

## ASPECTS MOTIVATIONNELS DANS LA FORMATION DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES EN CLASSE DE FLE

**Lucia BALANICI**, *lector universitar,*  
*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Abstract:** *Considering the context in which we live today, we realize that nowadays the practice of a foreign language is very important both in school and outside the school context. The learning of a foreign language and, consequently, the formation of communicative skills, involve firstly the development of essential attitudes: curiosity, attention, motivation, self-confidence in using a foreign language.*

*Motivation is an important element in any activity, regardless of who performs it. Motivation plays a key role in all types of learning styles, both in school framework and outside it, being an indispensable factor in learning a foreign language.*

*In this article we propose to determine the importance and the role of emotional and motivational factors in learning French and communicative skills formation. Another aim is to prove that motivation and learners' attitudes, both complex and dynamic phenomena, really represent essential concepts in the field of modern language teaching, because of their remarkable role in learning foreign languages. We are also focusing on the learning space that facilitates teacher and pupil's interaction during French lesson, such as the activities and teaching materials used in the classroom, emphasizing the importance of integrating the emotional dimension and learners' motivation in the study of French as a foreign language.*

**Keywords:** *communicative skills, foreign language, emotional factors, cognitive factors, motivation, emotional intelligence, teaching learning process, new technologies.*

La question qui surgit assez souvent dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est comment il faut agir pour optimiser cet enseignement et intensifier la formation des compétences<sup>10</sup> de langue afin de développer des compétences plurilingues.

---

<sup>10</sup> La notion de *compétence de communication* est définie par le linguiste Dell Hymes comme «ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs», la notion centrale étant «la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large» [Hymes, apud Bérard, 1991: 25].

gues/ pluriculturelles. Dans la didactique du français comme langue étrangère il y a des approches et des méthodes multiples qui aident le professeur à trouver des façons efficaces et motivantes d'enseigner le français. Mais la présence dans la classe d'un public hétérogène, quant aux intérêts, goût d'apprendre et manières préférées d'apprentissage et d'enseignement, rend le choix d'approche plus compliqué. Ainsi, l'enseignant est placé devant un grand défi s'il veut réussir à motiver tous ses élèves. Mais, en plus, si l'enseignement est vécu comme motivant ou pas, ne dépend pas seulement de l'action de l'enseignant, mais également de l'attitude de l'apprenant.

Depuis l'apparition de l'approche communicative et actionnelle dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'apprenant est devenu l'acteur principal de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ses besoins, objectifs et motivation, de même que ses attitudes et représentations peuvent beaucoup influencer son résultat dans l'apprentissage. *Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée, c'est-à-dire «lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments» [Germain, apud Martinez, 1996: 77].*

L'objectif essentiel de l'approche communicative est d'arriver à une communication efficace, ce qui veut dire: l'adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'âge de l'interlocuteur, son rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication ou fonction langagière [Prigorschi, Vasilache, 2007: 14]. Pour ce faire, l'approche communicative regroupe plusieurs lignes de force qui la caractérisent: premièrement, un des concepts clés de l'approche communicative c'est la centration sur l'apprenant, avec ce que cela comporte en termes *d'autonomisation, de différenciation et de motivation*. Donc, si l'on a décidé de placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage, il faut en premier lieu comprendre sa motivation et les facteurs qui l'influencent.

Pour pouvoir déterminer les paramètres contribuant à un apprentissage efficace et motivant de la langue étrangère et le développement des compétences de communication, il faut mettre l'accent sur la corrélation des facteurs cognitifs et affectifs. Par facteurs cognitifs on entend les aptitudes et l'intelligence, les facteurs affectifs envisagent l'attitude des apprenants et leur motivation. Selon les chercheurs, les deux jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les facteurs cognitifs sont souvent considérés comme les différences individuelles du niveau biologique. Dans ce contexte, les chercheurs américains Richard Sparks et Leonore Ganschow soutiennent que les facteurs cognitifs sont stables et ne peuvent pas être modifiés; ils suggèrent que l'apprentissage et l'expérience peuvent bien rendre un individu plus apte et plus cognitivement compétent en langues [Sparks, Ganschow, 2001: 98]. Birgit Harley et Doug Hart admettent que l'aptitude comme facteur cognitif semble stable comme caractéristique individuel, mais ils expliquent que ce n'est pas nécessairement un trait inné, et que les autres facteurs comme l'affectivité peuvent l'influencer [Harley, Hart, 1997: 381]. Dans cette voie Sparks et Ganschow proposent de considérer l'aptitude comme facteur cognitif, biologique, et individuel influencé par les variantes affectives [Sparks et Ganschow, 2001: 94]. L'aptitude à communiquer se développe surtout à travers des tâches motivantes qui entraînent la participation active par la responsabilisation qu'elles impliquent [ibid., p. 95].

---

Dans le même contexte, le chercheur américain Dell Hymes souligne le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement interne de la langue, mais surtout d'en connaître le fonctionnement dans des circonstances de production déterminées pour leur permettre de développer leur «*compétence de communication*».

Les caractéristiques affectives incluent *l'attitude de l'apprenant* envers la langue cible, *la motivation* à apprendre, *l'anxiété et les stratégies individuelles* d'apprentissage. L'influence de ces facteurs sur l'apprentissage montre comment la cognition sert comme facteur prédictif. Donc, en partant du binôme émotif-cognitif, le processus d'apprentissage pourrait être construit sur des fondements plus solides, en partageant l'idée de Joseph LeDoux que «*l'esprit sans émotions n'est pas vraiment un esprit*» [Duplaa, 2007: 4].

Dans le processus d'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère et la formation des compétences communicatives en classe de langue il faut mettre aussi l'accent sur la relation apprenant-enseignant, où comme point de départ doit être considéré l'apprenant, car l'apprentissage ne se réalisera pas ou il sera peu productif si l'apprenant n'est pas au minimum motivé ou prêt à apprendre la matière enseignée. Tout rapport duel présuppose un échange verbal. Pour que l'échange communicatif entre l'enseignant et l'apprenant soit efficace, il faut se focaliser sur l'apprenant en tant qu'«*acteur autonome de son apprentissage*» [Martinez, 1996: 76]. Le linguiste français Pierre Alain Martinez considère que l'approche communicative est représentative d'une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une «*conscientisation*» de son apprentissage. L'objectif essentiel est de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. De cette façon l'apprenant a comme mission de lier la parole à l'action et à agir dans diverses situations de communication. S'il se sent respecté dans son effort, encouragé à se lancer, à oser prendre la parole, malgré les erreurs ou les imperfections possibles, il sera en mesure d'apprendre et de progresser. Les conditions favorisant un apprentissage efficace du français langue étrangère sont l'exposition à la langue, l'utilisation de la langue par l'apprenant et la motivation d'apprendre la langue.

Un rôle aussi important dans ce processus revient à l'enseignant, car, à part la maîtrise de la langue, l'enseignant est aussi concerné par son «*intelligence émotionnelle*», ce qui peut produire, pour l'apprenant, une différence d'efficacité lors du processus d'apprentissage de la langue. Il a aussi comme rôle d'utiliser la langue cible; d'offrir aux élèves une palette de situations pédagogiques riches et variées; d'alterner des activités avec des phases de recherche et d'approfondissement, des activités individuelles et des activités de groupe; de veiller à développer le plaisir et la motivation d'apprendre; d'accorder la priorité à l'expression orale; et d'envisager des échanges.

Un autre but de l'enseignant serait de mobiliser la motivation de l'apprenant, qui est le «*facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues*» [E. Brodin, apud, Duchiron, 2003: 11].

Selon le linguiste français Robert Bouchard, la prise de conscience des différences individuelles des apprenants pourrait se faire dans un esprit d'enseignement «*moins monolithique et universaliste*» [apud, Duchiron, 2003: 12]. Le chercheur canadien Robert Gardner et ses collègues ont analysé les différences individuelles et l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils ont conclu qu'il y a une relation signifiante entre les constructions de la motivation, par exemple, et la réussite dans l'assimilation d'une langue [Gardner, 1985: 76]. Le linguiste français Paul Bogaards soutient cette même idée en expliquant qu'il existe une interdépendance entre la motivation et l'apprentissage des langues [Bogaards, 1988: 55]. Il parle aussi de l'importance des attitudes de l'apprenant envers la situation d'apprentissage. Le chercheur les définit comme *les sentiments et les appréciations de l'apprenant à propos d'un certain objet* [ibid., 49].

Lorsque l'on prend en considération la psychologie des apprenants, on peut se rendre compte que leurs attentes, leurs motivations dans un domaine, varient en fonction de chacun. La motivation<sup>11</sup> est influencée par différents types de facteurs. Dans le contexte de l'en-

---

<sup>11</sup> Les définitions du terme «motivation» sont abondantes et multiples. Les fondateurs ont toujours eu des difficultés à définir le terme. La motivation, dans le langage courant, correspond à cette

seignement la motivation est définie comme «ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort» [Viau, 1997: 6]. Pour Rolland Viau «La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but» [1994: 7].

Selon P. Girard, il existe 4 facteurs principaux de motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le premier est «*le contexte sociolinguistique du pays ou de la région où se fait cet apprentissage*». En effet, si le rôle de l'apprentissage des langues est vital pour cette région, la motivation sera très forte. Le deuxième facteur est «*l'aptitude naturelle à l'apprentissage des langues*», le troisième est «*la méthode d'enseignement*» et le quatrième «*l'enseignant*» lui-même [Girard, 1995: 112]. D'un autre côté, on retrouve les facteurs liés à l'aspect cognitif, lequel se «*rappelle aux fonctions de l'esprit, du langage, de la perception, de la mémoire et du raisonnement*» [Girard, 1995: 114]. Ensuite, on trouve les facteurs liés aux attitudes qu'entretient l'élève avec l'apprentissage de la langue. Puis, apparaît l'aspect affectif, autrement dit le désir, le plaisir d'apprendre de l'élève. Ces constatations nous permettent de définir la motivation comme «*un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable*» [Vianin, 2006: 21]. Selon H. Bloch, la motivation permet aussi aux individus humains d'ajuster leurs comportements, au moyen d'évaluations, d'anticipations et de corrections, de façon à s'approcher le plus près possible du but désiré [apud, Vianin, 2006: 22]. Mais, en proposant cette définition, Vianin ajoute que les définitions de la motivation sont multiples, se rattachant souvent à des écoles particulières. Ainsi, selon la théorie psychanalytique qui aborde la question de la motivation dans le registre affectif, celle-ci est considérée comme une caractéristique individuelle de la personne [ibid., 47].

A propos des facteurs influençant la motivation, la distinction se manifeste entre les facteurs internes et les facteurs externes au sujet, ce qui différencie deux types de motivation: *la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque*. Pierre Vianin distingue les deux catégories à l'aide de deux prépositions: motivé «pour» (motivation intrinsèque) et motivé «par» (motivation extrinsèque) [Vianin, 2006: 29].

F. Fenouillet distingue aussi deux formes de motivations présentes lors d'un apprentissage. Tout d'abord, apparaît la motivation *intrinsèque*, laquelle signifie que «*l'apprenant pratique l'activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire*» [Fenouillet, 1996: 39]. L'apprenant a envie de pratiquer l'activité, celle-ci ne s'exerce pas sous contrainte ou par obligation. À l'inverse, on parle de *motivation extrinsèque* lorsque «*l'apprenant agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même*» [Fenouillet, 1996: 39]. En d'autres termes, l'apprenant ne pratique pas l'activité par plaisir.

Soutenant l'idée que les enseignants jouent un rôle important dans la définition ou la détermination de la motivation des apprenants dans l'étude d'une langue étrangère, et en général, dans le processus d'apprentissage, Roland Viau insiste sur deux types de motivation:

**Motivation interne** – liée à ce qui tient du plaisir, de l'intérêt, de la curiosité, des attentes, du désir d'apprendre ou de découvrir de l'élève.

**Motivation externe** – provoquée par une instance extérieure (professeur, parents, collègues, environnement scolaire ou social) [Viau, 2007: 7].

---

force qui nous pousse à réaliser un objectif. Pour C. Prévost, «la motivation s'inscrit dans la fonction de relation du comportement: grâce à elles, les besoins se transforment en but, plans et projets» (Dictionnaire de psychologie, 1991, p. 173). Selon lui, quatre éléments sont nécessaires pour que la motivation se développe: le besoin, le but, le moyen et l'autonomie. Les behavioristes la définissent comme «ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance». (Lieury, A. & Fenouillet, F. 1996).

Il est évident que les types de motivation ne se trouvent pas en situation équivalente, mais elles se complètent l'une l'autre. Par exemple le premier type de motivation est centré sur les perceptions de l'apprenant, mais elle peut être conditionnée par des facteurs extérieurs à l'apprenant. Selon Viau, la motivation de l'apprenant doit être fondée sur trois besoins fondamentaux:

- *Le besoin de compétence* (satisfaction liée à la réussite et à un sentiment de progrès);
- *Le besoin d'autodétermination* (c'est-à-dire d'un sentiment d'être à l'origine de ses propres comportements, respecté par la place importante accordée à la créativité, à l'expression libre ou à la recherche libre);
- *Le besoin d'appartenance sociale* (qui correspond à une nécessité d'entretenir avec autrui des relations sociales satisfaisantes et enrichissantes) [ibid., 11].

Parmi les théories concernant la motivation par rapport à l'apprentissage des langues étrangères, celle des chercheurs canadiens, Gardner et Lambert est la plus connue. Ils ont fondu leur théorie sur les idées socio-behavioristes de Hobart Mowrer selon lesquelles l'enfant apprend à parler en imitant ses parents, dont les activités et la présence sont associées à la satisfaction des besoins [Bogaards, 1988: 53]. Cette tendance de l'enfant à imiter ses parents est appelée par Mowrer «identification» et elle est orientée vers l'ensemble d'une communauté linguistique et liée à un intérêt pour l'autre groupe. Selon Gardner et Lambert, ce processus d'identification est à la base de la motivation à long terme qui est nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Au contraire, la motivation à court terme est indispensable à la réussite dans les tâches scolaires, tandis que la motivation à long terme aide le développement d'une compétence réelle dans une langue étrangère. Pourtant, la notion d'identification n'a pas le même sens chez Mowrer et chez Gardner et Lambert: selon le premier, il s'agit de la satisfaction des besoins physiques, alors que selon les chercheurs canadiens il est plutôt question de besoins sociaux. Ils pensent que la langue n'est pas apprise comme un but en soi, mais comme un moyen dans un processus d'intégration dans un groupe déterminé. Gardner et Lambert emploient le terme d'«identification» dans le cas de l'acquisition de la langue maternelle, tandis que pour le cas des langues étrangères ils proposent le terme de «motif intégratif» qui sera «la volonté de devenir membre d'un groupe ethnolinguistique» [Bogaards, 1988: 54]. De ces considérations théoriques de Gardner et Lambert résulte la distinction entre la «*motivation intégrative*» et la «*motivation instrumentale*». Si la première est une motivation utilitaire (il existe un but ou une raison pratique à l'apprentissage de la langue, telle que, par exemple, l'obtention d'un emploi), la seconde est une motivation pour l'objet d'apprentissage lui-même, où les objectifs de l'apprentissage reflètent une valeur utilitaire de la performance linguistique, c'est-à-dire, lorsque l'apprenant apprend une langue étrangère afin d'atteindre certains buts comme la communication avec les autres ou la réussite dans une profession. [apud, Vianin, 2006: 48].

Cette théorie a été critiquée, d'une part en raison de son approche behavioriste dans l'acquisition des langues (les termes de l'imitation, des stimulants et des réponses), d'autre part parce qu'elle rapproche deux situations très différentes: l'identification, qui caractérise le désir d'un jeune enfant de s'intégrer au monde de ses parents et l'intégration volontaire qui serait caractéristique aux apprenants de langue étrangère. Cependant, l'importance de la théorie des chercheurs canadiens est incontournable parce qu'ils ont réussi à démontrer que la motivation, en interaction constante avec d'autres dimensions tant individuelles que sociales, joue un rôle primordial dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans l'identification des facteurs affectifs et leur importance dans l'apprentissage de la langue étrangère, un rôle important revient à l'espace d'apprentissage qui facilite l'interaction, comme, par exemple, les activités et le matériel utilisés dans la classe. Ces derniers accentuent l'importance d'intégration de la dimension affective et la détermination de la

motivation des apprenants dans l'étude du français comme langue étrangère. L'enseignement d'une langue étrangère doit faire appel à une série d'activités pour ne pas ennuyer les apprenants. L'objectif premier que vise tout enseignant de langue étrangère est de développer les compétences communicatives chez l'apprenant.

Apprendre une langue doit être une expérience plaisante; on apprend mieux lorsque l'on est bien détendu. Le jeu théâtral représente une des activités qui stimulent le désir d'apprendre une langue étrangère. Il commence bien dans les salles de classe par les jeux de rôle et la simulation globale. Ces activités favorisent l'enseignement, car ils rapprochent les participants. Faire du théâtre donne aux apprenants un rapport vivant à la langue. Le français par le théâtre est une activité d'apprentissage caractérisée par le jeu. Le théâtre permet à l'apprenant de libérer ses capacités créatives et intellectuelles. Et l'art, en particulier le théâtre, est un outil exceptionnel d'apprentissage. Le fait de reproduire en classe des situations de la vie courante ne garantit pas que l'apprenant soit capable d'accomplir ces mêmes choses dans la réalité. Néanmoins l'entraînement à l'expression spontanée aidera l'apprenant à exprimer tel ou tel contenu personnel dans une situation donnée. Alors que les manuels mettent l'accent sur la fonction interpersonnelle du langage, le travail théâtral met davantage l'accent sur la fonction personnelle (exprimer ses pensées, des sentiments, des émotions) et la fonction imaginative (jeux de mots par exemple).

Le rôle de l'enseignant est d'être médiateur, d'initier et de sensibiliser. Il lui incombe de fixer les objectifs linguistiques avec précision, néanmoins, il a intérêt à proposer des activités qui stimuleront l'expression des participants. On peut proposer soit des textes d'auteurs classiques, des textes de littérature pour une meilleure compréhension du texte, mais aussi pour l'acquisition de la prononciation, de la syntaxe, du lexique, la connaissance de la civilisation et de la culture de la langue. On peut aussi proposer des textes courts, modernes qui correspondent à la préoccupation des jeunes, qui invitent à une identification des participants, car les participants prendront les rôles des personnages ou des rôles en réaction aux personnages présents. Le théâtre peut donc être assimilé soit à une leçon de français où à un divertissement.

Faire du théâtre donne aux apprenants un rapport vivant à la langue; grâce au théâtre les apprenants se mettent à bouger et à parler français en jouant. La langue étrangère est alors vécue en situation et l'apprenant en fait l'expérience. Il ne s'agit plus là, de suivre une méthode structurée et fermée, mais plutôt d'intégrer des situations d'apprentissage qui couvrent des besoins divers. Par le théâtre, les apprenants arrivent à prendre conscience des fonctionnements de leur voix, et à corriger leur défaillance phonétique et leur intonation. L'attitude qui favorise le plus l'apprentissage semble être la confiance en soi. Cette confiance est favorisée par le développement d'aptitudes et de comportements communicatifs à savoir l'écoute, la réceptivité, la disponibilité, l'observation, la flexibilité, l'imagination, etc. L'expérience du théâtre libère l'apprenant de ses tensions pour lui permettre d'extérioriser certains comportements figés en raison d'un vécu antérieur. Il peut ainsi aider l'apprenant à élargir son répertoire de comportement et sa capacité d'expression personnelle.

Le théâtre est, donc, un moyen privilégié d'animation d'une classe et de motivation à l'apprentissage du français.

L'insertion de *la chanson* en didactique du FLE s'avère aussi un moyen efficace de stimuler la motivation intrinsèque et intégrative des apprenants, car elle convoque un certain plaisir souvent absent de l'enseignement traditionnel. La chanson offre à l'apprenant un environnement métacognitif (visuel, auditif, voire kinesthésique) propice à le mettre en confiance et à lui faire acquérir de nouvelles stratégies: associant la musique aux mots, elle fait entrer le non verbal et le non-dit, contribuant ainsi à diversifier les modalités d'appren-

tissage offertes à l'apprenant. La chanson devient un outil privilégié pour faire découvrir aux apprenants de nouvelles stratégies d'apprentissage propres à les remotiver et à les guider sur la route du succès. Elle permet de lever d'éventuels blocages ou inhibitions en faisant parler le corps plus facilement que lors de simples séances de répétitions. Elle facilite la prise de confiance en soi ainsi que la mémorisation des sons, des structures syntaxiques, du lexique, etc. [Pothier, 2003: 38]. La chanson possède un potentiel motivationnel et mémoriel, aussi bien que de précieux atouts cognitifs: la musique colore les mots d'une charge émotive évoquant pour l'apprenant un environnement signifiant, permettant de relier la classe et le monde extérieur, propre à activer de nouvelles stratégies d'apprentissage.

*L'utilisation des TIC* a également un effet considérable sur l'apprenant. Les TICE favorisent l'adoption d'une approche pédagogique qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage. Selon M. Lebrun les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences [2005: 67]. Les TICE en classe de FLE présupposent aussi l'accessibilité de l'information, communication et échange en temps réel ou différé avec des groupes d'intérêt virtuels ou des communautés d'apprentissage, interactivité, multimédia.

Les avantages de l'intégration des TIC dans le milieu éducatif sont nombreux à cause de leur accessibilité et de leur flexibilité. Elles permettent également d'établir plus facilement la communication et l'interaction entre les différents acteurs pédagogiques. Elles donnent surtout la possibilité de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage et les approches pédagogiques pour un enseignement-apprentissage plus adapté aux besoins de chacun. Elles sont des outils de production, de communication, d'accès à l'information et d'archivage. Les TICE peuvent être utilisées dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère non seulement comme un nouveau instrument, mais aussi comme un nouveau support pédagogique, par un dispositif médiatisé, qui peut être un lieu de rencontre entre les apprenants et ses usages.

L'utilisation des TICE a plusieurs avantages, l'ordinateur permet de favoriser la participation active des apprenants, de susciter la motivation pour tout les membres de la classe. Selon A. Martel «Les TICE vont accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, et plus interactif» [Martel, 1998: 132]. Ces moyens ont un effet positif sur l'apprentissage, c'est-à-dire de confronter la théorie à la pratique par l'utilisation didactique des instruments multimédias pour inscrire un ensemble de compétences aux apprenants, communicative, linguistique, surtout la compétence d'apprendre à apprendre.

Donc, l'intégration de l'utilisation des ressources multimédia dans le cadre des cours de langue est non seulement souhaitable mais évidente. Aujourd'hui les élèves ont peu l'occasion de pratiquer le français pendant les cours, donc les outils multimédias, comme l'internet, leur permettent de s'exercer à l'oral pas seulement en classe mais aussi en dehors du cadre scolaire. C'est l'outil pédagogique idéal car il est facile à mettre en œuvre et permet aux apprenants de mettre leurs productions en ligne sous forme de sons et d'images. Il ne reste plus au professeur qu'à proposer des devoirs sous forme d'activités ludiques et créatives, particulièrement motivantes.

Tous ces aspects ont le but d'aider l'apprenant à développer et à utiliser de manière consciente des stratégies adéquates d'apprentissage (apprendre à apprendre). Il semblerait également que l'utilisation des TIC favorise une meilleure attitude face aux apprentissages et une collaboration accrue entre les différents acteurs: école, famille et milieu. Les types d'apprentissages étant plus variés, plus signifiants et liés aux intérêts des apprenants, ceux-

ci voient leur curiosité davantage sollicitée. Ils en éprouvent un sentiment d'accomplissement plus grand face aux tâches scolaires, plus de confiance en eux-mêmes et une autonomie plus développée.

En effet, les apprenants ayant des attentes différentes vis-à-vis de l'apprentissage du français langue étrangère, les facteurs motivationnels varient en fonction de chaque individu. Certains manifestent un intérêt particulier à la découverte et à l'étude de la langue et témoignent d'une motivation dite intrinsèque. Le désir d'apprendre est alors manifesté par un besoin de curiosité, une volonté de se surpasser, d'acquérir de la confiance en soi, voire même de (re)découvrir ses racines par le biais de l'apprentissage de la langue étrangère. Le contexte d'apprentissage semble jouer un rôle déterminant sur l'envie d'apprendre des élèves. D'ailleurs, l'environnement dans lequel est réalisé l'apprentissage doit être amené à susciter chez les élèves, le désir de découvrir la langue. C'est donc à l'enseignant d'essayer de créer un espace convivial permettant de favoriser les échanges entre les élèves et qui par conséquent, contribue à leur volonté d'apprendre.

### Références bibliographiques:

1. Berard, E., *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris: CLE international, coll. DLE., 1991. 126 p. ISBN 2-19-033352-0.
2. Bogaards, P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif-Hatier, Collection LAL. 1988. 191 p. ISBN-10: 2218015390.
3. Duchiron, E., *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues: Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*. Mémoire DEA. Paris, 2003. 107 p. [http://didatic.net/doc\\_pdf/memo\\_dea\\_ed.pdf](http://didatic.net/doc_pdf/memo_dea_ed.pdf).
4. Duplâa, E., *Les émotions: outils et corps social pour l'apprentissage en ligne*. In: *Revue STICEF*, Volume 14, 2007, ISSN: 1764-7223, [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/13-duplaa/sticef\\_2007\\_duplaa\\_13p.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/13-duplaa/sticef_2007_duplaa_13p.pdf).
5. Fenouillet, F., Lieury, A. *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod, 1996. 192 p. ISBN: 978-2100593163.
6. Gardner, R., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985. 216 p. ISBN: 0-7131-6425-5. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>.
7. Girard, D., *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas, 1995. 175 p. ISBN: 2-04-028214-9.
8. Harley, B., Hart, D. *Language Aptitude and Second Language Proficiency in Classroom Learners of Different Starting Ages*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, nr. 19, 1997, p. 379-400. ISSN-0272-2631 <http://ru.scribd.com/doc/64316802/Harley-Hart-1997>.
9. Lebrun, M. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Deuxième édition revue. Bruxelles: De Boeck, 2005. [http://www.academia.edu/8395722/Th%C3%A9ories\\_et\\_m%C3%A9thodes\\_p%C3%A9dagogiques\\_pour\\_enseigner\\_et\\_apprendre.\\_Quelle\\_place\\_pour\\_les\\_TIC\\_dans\\_l%27%C3%A9ducation](http://www.academia.edu/8395722/Th%C3%A9ories_et_m%C3%A9thodes_p%C3%A9dagogiques_pour_enseigner_et_apprendre._Quelle_place_pour_les_TIC_dans_l%27%C3%A9ducation).
10. Martel, A. *L'apprentissage du français sur Internet*. in *Multimédia et Français Langue Étrangère*. In: *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, no 9, p. 125-149, 1998.
11. Martinez, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF. Collection «Que sais-je?». 1996. 127 p. ISBN 2-13-048008-X.
12. Pothier, M. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap: Ophrys. Collection «AEM», 2003. 149 p. ISBN: 2-7080-1040-9. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185/document>.
13. Prigorschi, C., Vasilache, C. *Didactique fonctionnelle du français langue étrangère*. Chisinau: USM, 2007. 95 p. ISBN 978-9975-70-055-9.
14. Sparks, R., Ganschow, L. *Aptitude for Learning a Foreign Language*. // *Annual Review of Applied Linguistics*, nr. 21, 2001, p. 90-111. <http://cjo-live.cup.cam.ac.uk/action/displayIssue?jid=APL&volumeId=21&issueId=-1>.