule la motivation et par conséquent l'agentivité.

Ainsi, mettre l'apprenant en situation de choix correspond à le rendre plus responsable de ses choix, ce qui valorise son éthos et sa représentation de sa valeur en tant que partenaire de la formation, ce qui lui confère un rôle plus actif dans son agir d'apprenant. L'intérêt du choix réalisé a conduit à une plus importante implication émotionnelle et cognitive ayant comme résultante une plus importante agentivité. La motivation engendrée par la liberté octroyée par le choix personnel de la thématique de l'exposé oral a contribué au dynamisme de l'apprentissage, par sa plus-value en tant que facteur motivant à l'agir, à l'estime de soi et la représentation positive de son estime de soi en contexte d'apprentissage (Bandura, 2003). Nos résultats consolident ceux réalisés dans d'autres contextes, notamment les travaux de Jézégou (2019), notant que la posture du formateur peut contrarier comme elle peut favoriser l'expression de l'agentivité de l'apprenant

Conclusion

La situation d'enseignement-apprentissage met en relation aussi bien l'enseignant que l'apprenant. Cette évidence théorique a été mise à l'épreuve afin de vérifier l'hypothèse de l'existence d'une corrélation directe entre la motivation et l'agentivité de l'apprenant, par la médiation de l'agir enseignant. Une exploration du terrain didactique est donc la voie à adopter afin de relever, du vécu didactique, les données explicites nous permettant de vérifier notre hypothèse. C'est ce que nous avons réalisé auprès de deux groupes d'étudiants de première année de profil scientifique, inscrits à l'ENSTI-Annaba (Algérie). Ainsi, notre questionnement concernant l'impact que pourrait jouer la motivation dans la détermination du degré d'agentivité chez les étudiants, nous permet de conclure à l'existence de corrélation directe qui relie la motivation et l'agentivité dans le domaine de la didactique des langues, en l'occurrence, la didactique de la production orale. Cette corrélation directe, au sens d'influence et d'effet directs entre ces deux paramètres, a été expérimentée dans un élément de l'agir didactique, celui du choix du sujet de son objet d'évaluation. L'étude menée sous la houlette d'une réflexion didactique approfondie a mis en exergue l'intérêt manifeste de la synchronisation entre motivation et agentivité dans l'optique d'amender les compétences communicatives orales en contexte technologique. Les résultats obtenus nous permettent de conclure au rôle fondamental des choix personnels dans la détermination du degré de ces deux paramètres représentés par la motivation et l'agentivité, qui sont prépondérants dans le domaine de la didactique, et plébiscitent l'hypothèse selon laquelle la conjugaison de ces deux leviers favorise non seulement une implication plus soutenue des apprenants. L'articulation entre choix thématique et engagement actif a révélé que les étudiants ayant bénéficié d'une certaine latitude décisionnelle ont manifesté une démarche plus proactive, une vision plus affranchie de leur propre apprentissage et un enthousiasme notable, corollaire d'une agentivité renforcée. Tout au long de ce parcours, nous avons explicité cette conjonction entre la motivation et l'agentivité, tout en mettant l'accent, sur la nécessité de développer l'agentivité chez les apprenants en leur fournissant un environnement propice à la stimulation de la motivation, et *de facto* à la perception de soi dans sa dimension d'estime et de valorisation de son être, lesquels impliquent davantage l'apprenant dans son apprentissage. Il en résulte que la performance des apprenants est certes dépendante de leurs connaissances mais également de l'agir enseignant en tant qu'élément accentuant la motivation et donc l'agentivité de l'apprenant. En effet, parmi les éléments qui stimulent cette motivation apprenante, nous citons leur implication dans les choix qu'ils assument et les décisions qu'ils prennent. Les résultats réalisés par les étudiants qui ont puisé des thèmes où leur motivation était plus importante convergent avec les apports des travaux de Bandura (2003) selon lesquels la perception positive de ses capacités mobilise efficacement un engouement pour l'agentivité et donc leur permet d'être performants. En contexte de didactique des langues, il est plus courant de constater une évaluation des performances des apprenants par rapport au volet linguistique, sans nécessairement l'inscrire dans une vision holistique, systémique. Subséquemment, cette synergie motivationnelle et agentive s'est traduite par une amélioration substantielle des compétences orales, traduisant une posture moins engoncée dans les schèmes d'apprentissage conventionnels et plus ancrée dans une dynamique d'autonomie et d'interaction. Cependant, d'un point de vue linguistique, les choix effectués n'ont pas grandement influé sur la qualité phonologique des présentations orales ; l'effet a été davantage remarqué au niveau de la confiance en soi auprès des étudiants ayant choisi leurs thèmes comparativement à ceux à qui ils ont été imposés. En effet, si ces conclusions s'inscrivent dans un faisceau d'indicateurs convergents, elles ne sauraient occulter

certaines limites inhérentes à la recherche. D'une part, le nombre restreint de participants et la nature expérimentale de l'étude restreignent la généralisation des résultats. Une approche à plus large échelle, intégrant une diversité de contextes technologiques et de profils d'apprenants, permettrait d'étayer davantage ces observations. D'autre part, l'analyse s'est focalisée sur des indicateurs intrinsèques à la motivation et à l'agentivité. Il serait ainsi judicieux d'envisager, dans des recherches subséquentes, une approche plus holistique intégrant les interactions sociales et l'environnement pédagogique dans lequel évoluent les apprenants.

Au final, notre investigation nous permet de vérifier, à travers les expérimentations effectuées, les définitions de Reeve et Tseng (2011) et celle de Reeve et Shin (2020) qui relie l'agentivité à l'engagement, en tant que critère important faisant partie des composantes de la motivation, en établissant un lien direct entre les deux éléments et en identifiant l'agentivité comme inhérente à la motivation puisque l'apprenant n'est pas uniquement un être cognitif dépourvu d'émotions. En outre, notre étude ouvre la voie à une réflexion plus large sur la nécessité de repenser les paradigmes didactiques en contexte technologique, en conférant aux apprenants un rôle plus actif et en insufflant une dynamique d'apprentissage fondée sur l'engagement et l'auto-détermination (Benrabah, 2022). Loin d'être un simple adjuvant pédagogique, la synchronisation entre motivation et agentivité apparaît comme un ferment essentiel de la compétence orale, appelant ainsi les concepteurs de dispositifs didactiques à en faire un axe central de leurs préoccupations. Dans ce sillage, en nous référant à la théorie de Bandura (2003) ainsi qu'aux travaux de Saint-Onge (1990) et de Tardif (1999), les horizons de notre recherche se poursuivront en investiguant d'autres moyens par lesquels il serait envisageable d'explicitier davantage le rôle de l'agentivité en didactique des langues, par le recours au développement de stratégies permettant la transformation de la démotivation et sa reconfiguration en forme d'intelligence émotionnelle à valeur ajoutée. Dans ce sillage, nous envisageons de mener une étude sur les variables pouvant transformer une situation peu motivante et donc inhibitrice de l'agentivité, en un contexte d'apprentissage motivant, autrement formulé, les étudiants seront contraints de réaliser leur activité langagière à partir de thématiques considérées comme peu motivantes, pour développer en eux des stratégies de dépassement et de contournement de cette démotivation du fait qu'en situation didactique, il n'est pas toujours assuré de proposer aux apprenants des thématiques motivantes pour eux d'une part, et de l'autre, il est primordial de ne pas se laisser submerger par ses émotions et d'avoir une attitude réflexive où l'épistémique s'adapte aux exigences académiques. Une autre perspective s'élabore aux regards de la désaffection des étudiants à l'égard de l'expression orale. En effet, des travaux antérieurs (Bannani & Boudechiche, 2023) ont noté l'importance de la posture enseignante pour développer l'agentivité orale des apprenants. Dans ce sillage, il serait utile de se pencher sur les variables pouvant modifier les attitudes réfractaires des étudiants envers l'oral. Enfin, une troisième perspective s'élabore dans un cadre coopératif et collaboratif, où des réflexions didactiques antérieures (Bandura, 2001) ont mis en exergue l'effet de l'agentivité collaborative sur la réussite des tâches.

A propos de l'auteur

Sofiane ZOITENE est maître de conférences en didactique du FLE à l'Ecole Nationale Supérieure de Technologie et d'Ingénierie d'Annaba en Algérie. Il privilégie l'interdisciplinarité dans ses recherches qui s'inscrivent particulièrement dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique et de la sociolinguistique. <https://orcid.org/0009-0009-8773-7745>

Financement: Cette recherche n'est pas financée.

Remerciements: Non applicable

Conflits d'intérêts: Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

Déclaration sur l'intelligence artificielle: L'IA et les technologies assistées par l'IA n'ont pas été utilisées.

Références

- Ait Ali, D., & Cherfi, F. (2024). Oral production in Algerian higher education: A study of the scientific and technical disciplines. *International Journal of Educational Research*, 6(4), 45-63.
- Baggar, Y. (2020). La production de l'oral en classe de français : quels obstacles pour les apprenants du niveau tronc commun du cycle secondaire qualifiant ? *Didaskein*, 1(2), 62-80. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/150871>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>,
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Traduit par Lecompte, P.) Bruxelles, De Boeck.
- Bannani, S. & Boudechiche, N. (2023). De la posture enseignante jaillit la parole de l'apprenant. *Action didactique* 6 (1), 35-54. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/843/6/1/230527>
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire selon une approche sociocognitive. *Pédagogie collégiale*, 7 (1), 20-27.
- Basturkmen, H. (2021). English for specific purposes: A critical review. *TESOL Quarterly*, 55(2), 372-396.
- Benammar, N. (2009). L'enseignement/ Apprentissage du FLE : Obstacles et Perspectives. *Synergies Algérie*, 7, 277-288.
- Benazzo, S. (2020). *L'introduction des entités dans le récit en français et en italien*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle- Paris 3.
- Benrabah, M. (2022). *L'autonomie de l'apprenant en contexte algérien : Enjeux et perspectives*. Alger : Editions du Savoir.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: Clé International.
- Bouhadiba, F. (2017). *La structuration du discours oral en FLE : Approche didactique*. Alger : Editions Linguistiques.
- Cantara, M. (2008). *Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne* (Doctoral dissertation). Université de Sherbrooke.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268

- Djouadi, A., & Boukadoum, N. (2020). La place du français dans le système éducatif algérien: Défis et perspectives. *Journal of Language and Education*, 3(1), 78-92.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation*, 91-120.
- Ghezali, S. (2021). L'implication des apprenants dans le choix des contenus en FLE : Etude en contexte algérien. *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, 15 (2), 45-62
- Gilbert, S., & Lefebvre, C. (2023). Integrating oral and written skills in French language teaching. *Journal of French Language Teaching*, 25(3), 198-212.
- Jézégou, A. (2019). *Traité de la E-formation des adultes*. De Boeck supérieur Larousse.fr www.Dictionnaire/français/motivation 52784
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Khelfi, A. (2021). *TIC et apprentissage des langues dans le supérieur algérien : Efficacité d'un dispositif de formation hybride sur l'amélioration de la compréhension en lecture des contenus pédagogiques produits en FLE* (thèse de doctorat, université de Haute-Alsace). Consulté à l'adresse https://theses.hal.science/tel-03652197v1/file/2021MULH3261_these_KHELFI.pdf
- Kheloufi, M., & Rachedi, S. (2021). Les défis de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie : Contextes et perspectives. *Revue des Sciences de l'Education*, 35(2), 121-137.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2022). The role of motivation and agency in second language learning. *Applied Linguistics Review*, 13(1), 55-76.
- Lubart, T. (2015). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.
- Merazga, S. (2019). Le rôle du guidage pédagogique dans la performance non verbale des apprenants en FLE. *Cahiers de Didactique du FLE*, 10 (1), 78-95.
- Meyer, T. (2002). *Cognition motivée : une illustration à propos de la communication des risques et du changement d'attitude*. Dans P. Carré et F. Fenouillet. (dirs.) *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Mignon, J., & Closset, J. L. (2004). *Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance*. In 21^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).
- Neves, S. R. (2011). *Psychologie cognitive*. Armand Colin.

- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Reeve, J., & Shin, S.H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161, <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.17022451>
- Reeve, J., & Tseng, C-M.(2011). Agency is a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267
- Saint-Onge, M. (1990). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Montréal : AQPC.
- Sassi, M., & Labbid, S. (2023). Sociolinguistic factors in foreign language learning in Algeria: Impacts on the French language. *Linguistic Insights*, 45(1), 99-113.
- Slaim, L. (2023). Stratégies cognitives d'écriture et autonomie : Enquête auprès d'étudiants algériens en FLE. *Multilinguales*, (12), 267-286.
- Sweller, J. (1988). *Cognitive load during problem solving: effects on learning* *Cognitive Science*, 12(2). 257-285.
- Tardif, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3e Ed.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist perspective. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27.
- Wlodkowski, R. J. (2011). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. John Wiley & Sons.

Annexes

Annexe A

Grille d'évaluation

Critères d'évaluation			Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis	Points
Communication orale	Verbale	Elocution, articulation, aisance.				/3
		Débit, tonalité, volume				
		Style, vocabulaire				
	Non verbale	Distance par rapport aux notes				/4
		Attitude générale (dynamique, investie)				
		Respect du temps de parole				

	Aspects Relationnels	Prise en compte du public (le regarder, le faire participer, accueillir ses remarques)				/3
		Compréhension des questions posées.				
		Pertinence des réponses.				
Contenu	Structure de l'exposé	Annonce du plan				/4
		Introduction, conclusion				
		Problématique (interrogation), objectifs				
		Bibliographie, sources				
	Qualité des informations données	Définitions et vocabulaire précis				/4
		Sujet bien traité				
		Connaissances maîtrisées				
	Qualité phonologique	L'étudiant peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. Prononciation claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles				/2

Citer cet article:

Zouitene, S. (2025). De l'intérêt de synchroniser la motivation et l'agentivité pour amender les compétences communicatives orales en contexte technologique. *ATRAS Revue*, 6(2), 364-383