République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées
Intitulé

L'impact des éléments démotivants sur la progression des apprenants de FLE : étude de cas en milieu universitaire (université d'El-oued)

Présenté et soutenu publiquement par :
Nasri Afaf
Zaouch Hadjer
Iman Benali

Sous la direction de :
Dr. Bensalem Berra

Membres du jury :

Année universitaire : 2025-2026

Remerciements

Avant tout, nous remercions Dieu de nous avoir donné le courage et la bonne volonté pour réaliser ce modeste travail.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude la plus sincère et intense à M. Bensalem Berra, notre directeur de recherche, qui a dépensé sans compter en temps et en énergie pour nous guider. Nous sommes reconnaissants pour tous ses encouragements, ses conseils précieux, sa présence constante et son orientation tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Nous tenons également à exprimer notre profonde gratitude aux professeurs du département de Français de l'université d'El Oued, qui nous ont montré leur bienveillance et ont joué un rôle déterminant dans l'accomplissement de notre formation de master.

Nous exprimons également notre profonde gratitude envers les membres du jury pour avoir consenti à examiner et évaluer notre travail.

Enfin, un grand merci s'adresse à tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce projet d'étude.

Nasri Afaf, Iman Benali et *Zaouch Hadjer*

Dédicace

Je dédie humblement ce modeste travail :

À ma très chère mère, source de tendresse, de patience et de sacrifices, que Dieu la protège et lui accorde santé et bonheur.

À mon cher père, symbole de courage et de sagesse, pour tous ses efforts et son soutien précieux.

À mon cher mari, pour son soutien, sa présence et ses encouragements durant tout mon parcours.

À mes adorables enfants, mes deux étoiles Watine et Iline, lumière de ma vie, qui me donnent chaque jour la force d'avancer.

À mes frères et sœurs, pour leur affection et leurs prières.

À toute ma famille ainsi qu'à ma belle-famille pour leur soutien moral.

À mes collègues de travail et à toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin à réaliser ce travail.

Enfin, à tous mes enseignants qui ont contribué à ma formation et à mon apprentissage.

Nasri Afaf

Dédicace

Je dédie humblement ce modeste travail :

À ma très chère mère, source de tendresse, de patience et de sacrifices, que Dieu la protège et lui accorde santé et bonheur.

À mon cher père, symbole de courage et de sagesse, pour tous ses efforts et son soutien précieux.

À mon cher mari, pour sa présence, sa patience et ses encouragements tout au long de ce parcours.

À mes adorables enfants, mes deux étoiles Meryem et Nidal, qui illuminent ma vie et me donnent la force de continuer.

À mes frères et sœurs, pour leur affection, leur soutien et leurs prières.

À toute ma famille ainsi qu'à toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin à réaliser ce travail.

À mes collègues de travail et à tous mes enseignants qui ont contribué à ma formation et à mon apprentissage.

Enfin, je remercie toute personne ayant cru en moi et m'ayant encouragée durant ce parcours universitaire.

Iman Benali

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à moi-même, en reconnaissance de tous les efforts, de la patience et de la persévérance que j'ai déployée pour parvenir à cette étape.

À ma chère mère, source de tendresse, de soutien et de prières. Que Dieu la protège et la garde toujours auprès de moi.

À mon père, qu'Allah lui fasse miséricorde, qui a toujours été un symbole d'encouragement, d'espoir, d'optimisme et de sacrifice. Qu'Allah lui accorde Sa miséricorde et l'accueille dans Son vaste paradis.

À ma chère famille, pour son amour, son soutien et sa présence à mes côtés à chaque étape de mon parcours.

Et à toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée, de près ou de loin, dans l'accomplissement de ce travail.

Zaouch Hadjer

Tables des matière

Table des Matières

Remerciement

Dédicace

Table des Matières

Introduction Générale 1

Chapitre I. La Motivation dans l'Apprentissage du FLE 14

Introduction 15

I. Clarification des notions : motivation / types de motivation 16

I.1. Définir la motivation en didactique du FLE 16

I.2. L'apport du modèle de Viau à la lecture de la motivation 16

I.3. La motivation rapportée au contexte du FLE universitaire 16

I.4. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque 17

I.5. Orientation intégrative et orientation instrumentale 18

I.6. Motivation, démotivation et amotivation 18

I.7. Portée méthodologique des distinctions conceptuelles 18

II. Théories principales 19

II.1. Le modèle socio-éducatif de Gardner 19

II.2. La théorie de l'autodétermination 20

II.3. Le système motivationnel du soi en L2 22

II.4. Le modèle de Viau en contexte FLE 24

II.5. Complémentarité des modèles pour le FLE universitaire 24

III. Les Facteurs qui influencent la motivation en FLE 25

III.1. Une lecture plurifactorielle de la motivation 25

III.2. Les facteurs pédagogiques 25

III.3. Les facteurs personnels 27

III.4. Les facteurs contextuels 28

III.5. Lecture synthétique des facteurs de motivation 29

IV. Motivation et apprentissage : effets sur engagement, autonomie, réussite 30

IV.1. Motivation et dynamiques d'apprentissage 30

IV.2. Motivation et engagement 30

IV.3. Motivation et autonomie 31

IV.4. Motivation, réussite, performance et progression 32

Table des Matières

IV.5. Implications pédagogiques pour le FLE universitaire 35
Conclusion 36
Chapitre II. La Démotivation en Contexte Universitaire 37
Introduction 38
I. Définition de la démotivation 39
I.1. Une notion dynamique : la démotivation comme érosion d'un engagement préexistant 39
I.2. Démotivation, absence de motivation et amotivation : une distinction nécessaire 40
I.3. L'éclairage de la théorie de l'autodétermination 42
II. Typologies des facteurs démotivants 44
II.1. Les facteurs pédagogiques : lorsque la classe cesse de soutenir l'engagement 44
II.2. Les facteurs institutionnels : poids des structures, des politiques et des conditions d'étude 46
II.3. Les facteurs personnels et socioculturels : anxiété, représentations et trajectoires d'entrée 47
III. Conséquences sur l'apprentissage du FLE 49
III.1. Effets sur la participation, l'assiduité et l'engagement comportemental .. 50
III.2. Effets sur la performance, la qualité des productions et la progression 51
III.3. Effets sur la trajectoire universitaire : échec, répétition et risque de décrochage 52
IV. Stratégies de prévention et de remédiation 54
IV.1. Soutenir l'autonomie et l'agentivité de l'apprenant 54
IV.2. Transformer le feedback, le climat de classe et la relation pédagogique .. 56
IV.3. Innover dans les dispositifs : approche par compétences, coopération et différenciation 56
V. Modèle conceptuel de l'étude 59
V.1. Les fondements du modèle : perceptions motivationnelles et environnement d'apprentissage 59
V.2. Description détaillée du schéma conceptuel 60
V.3. Portée opératoire du modèle pour notre étude 62
Conclusion 63
Chapitre III. Présentation du Terrain d'Etude et Méthodologie 65

Table des Matières

Introduction 66

I. Présentation du contexte 67

II. Participants et échantillon 68

III. Instruments de collecte 71

III.1. Le questionnaire 71

III.2. Absence d'entretien — justification 73

IV. Déroulement de l'enquête 74

V. Méthode d'analyse 75

V.1. Analyse quantitative 75

V.2. Analyse qualitative 76

VI. Considérations éthiques 77

Conclusion 78

Chapitre IV. Analyse des Résultats et Discussion 79

Introduction 80

I. Résultats du questionnaire 81

I.1. Axe 1 — Profil des répondants (Q1-Q3) 81

I.2. Axe 2 — Facteurs pédagogiques (Q4-Q6) 82

I.3. Axe 3 — Facteurs institutionnels (Q7-Q8) 86

I.4. Axe 4 — Facteurs personnels et socioculturels (Q9-Q10) 88

I.5. Axe 5 — Effets sur l'engagement et la progression (Q11-Q13) 90

II. Résultats des questions ouvertes 95

II.1. Q14 — Éléments démotivants (réponse libre) 95

II.2. Q15 — Propositions d'amélioration 96

III. Croisement et interprétation 97

IV. Discussion à la lumière du cadre théorique 99

V. Limites de l'étude et pistes pour recherches futures 100

Conclusion 103

Conclusion Général et Recommandation 104

Bibliographie 109

Annexes 112

Résumé

Table des Matières

Introduction Générale

Introduction Générale

Dans l'enseignement supérieur, le français langue étrangère conserve une forte valeur académique, culturelle et professionnelle. Pour de nombreux étudiants, il représente à la fois un outil d'accès au savoir, un moyen de mobilité et une compétence utile à l'insertion. Dans ce contexte, la motivation apparaît comme une condition essentielle de l'apprentissage, puisqu'elle soutient l'entrée dans l'activité, la persévérance et la qualité de l'investissement fourni (Gardner, 1985; Masgoret & Gardner, 2003).

Cependant, la motivation n'est ni stable ni acquise une fois pour toutes. En milieu universitaire, elle peut être soutenue ou fragilisée par la nature des cours, l'évaluation, le climat pédagogique, l'hétérogénéité des niveaux, l'utilité perçue du français ou encore les contraintes institutionnelles. C'est pourquoi l'étude des éléments démotivants présente un intérêt scientifique et pédagogique majeur : elle permet de comprendre ce qui freine l'apprentissage et d'éclairer les conditions nécessaires à une progression plus régulière des apprenants de FLE (Bîzu, 2024; Gao & Liu, 2022).

La progression en FLE ne dépend pas uniquement du temps d'exposition à la langue. Elle dépend aussi de la manière dont les étudiants se sentent engagés dans le travail, capables de réussir et convaincus de l'intérêt des activités proposées. Dès lors, un problème central se pose : lorsque certains éléments du contexte universitaire deviennent démotivants, dans quelle mesure affectent-ils l'engagement, la persévérance et la progression des apprenants?

- Quels sont, dans le contexte universitaire étudié, les principaux éléments démotivants susceptibles d'affecter les apprenants de FLE ?
- Comment ces éléments se manifestent-ils dans les attitudes, les comportements et le rapport à l'apprentissage des étudiants ?
- Dans quelle mesure influencent-ils l'engagement, la persévérance et l'autonomie des apprenants ?
- Comment leurs effets se répercutent-ils sur la progression linguistique et, plus largement, sur le parcours d'apprentissage en FLE ?

L'hypothèse générale du mémoire est que les éléments démotivants présents dans le contexte universitaire de FLE ont un effet négatif sur l'engagement, l'autonomie et la persévérance des étudiants, et qu'ils finissent ainsi par ralentir leur progression linguistique.

L'objectif général consiste donc à analyser l'impact de ces éléments sur la progression. Plus précisément, la recherche vise à identifier les facteurs démotivants les plus saillants, à décrire leurs manifestations et à comprendre comment ils reconfigurent le rapport des apprenants au FLE.

- L'existence d'éléments démotivants récurrents en contexte universitaire fragilise durablement la dynamique motivationnelle des apprenants de FLE.
- Les facteurs pédagogiques, personnels et institutionnels n'agissent pas isolément ; leur combinaison accentue le désengagement des étudiants.
- La diminution de l'engagement, de la participation et de la persévérance constitue le principal mécanisme par lequel la démotivation freine la progression.
- Identifier les éléments démotivants les plus significatifs dans le terrain universitaire étudié.
- Analyser leurs manifestations chez les apprenants de FLE.
- Mettre en relation ces manifestations avec l'engagement, l'autonomie, la persévérance et la progression.
- Fournir un cadre interprétatif permettant de mieux comprendre et de mieux prévenir la démotivation en contexte universitaire.

Dans cette recherche, la motivation sera définie comme un processus dynamique qui pousse l'apprenant à s'engager, à fournir de l'effort et à persévérer. La démotivation désignera une diminution de cette dynamique sous l'effet d'éléments perçus comme négatifs ou bloquants ; les éléments démotivants correspondent donc aux facteurs susceptibles de provoquer cette baisse (Falout et al., 2009 ; Gao & Liu, 2022). La progression renverra à l'évolution graduelle des compétences dans le temps. Elle sera distinguée de la performance, entendue comme résultat ponctuel, et de la réussite académique, notion plus large qui inclut la validation du parcours et la persévérance institutionnelle (CAPRES, 2021 ; Ozoemena, 2024).

Le mémoire s'inscrit dans une démarche compréhensive fondée sur une étude de cas en milieu universitaire. Le terrain correspond à un dispositif d'enseignement supérieur où des étudiants apprennent le FLE dans un cadre institutionnel donné. La partie méthodologique précisera le terrain, l'effectif et les outils de collecte. À ce stade, l'on peut retenir que l'analyse cherchera à croiser les perceptions des apprenants, les caractéristiques du

contexte pédagogique et les indices de progression disponibles, selon une lecture thématique appuyée sur les catégories construites dans le cadre théorique.

Le mémoire s'organise en trois temps. La première partie construit le cadre théorique : le présent chapitre 1 traite de la motivation dans l'apprentissage du FLE, tandis que le chapitre suivant approfondira la démotivation, les éléments démotivants et leurs effets sur la progression. La deuxième partie présentera la méthodologie de l'étude de cas. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des résultats, à leur discussion et à l'ouverture sur des pistes didactiques et pédagogiques adaptées au contexte universitaire.

Partie I : Cadrage Théorique de la recherche

Chapitre I. La Motivation dans l'Apprentissage du FLE

Introduction

Le présent chapitre a pour objectif de clarifier la place de la motivation dans l'apprentissage du FLE avant d'aborder, dans la suite du mémoire, la question plus spécifique de la démotivation. Ce choix n'est pas purement théorique. Comprendre ce qui démotive suppose d'abord de saisir ce qui met l'apprenant en mouvement, ce qui soutient son engagement et ce qui lui permet de persévérer face aux exigences de la langue. Dans cette perspective, le chapitre propose une synthèse ciblée des concepts, des théories et des facteurs les plus directement utiles à la compréhension du FLE en milieu universitaire.

L'enjeu n'est donc pas de juxtaposer des modèles généraux de motivation, mais d'en retenir les apports les plus opératoires pour le sujet du mémoire. Il s'agira d'abord de préciser les notions fondamentales et les types de motivation mobilisés dans la littérature, puis de présenter les grandes théories qui structurent le champ, avant d'examiner les facteurs pédagogiques, personnels et contextuels qui influencent la motivation des apprenants de FLE. Le chapitre se clôturera par une mise en relation entre motivation, engagement, autonomie et réussite, de façon à préparer la transition vers l'étude des éléments démotivants et de leurs effets sur la progression.

I. Clarification des notions : motivation / types de motivation

I.1. Définir la motivation en didactique du FLE

Dans le champ de la didactique des langues, la motivation est généralement envisagée comme une force dynamique qui oriente, active et maintient l'action. Elle ne se confond ni avec une simple préférence personnelle, ni avec un enthousiasme momentané. Elle renvoie à un ensemble de raisons, d'objectifs, de représentations et d'affects qui conduisent l'apprenant à entrer dans l'activité, à y consacrer du temps, à accepter l'effort cognitif qu'elle exige et à persévérer malgré les obstacles. Cette conception dynamique est fondamentale en FLE, où l'apprentissage mobilise à la fois des dimensions cognitives, identitaires, sociales et institutionnelles (Gardner, 1985 ; Viau, 2009).

I.2. L'apport du modèle de Viau à la lecture de la motivation

Dans l'espace francophone, le modèle de Viau[1] a largement contribué à rendre la notion de motivation opératoire en contexte scolaire. Pour cet auteur, la motivation ne peut être réduite à une disposition intérieure indépendante de la situation ; elle naît de la manière dont l'élève ou l'étudiant perçoit l'activité qui lui est proposée. Trois perceptions jouent ici un rôle décisif : la valeur de l'activité, c'est-à-dire son intérêt ou son utilité ; la perception de sa propre compétence ; et la perception de contrôlabilité, autrement dit le sentiment de pouvoir agir sur le déroulement de son apprentissage. Lorsque ces trois dimensions se renforcent mutuellement, l'apprenant s'engage davantage et persévère plus facilement. À l'inverse, lorsqu'elles s'affaiblissent, la mobilisation devient fragile et le risque de retrait augmente (Viau, 2009 ; Bîzu, 2024).

I.3. La motivation rapportée au contexte du FLE universitaire

Appliquée au FLE, cette perspective conduit à considérer que la motivation est fortement liée de la signification accordée au français. Un étudiant s'investira plus durablement s'il perçoit la langue comme bénéfique à son projet universitaire, à sa mobilité ou à son insertion professionnelle. Il s'impliquera également davantage s'il juge les activités adaptées sans être simplistes. Ce point est particulièrement important en milieu

[1] Rolland Viau est un chercheur québécois en sciences de l'éducation, professeur à l'Université de Sherbrooke (Canada), spécialiste de la motivation scolaire et auteur de l'ouvrage de référence *La motivation en contexte scolaire* (1994, réédité en 2009).

universitaire, où les publics sont souvent hétérogènes, les attentes diverses et les trajectoires d'apprentissage inégales (Bîzu, 2024).

I.4. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

La littérature distingue classiquement plusieurs types de motivation. Une première différentiation, très répandue, oppose la motivation intrinsèque à la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque renvoie au plaisir d'apprendre, à la satisfaction de comprendre, d'échanger ou de progresser dans la langue pour des raisons qui sont inhérentes à l'activité elle-même. À l'inverse, la motivation extrinsèque s'appuie sur des objectifs extérieurs à l'activité : réussite à un examen, acquisition d'une certification, exigences institutionnelles, insertion professionnelle ou reconnaissance sociale. Il faut éviter de considérer ces deux formes comme strictement opposées. Dans l'apprentissage du FLE, elles se combinent fréquemment : un étudiant peut, par exemple, chercher à améliorer son français pour réussir un projet académique tout en éprouvant un plaisir réel à maîtriser la langue et à élargir son univers culturel (Deci & Ryan, 2002 ; Ben Rebah & Dabove, 2017).

Tableau I.1. Repères conceptuels sur les principaux types de motivation utiles au FLE

Type de motivation	Définition synthétique	Intérêt pour le FLE universitaire
Motivation intrinsèque	Engagement fondé sur l'intérêt, le plaisir d'apprendre ou la satisfaction de comprendre.	Favorise une implication durable, notamment dans les activités de communication et d'exploration de la langue.
Motivation extrinsèque	Engagement orienté vers un but externe : note, diplôme, certification, obligation curriculaire, emploi.	Très présente à l'université ; elle devient plus efficace lorsqu'elle est intériorisée et reliée à un projet personnel.
Orientation intégrative	Volonté de se rapprocher de la langue-culture cible et d'entretenir un lien symbolique ou social avec elle.	Éclaire le rapport culturel au français, même lorsque l'intégration au sens classique n'est pas visée.
Orientation instrumentale	Apprentissage motivé par l'utilité concrète de la langue.	Pertinente pour comprendre les logiques de mobilité, d'insertion et de réussite académique.

Amotivation	Absence de régulation et difficulté à percevoir l'intérêt ou l'efficacité de l'effort fourni.	Permet de distinguer la simple baisse de motivation d'une rupture plus profonde du lien à l'apprentissage.

I.5. Orientation intégrative et orientation instrumentale

Une autre distinction importante, héritée des travaux de Gardner[2] oppose orientation intégrative et orientation instrumentale. L'orientation intégrative renvoie au désir de se rapprocher de la communauté linguistique et culturelle liée à la langue cible, tandis que l'orientation instrumentale renvoie à la recherche d'avantages concrets : réussir ses études, obtenir un emploi, accéder à une mobilité ou renforcer un profil professionnel. Cette distinction a longtemps structuré la recherche en acquisition des langues. Elle présente toujours une forte pertinence heuristique, à condition d'être située dans son contexte. En effet, dans le FLE universitaire contemporain, le rapport au français ne relève pas toujours d'un projet d'intégration à une communauté francophone au sens classique ; il s'inscrit souvent dans des logiques de parcours, de mobilité et de professionnalisation plus complexes (Gardner, 1985 ; Masgoret & Gardner, 2003).

I.6. Motivation, démotivation et amotivation

Il importe aussi de distinguer motivation, démotivation et amotivation. La démotivation désigne une diminution progressive de l'élan à apprendre sous l'effet d'éléments perçus comme négatifs : déception, ennui, sentiment d'inutilité, difficultés répétées, climat peu soutenant ou évaluations décourageantes. Elle ne signifie pas que tout désir d'apprendre a disparu ; elle traduit plutôt une érosion de la dynamique motivationnelle. L'amotivation, en revanche, renvoie à un état plus radical : l'apprenant ne perçoit plus de lien clair entre ses efforts et les résultats possibles, et ne trouve plus de raisons valables de s'engager dans l'activité. Cette distinction est essentielle pour la recherche, car elle permet d'éviter de traiter sous une même étiquette des situations psychopédagogiques très différentes (Falout et al., 2009 ; Gao & Liu, 2022).

I.7. Portée méthodologique des distinctions conceptuelles

[2] Robert C. Gardner (1933–2014) est un psychologue canadien de l'Université Western Ontario, reconnu pour ses travaux fondateurs sur la motivation en apprentissage des langues secondes, notamment sa théorie de l'orientation intégrative et instrumentale, développée avec Wallace Lambert.

En milieu universitaire, ces distinctions conceptuelles acquièrent une importance méthodologique particulière. Elles permettent d'analyser le rapport des étudiants au FLE selon des niveaux, des formes et des trajectoires variées. Certains apprenants peuvent être fortement instrumentaux sans pour autant être peu engagés ; d'autres peuvent manifester un intérêt culturel authentique mais se décourager rapidement face à la difficulté ; d'autres enfin peuvent osciller entre investissement et retrait selon le type de tâche, la nature de l'évaluation ou la relation pédagogique. La motivation n'est donc ni uniforme ni définitivement stabilisée ; elle doit être pensée comme un système de régulations en interaction avec le contexte universitaire, les expériences de classe et les projets de l'apprenant.

Dans cette perspective, la clarification des notions ne relève pas d'un simple préalable terminologique. Elle permet d'élaborer une grille de lecture du terrain. Parler de motivation, c'est s'intéresser aux ressorts de l'investissement. Parler de démotivation, c'est repérer les éléments qui désorganisent cet investissement. Parler d'amotivation, c'est envisager l'éventualité d'une rupture plus profonde du lien au travail académique. Or, pour un mémoire consacré à l'impact des éléments démotivants sur la progression en FLE, ces distinctions constituent déjà une première manière de formuler le problème de façon rigoureuse et nuancée.

II. Théories principales

II.1. Le modèle socio-éducatif de Gardner

L'histoire des recherches sur la motivation dans l'apprentissage des langues a donné lieu à plusieurs cadres théoriques majeurs. Tous n'accordent pas la même importance aux facteurs sociaux, aux besoins psychologiques, aux représentations de soi ou encore aux caractéristiques du contexte d'apprentissage. Toutefois, certains modèles se révèlent particulièrement pertinents pour le FLE universitaire, dans la mesure où ils permettent d'analyser à la fois les raisons d'apprendre, la qualité de l'engagement et les conditions pédagogiques qui le soutiennent ou l'affaiblissent. Dans ce travail, quatre cadres sont retenus comme centraux : le modèle socio-éducatif de Gardner, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, le système motivationnel du soi en L2 de Dörnyei et le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau.

Le modèle socio-éducatif de Gardner occupe une place fondatrice dans l'étude de la motivation en langue seconde. Il repose sur l'idée que l'apprentissage d'une langue ne relève pas uniquement d'un processus technique, mais qu'il implique également des attitudes envers la communauté linguistique cible, la situation d'apprentissage et le projet de communication avec autrui. Dans cette perspective, la motivation ne se limite pas au désir de réussir un cours : elle combine l'effort, le désir d'apprendre et le plaisir associé à l'apprentissage. Gardner met notamment en avant l'orientation intégrative, souvent considérée comme plus profonde et plus durable que la simple orientation instrumentale (Gardner, 1985).

L'apport de ce modèle reste important pour le FLE, car il rappelle que le rapport à la langue est toujours médiatisé par des représentations sociales et culturelles. Un étudiant n'apprend pas seulement le français pour acquérir des règles ou des compétences, mais aussi une langue porteuse d'images, de valeurs, de pratiques discursives et de références culturelles. Cette dimension est particulièrement visible lorsque le français est associé à des perspectives de mobilité, de recherche, à certains métiers ou à une appartenance symbolique à l'espace francophone. Dans ce sens, le modèle permet de comprendre pourquoi la perception sociale du français peut renforcer ou, au contraire, fragiliser l'engagement des apprenants.

Cependant, ce modèle présente aussi certaines limites lorsqu'il est appliqué au contexte universitaire actuel. D'une part, l'idée d'intégration à une communauté cible devient moins évidente dans des parcours marqués par la pluralité des identités, la mobilité internationale et des usages plus utilitaires de la langue. D'autre part, le FLE universitaire mobilise souvent des objectifs plus complexes que la simple opposition entre intégratif et instrumental : professionnalisation, certification, mobilité, recherche, lecture spécialisée ou communication académique. C'est pourquoi plusieurs chercheurs ont proposé de nuancer ou d'élargir les catégories proposées par Gardner. La méta-analyse de Masgoret et Gardner (2003) est à ce titre révélatrice : elle montre que la variable la plus directement liée à la réussite n'est pas une orientation spécifique, mais la motivation elle-même, entendue comme la capacité à transformer attitudes et représentations en effort soutenu.

II.2. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination, développée par Deci et Ryan, introduit un déplacement important dans la manière de penser la motivation. Au lieu de classer les apprenants selon l'objet de leur motivation, elle s'intéresse à la qualité de leur régulation motivationnelle. Selon cette approche, les comportements humains se situent sur un continuum allant de la contrainte externe à l'autodétermination. Une activité peut ainsi être réalisée sous l'effet d'une pression extérieure (note, obligation, sanction), être progressivement intériorisée parce qu'elle est jugée importante, ou encore être investie pour le plaisir et l'intérêt qu'elle procure. La motivation ne se réduit donc pas à son intensité, mais renvoie aussi à sa qualité psychologique (Deci & Ryan, 2002).

Ce cadre est particulièrement pertinent dans le contexte du FLE universitaire, car il permet de distinguer différentes formes d'engagement qui peuvent sembler proches en apparence, mais qui diffèrent en profondeur. Un étudiant qui travaille uniquement pour éviter l'échec ou répondre à une exigence institutionnelle ne développe pas le même rapport à l'apprentissage qu'un étudiant qui reconnaît l'utilité du français pour son projet personnel, ou qu'un autre qui éprouve un réel intérêt pour la langue et son usage. Dans le premier cas, l'engagement reste fragile et dépend largement du contrôle externe. Dans le deuxième, il devient plus stable grâce à un processus d'intériorisation. Dans le troisième, il se maintient en partie par l'intérêt intrinsèque que l'activité suscite.

II.2.1. Les besoins psychologiques fondamentaux

La théorie de l'autodétermination met également l'accent sur trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'affiliation sociale. Un apprenant s'engage plus facilement lorsqu'il se sent capable d'agir, lorsqu'il perçoit ses progrès et lorsqu'il évolue dans un environnement relationnel soutenant. Ces trois dimensions sont directement mobilisables dans l'analyse du FLE universitaire. L'autonomie renvoie à la marge de choix laissée à l'étudiant dans les activités, les supports ou les démarches ; la compétence concerne le sentiment de pouvoir réussir les tâches proposées ; l'affiliation correspond à la qualité des relations avec l'enseignant et avec les pairs. Lorsque ces besoins sont satisfaits, la motivation tend à devenir plus autodéterminée ; à l'inverse, lorsqu'ils sont contrariés, le risque de démotivation augmente.

Les travaux de Ben Rebah et Dabove (2017) illustrent bien l'intérêt de ce modèle. Dans leur étude, la mise en place d'un dispositif d'échange via Facebook favorise le sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation, ce qui contribue à renforcer la motivation des étudiants ainsi que leur satisfaction à progresser. L'intérêt de cette recherche ne réside pas uniquement dans l'outil technologique utilisé, mais surtout dans le fait qu'elle montre comment un dispositif pédagogique peut agir concrètement sur les besoins psychologiques des apprenants. Autrement dit, la motivation ne dépend pas seulement de dispositions individuelles, mais aussi de la manière dont l'environnement d'apprentissage est conçu et organisé.

II.3. Le système motivationnel du soi en L2

Le système motivationnel du soi en L2, proposé par Dörnyei, vient compléter cette perspective en accordant une place centrale aux images de soi projetées dans l'avenir. Selon ce modèle, la motivation en langue étrangère s'appuie sur trois dimensions principales : l'Ideal L2 Self, c'est-à-dire l'image de soi comme futur locuteur compétent ; l'Ought-to L2 Self, qui renvoie aux attentes, aux obligations ou aux pressions perçues ; et la L2 Learning Experience, qui correspond à la qualité de l'expérience d'apprentissage vécue, notamment en classe. L'un des apports majeurs de ce modèle est de montrer que l'apprentissage d'une langue est étroitement lié à la manière dont l'apprenant se projette dans l'avenir (Dörnyei, 2005).

Dans le contexte du FLE universitaire, ce cadre permet de mieux comprendre des formes de motivation qui dépassent la simple opposition entre intégratif et instrumental. Un étudiant peut être motivé parce qu'il se projette comme chercheur lisant en français, comme professionnel évoluant dans un environnement francophone, comme médiateur culturel, ou encore comme individu capable de naviguer entre plusieurs espaces linguistiques. Le Soi idéal joue alors un rôle de moteur symbolique : il ne s'agit plus seulement d'aimer la langue ou de répondre à une contrainte, mais de réduire l'écart entre un soi actuel et un soi futur souhaité.

Tableau I.2. Théories principales mobilisées dans le chapitre

Auteur(s)	Noyau théorique	Apport pour l'analyse du	Limite principale

		FLE	
Gardner	Motivation liée aux attitudes, à l'orientation intégrative et instrumentale.	Montre que l'apprentissage des langues est lié à des représentations sociales et culturelles du français.	Rend moins bien compte des parcours pluriels et des usages universitaires contemporains.
Deci & Ryan	Continuum d'autodétermination ; besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation.	Permet d'analyser la qualité de l'engagement et le rôle de l'environnement pédagogique.	Demande une contextualisation didactique pour le FLE.
Dörnyei	Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, L2 Learning Experience.	Éclaire les projections de soi et l'importance de l'expérience concrète de classe.	Peut rester abstrait si l'on ne relie pas le modèle aux situations pédagogiques.
Viau	Valeur de l'activité, compétence perçue, contrôlabilité, engagement et persévérance.	Très opératoire pour analyser les tâches, l'évaluation et le climat de classe en FLE.	Issu d'un cadre scolaire général qu'il faut adapter au supérieur.

II.3.1. L'expérience d'apprentissage comme moteur motivationnel

L'intérêt de la dimension L2 Learning Experience est tout aussi important dans le cadre de ce mémoire. Dörnyei souligne que la motivation ne repose pas uniquement sur des projections lointaines dans l'avenir, mais qu'elle se construit aussi dans l'expérience immédiate de la classe. Le plaisir de participer, la qualité des interactions, le sentiment que les activités ont du sens, la relation avec l'enseignant, la cohérence du cours ou encore la perception d'un progrès réel influencent directement le niveau de motivation.

Dans une recherche portant sur les facteurs de démotivation, cette composante est particulièrement déterminante. Elle permet de comprendre comment l'expérience d'apprentissage elle-même peut devenir soit un espace de démobilisation, soit, au contraire, un levier de remobilisation.

II.4. Le modèle de Viau en contexte FLE

Enfin, le modèle de Viau, bien qu'élaboré dans le champ plus large de la motivation en contexte scolaire, présente une pertinence particulière pour une étude centrée sur la classe de FLE. Il met en relation de manière claire les perceptions de valeur, de compétence et de contrôlabilité avec les manifestations observables de la motivation : le choix de l'activité, l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Sa principale force réside dans son caractère opérationnel.

Ce modèle permet d'analyser avec précision les situations pédagogiques et d'identifier les leviers sur lesquels l'enseignant peut agir : la nature des activités proposées, le climat de classe, les pratiques d'évaluation, les modalités d'accompagnement ou encore l'organisation des interactions (Viau, 2009 ; Bîzu, 2024).

C'est d'ailleurs pour cette raison que Bîzu (2024) mobilise ce modèle dans l'analyse du FLE universitaire. En s'appuyant sur Viau, l'autrice montre que l'enseignement du français ne repose pas sur des variables abstraites, mais sur des dispositifs concrets qui influencent la manière dont l'étudiant perçoit le cours. Une activité jugée utile, accessible et suffisamment contrôlable favorise l'engagement ; à l'inverse, une activité perçue comme arbitraire, trop difficile, trop scolaire ou déconnectée des besoins réels des étudiants tend à produire l'effet opposé. Le modèle établit ainsi un lien efficace entre le cadre théorique et les pratiques didactiques.

II.5. Complémentarité des modèles pour le FLE universitaire

Pris ensemble, ces quatre cadres n'ont pas vocation à être opposés, mais plutôt à se compléter. Gardner met en évidence le rôle des attitudes et du rapport à la langue-culture ; Deci et Ryan éclairent la qualité de la régulation motivationnelle ainsi que les besoins psychologiques fondamentaux ; Dörnyei insiste sur les projections de soi et l'expérience d'apprentissage ; enfin, Viau propose un outil d'analyse directement lié aux situations pédagogiques. Cette complémentarité est particulièrement utile en FLE universitaire, où la motivation ne peut être expliquée uniquement par les facteurs sociaux, les besoins psychologiques ou les variables de classe. Elle nécessite une approche plurielle.

D'un point de vue analytique, on peut ainsi considérer que la motivation en FLE universitaire repose sur quatre piliers principaux. Elle dépend d'abord du sens attribué à la langue et à son apprentissage. Elle repose ensuite sur la capacité de l'étudiant à se projeter dans un avenir où le français possède une utilité ou une valeur. Elle suppose également un environnement qui soutient l'autonomie, la compétence et l'affiliation. Enfin, elle se construit à partir de la qualité concrète de l'expérience vécue en classe.

Toute analyse des facteurs de démotivation doit donc, en creux, interroger la fragilisation de ces quatre dimensions. C'est à ce niveau que les apports théoriques rejoignent directement l'objet du mémoire.

III. Les Facteurs qui influencent la motivation en FLE

III.1. Une lecture plurifactorielle de la motivation

Si les cadres théoriques permettent d'identifier les mécanismes généraux de la motivation, l'analyse didactique conduit à s'intéresser aux facteurs concrets qui la renforcent ou l'affaiblissent. En FLE, ces facteurs ne relèvent ni uniquement de l'apprenant, ni uniquement de l'enseignant. Ils se situent à l'intersection de dimensions pédagogiques, personnelles et contextuelles. C'est cette pluralité qui rend les dynamiques motivationnelles particulièrement complexes en milieu universitaire.

III.2. Les facteurs pédagogiques

Les facteurs pédagogiques occupent une place centrale dans la dynamique motivationnelle. Ils concernent d'abord la manière dont les activités sont conçues. Une tâche pertinente, contextualisée, suffisamment exigeante tout en restant accessible, a plus de chances de susciter l'engagement qu'une activité perçue comme répétitive, artificielle ou dépourvue d'utilité claire. En FLE universitaire, cette exigence de pertinence est particulièrement importante : les étudiants attendent souvent que le français soit relié à des usages concrets — universitaires, professionnels, communicationnels ou culturels. Lorsque ce lien n'est pas perceptible, la valeur attribuée à l'activité diminue et l'investissement tend à s'affaiblir (Viau, 2009 ; Bîzu, 2024).

III.2.1. Rôle de l'enseignant et climat de classe

Le rôle de l'enseignant est également déterminant. Dans la littérature, il n'apparaît pas seulement comme un transmetteur de contenus, mais comme un véritable médiateur du rapport au savoir. Il influence la motivation par la qualité de son accompagnement, la clarté de ses attentes, la manière dont il régule les interactions et la façon dont il traite les erreurs.

En classe de FLE, la peur de se tromper peut constituer un frein important à la participation. Lorsqu'un enseignant valorise les progrès, sécurise la prise de parole et considère l'erreur comme une ressource d'apprentissage, il renforce le sentiment de compétence et la disposition à s'engager. À l'inverse, une pédagogie trop corrective, trop descendante ou peu attentive aux rythmes des apprenants peut favoriser le retrait, l'évitement et, à terme, la démotivation (Bîzu, 2024).

III.2.2. Évaluation et sentiment d'efficacité

Les pratiques évaluatives constituent, à ce titre, un levier particulièrement sensible. L'évaluation n'est jamais neutre sur le plan motivationnel. Lorsqu'elle est perçue uniquement comme une sanction, comme une mise en évidence publique des insuffisances ou comme un outil de sélection, elle renforce l'anxiété et fragilise le sentiment d'efficacité personnelle.

En revanche, lorsqu'elle permet d'identifier les progrès, de comprendre ses erreurs et de se projeter dans une amélioration possible, elle peut soutenir la motivation. Le contexte universitaire rend cette question encore plus complexe, car la note est souvent associée à des enjeux institutionnels importants. L'étudiant peut alors se focaliser davantage sur la peur de l'échec que sur le processus d'apprentissage lui-même.

Ainsi, le problème ne réside pas dans l'évaluation en tant que telle, mais dans la manière dont elle structure le rapport au travail et à la progression (Bîzu, 2024 ; Ozoemena, 2024).

Tableau I.3. Principaux facteurs influençant la motivation en FLE

Catégorie	Exemples de facteurs	Effets possibles sur l'apprentissage

Pédagogiques	Pertinence des tâches, différenciation, variété des supports, interaction, rétroaction, évaluation.	Renforcent ou fragilisent la valeur perçue, le sentiment de compétence et la participation.
Personnels	Confiance en soi, anxiété, expériences antérieures, projet personnel, disponibilité affective.	Agissent sur la persévérance, la prise de risque linguistique et la régulation de l'effort.
Contextuels	Organisation institutionnelle, statut du cours, horaires, soutien social, contraintes extrascolaires, environnement numérique.	Modulent la continuité du travail, l'assiduité, l'autonomie et la stabilité de l'engagement.

III.2.3. Hétérogénéité des niveaux et différenciation

L'hétérogénéité des niveaux, fréquemment observée dans les groupes universitaires, constitue un facteur important. Bîzu (2024) montre qu'elle peut produire des effets ambivalents : elle peut favoriser la coopération et la complémentarité, mais elle devient aussi source de frustration lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'une véritable différenciation pédagogique. Les étudiants les moins avancés peuvent se sentir constamment en retard, tandis que les plus avancés peuvent éprouver un sentiment d'ennui ou d'inutilité. Dans les deux cas, la perception de compétence et de valeur est affectée. La motivation ne relève donc pas uniquement de la volonté ; elle dépend aussi de l'ajustement entre les exigences de la tâche et les ressources de l'apprenant.

III.3. Les facteurs personnels

Les facteurs personnels jouent également un rôle majeur. Le premier d'entre eux est le sentiment de compétence. En FLE, l'étudiant n'entre pas en classe comme un sujet neutre : il arrive avec une histoire scolaire, des expériences de réussite ou d'échec, des représentations de ses capacités et des attentes quant à ce qu'il pourra accomplir dans la langue. Lorsque cette histoire est marquée par des expériences positives, elle peut soutenir l'engagement. À l'inverse, lorsqu'elle est dominée par la peur de l'erreur, le souvenir d'évaluations négatives ou le sentiment d'avoir accumulé des lacunes, elle fragilise fortement la motivation. Falout et al. (2009) soulignent d'ailleurs que la manière dont les

apprenants interprètent leurs expériences passées influence durablement leurs états affectifs et leurs résultats.

III.3.1. Anxiété et vulnérabilité linguistique

À ce premier facteur s'ajoute l'anxiété, particulièrement présente dans les activités orales et les situations d'évaluation. L'apprentissage du FLE expose l'étudiant à une forme de vulnérabilité symbolique : parler, écrire ou interagir dans une langue non totalement maîtrisée implique d'exposer ses hésitations et ses erreurs. Si l'environnement n'offre pas suffisamment de sécurité, cette vulnérabilité peut se transformer en inhibition. Gao et Liu (2022) montrent que des facteurs internes tels que la faible confiance en soi, les attitudes négatives ou une anxiété élevée constituent des éléments récurrents dans la démotivation. Cela confirme que la motivation ne peut être comprise sans prendre en compte la dimension affective de l'apprentissage.

III.3.2. Projet personnel et utilité perçue du français

Le projet personnel et professionnel joue également un rôle déterminant. Un étudiant qui identifie clairement l'utilité du français est plus susceptible de maintenir son effort, même face aux difficultés. Cette utilité peut être liée à la mobilité, à la certification, à la lecture académique, à une orientation professionnelle ou à une construction identitaire. À l'inverse, lorsque le français est perçu comme une matière secondaire, imposée ou sans débouché visible, l'engagement devient plus fragile. En contexte universitaire, la question de la finalité est essentielle, car elle conditionne la valeur accordée aux activités (Gardner, 1985 ; Dörnyei, 2005 ; Bîzu, 2024).

III.4. Les facteurs contextuels

Les facteurs contextuels complètent cette analyse. Ils concernent notamment l'organisation institutionnelle : horaires, charge de travail, articulation des cours, dispositifs de soutien, taille des groupes ou encore statut du module. Tous ces éléments influencent la disponibilité des étudiants et leur rapport au FLE. Les travaux sur l'enseignement supérieur montrent que la motivation dépend fortement des conditions dans lesquelles l'étudiant vit ses études. CAPRES (2021) souligne que l'engagement repose en grande partie sur la

perception de contrôle, le soutien reçu et la compatibilité entre exigences académiques et contraintes personnelles.

III.4.1. Statut du cours et contraintes curriculaires

Le statut du cours de français peut également influencer la motivation. Lorsqu'il est choisi, l'étudiant s'y engage souvent avec une disposition plus positive. Lorsqu'il est imposé, il peut être perçu comme une contrainte, ce qui modifie la nature de la motivation mobilisée. Ozoemena (2024) met en évidence cette différence entre apprenants engagés par intérêt et apprenants davantage contraints. Cela ne signifie pas que l'obligation empêche toute motivation, mais qu'elle nécessite un travail pédagogique pour transformer la contrainte en adhésion.

III.4.2. Soutien social et dynamique relationnelle

Le soutien social constitue un autre facteur important. Il concerne la relation avec l'enseignant, mais aussi le rôle des pairs, les interactions et les espaces de collaboration. La théorie de l'autodétermination a montré que le besoin d'affiliation est essentiel pour une motivation durable. Ben Rebah et Dabove (2017) confirment que les dispositifs collaboratifs peuvent renforcer le sentiment d'appartenance et de compétence, à condition d'être bien encadrés. En FLE, où la communication est centrale, apprendre avec les autres peut être un levier important d'engagement.

III.4.3. Environnements numériques et innovations pédagogiques

Les environnements numériques introduisent aujourd'hui de nouveaux enjeux. Ils peuvent soutenir la motivation en diversifiant les activités, en facilitant les rétroactions et en rendant l'apprentissage plus interactif. Mais ils peuvent aussi produire l'effet inverse s'ils accentuent les inégalités d'accès ou compliquent l'apprentissage. Molina Zapata et Montoya Estrada (2025) montrent que l'intégration réfléchie de l'intelligence artificielle peut renforcer motivation et autonomie, à condition d'un encadrement pédagogique adapté. Le facteur déterminant reste donc l'usage qui en est fait.

III.5. Lecture synthétique des facteurs de motivation

L'analyse des facteurs de motivation en FLE invite ainsi à dépasser toute lecture simpliste. Il n'existe pas d'un côté des apprenants motivés et de l'autre des apprenants démotivés ; il existe des configurations plus ou moins favorables à l'engagement. Lorsque les activités ont du sens, que les attentes sont lisibles, que les tâches sont ajustées, que la relation pédagogique est soutenante, que le projet personnel est clair et que le cadre universitaire n'épuise pas l'étudiant, la motivation peut se construire dans la durée. En revanche, lorsque ces dimensions se dégradent, le terrain devient propice à l'apparition d'éléments démotivants. C'est précisément pourquoi l'étude des facteurs de motivation prépare directement l'analyse de la démotivation.

IV. Motivation et apprentissage : effets sur engagement, autonomie, réussite

IV.1. Motivation et dynamiques d'apprentissage

La motivation n'a d'intérêt théorique et pédagogique que parce qu'elle produit des effets sur l'apprentissage. Dans le cadre du FLE, ces effets ne se limitent pas à une disposition affective positive envers la langue. Ils concernent la manière dont l'apprenant participe aux activités, gère son travail, développe son autonomie, maintient son effort et transforme ses expériences en progression réelle. Pour cette raison, il est nécessaire de relier la motivation à trois notions étroitement associées : l'engagement, l'autonomie et la réussite.

IV.2. Motivation et engagement

L'engagement peut être défini comme la traduction observable de la motivation dans l'action. Alors que la motivation renvoie à une dynamique interne ou à une orientation de l'activité, l'engagement désigne l'énergie effectivement investie dans le travail d'apprentissage. CAPRES (2021) insiste sur ce point avec une image particulièrement éclairante : la motivation serait le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement en serait la poursuite concrète dans le temps. Cette distinction est essentielle pour la recherche sur la progression. Un étudiant peut déclarer qu'il veut apprendre le français ; mais ce qui importe, du point de vue de l'apprentissage, c'est de savoir s'il participe, s'il persévère, s'il mobilise des stratégies, s'il accepte les rétroactions et s'il maintient son investissement malgré les difficultés.

IV.2.1. Les dimensions de l'engagement

Dans la littérature sur l'enseignement supérieur, l'engagement est généralement considéré comme multidimensionnel. Il comporte une dimension comportementale, liée à la participation, à l'assiduité, au respect des tâches et à l'effort visible ; une dimension cognitive, qui renvoie à l'investissement intellectuel, à l'attention soutenue et à l'usage de stratégies d'apprentissage ; et une dimension affective ou émotionnelle, qui concerne l'intérêt, le sentiment d'appartenance, le rapport à l'enseignant et au groupe, ainsi que le plaisir ou le malaise ressentis dans le cours (CAPRES, 2021). Cette tripartition se prête particulièrement bien au FLE, où l'on peut observer des formes très contrastées d'implication : un étudiant peut être assidu mais peu engagé cognitivement ; un autre peut aimer la langue tout en évitant la prise de parole ; un autre encore peut participer activement mais se décourager dès qu'il est évalué.

Le lien entre motivation et engagement apparaît ainsi comme un mécanisme central de l'apprentissage. Lorsque l'activité a du sens, que l'étudiant se sent capable d'y réussir et qu'il perçoit une certaine maîtrise de la situation, il s'investit plus fortement dans les tâches. Cet engagement accru se traduit par une exposition plus importante à la langue, par une meilleure qualité d'attention, par une participation plus soutenue et par un travail plus régulier. Or, dans une langue étrangère, la progression dépend précisément de cette fréquence et de cette qualité d'investissement. Apprendre ne consiste pas seulement à être présent ; cela suppose de pratiquer, de reformuler, d'essayer, de se corriger, de réutiliser, bref de rester dans l'activité malgré l'inconfort initial. La motivation fournit l'élan ; l'engagement transforme cet élan en expérience d'apprentissage.

IV.3. Motivation et autonomie

Cette logique conduit directement à la question de l'autonomie. Dans les recherches contemporaines, l'autonomie n'est plus comprise comme une indépendance totale vis-à-vis de l'enseignant. Elle désigne plutôt la capacité de l'apprenant à réguler son activité, à faire des choix pertinents, à se fixer des objectifs, à évaluer ses besoins et à prolonger le travail au-delà du cadre immédiat du cours. La motivation joue ici un rôle essentiel. Un apprenant fortement dépendant du contrôle externe peut réaliser les tâches demandées sans développer une réelle autonomie. À l'inverse, lorsqu'il intériorise le sens de

l'apprentissage, il est davantage capable de prendre en charge son parcours (Deci & Ryan, 2002).

En FLE universitaire, cette dimension est particulièrement importante. Le temps de classe, même lorsqu'il est conséquent, ne suffit pas à garantir la progression. L'étudiant doit prolonger le contact avec la langue par des lectures, des écoutes, des révisions, des recherches lexicales, des reprises d'erreurs, parfois par des échanges extrascolaires. Autrement dit, la progression exige que le rapport à la langue déborde le cadre strict de l'obligation curriculaire. Lorsque la motivation est suffisamment forte et surtout suffisamment intériorisée, l'apprenant est plus enclin à organiser lui-même ce prolongement. Dans le cas contraire, le travail s'arrête souvent aux tâches imposées, ce qui limite l'accumulation d'expériences nécessaires au développement linguistique.

IV.3.1. Dispositifs de soutien et développement de l'autonomie

Les recherches qui mobilisent les technologies éducatives offrent, sur ce point, des indications intéressantes. Ben Rebah et Dabove (2017) montrent que l'usage d'un environnement numérique collaboratif peut renforcer l'autodétermination, le sentiment de compétence et l'affiliation, autant d'éléments favorables à l'autonomie. De manière analogue, Molina Zapata et Montoya Estrada (2025) soulignent que l'intégration encadrée de l'intelligence artificielle peut soutenir l'autonomie des apprenantes en diversifiant les entraînements, en favorisant le travail personnalisé et en renforçant la confiance dans l'action. Ces résultats doivent certes être contextualisés, mais ils confirment que l'autonomie ne se décrète pas ; elle se construit à partir de dispositifs qui rendent l'apprenant capable d'agir avec plus d'initiative et de régulation.

IV.4. Motivation, réussite, performance et progression

La réussite constitue un troisième effet majeur de la motivation. Il importe toutefois de préciser la nature de cette relation. Dans le langage courant, réussite et motivation sont souvent rapportées l'une à l'autre de manière circulaire : l'élève réussirait parce qu'il est motivé, et il serait motivé parce qu'il réussit. La littérature invite à dépasser cette évidence apparente. La motivation ne garantit pas mécaniquement la réussite, car d'autres variables interviennent : niveau initial, qualité de l'enseignement, contraintes personnelles, temps

disponible, habitudes de travail ou encore ressources institutionnelles. En revanche, elle augmente la probabilité d'une réussite durable parce qu'elle soutient des conduites favorables à l'apprentissage : effort régulier, engagement cognitif, persévérance, recherche d'aide, réinvestissement des erreurs et maintien de l'activité dans le temps (Masgoret & Gardner, 2003 ; CAPRES, 2021).

IV.4.1. Distinguer réussite, performance et progression

Il convient également de distinguer réussite, performance et progression. La performance renvoie à un résultat ponctuel : une note, un score, une production évaluée, une certification. La réussite académique désigne un cadre plus large, incluant la validation du cursus, la stabilité du parcours et la capacité à atteindre les attentes institutionnelles. La progression, enfin, renvoie à l'évolution effective des compétences. Ces trois niveaux sont liés, mais ils ne se recouvrent pas entièrement. Un étudiant peut obtenir une bonne note à un moment donné sans avoir stabilisé des acquis durables ; à l'inverse, un autre peut progresser sensiblement tout en restant encore fragile du point de vue de la performance normative. Cette distinction est centrale pour un mémoire qui s'intéresse aux éléments démotivants : ce n'est pas seulement la réussite immédiate qui compte, mais la dynamique de développement.

IV.4.2. Quelques éclairages empiriques

À cet égard, l'étude d'Ozoemena (2024) est éclairante. Elle montre qu'un environnement psychopédagogique plus favorable et une motivation plus forte sont associés à de meilleures performances aux épreuves du DELF. L'intérêt de cette recherche tient au fait qu'elle met en relation dispositif pédagogique, qualité de la motivation et rendement observable. Elle rappelle en même temps qu'un bon volume horaire ne suffit pas, en lui-même, à garantir une amélioration des résultats. Ce constat rejoint une idée essentielle pour le présent mémoire : la progression linguistique ne dépend pas seulement de l'exposition à la langue, mais de la qualité du rapport entretenu avec cet apprentissage.

On comprend dès lors que la motivation agit comme un médiateur majeur entre les conditions d'enseignement et la progression. Elle transforme un cadre pédagogique en expérience signifiante, ou au contraire laisse ce cadre fonctionner comme un simple

ensemble d'obligations extérieures. Cette médiation passe notamment par la persévérance. CAPRES (2021) insiste sur le fait que la persévérance en enseignement supérieur ne relève pas uniquement d'un trait personnel ; elle dépend du soutien offert, de la possibilité de contrôle, de la perception d'utilité et de l'ajustement des tâches. Appliquée au FLE, cette perspective permet de penser la progression comme un processus cumulatif : plus l'étudiant persévère, plus il multiplie les occasions d'exposition, de pratique et de consolidation ; plus ces occasions se multiplient, plus la progression devient possible ; plus la progression est perçue, plus la motivation peut être renforcée en retour.

Ce cercle peut toutefois se renverser. Lorsque la motivation faiblit, l'engagement se réduit, l'autonomie s'érode, la persévérance devient intermittente et les occasions de progression se raréfient. La moindre difficulté prend alors une place disproportionnée. Une tâche un peu plus complexe, une évaluation négative ou un épisode d'absence peuvent suffire à accentuer le décrochage. Autrement dit, ce ne sont pas uniquement les connaissances qui sont en jeu, mais l'ensemble du rapport à l'apprentissage. C'est pourquoi l'analyse des effets de la motivation ouvre directement sur la compréhension des effets de la démotivation. L'une et l'autre concernent les mêmes dimensions, mais selon des orientations inverses.

Du point de vue méthodologique, cette articulation entre motivation et progression invite également à réfléchir aux indicateurs à retenir. En contexte universitaire, on ne peut se limiter à la seule note finale. Une dynamique motivationnelle favorable se lit aussi dans la régularité du travail, l'assiduité, l'initiative dans les interactions, la qualité des stratégies de reprise, la capacité à demander de l'aide ou encore le réinvestissement des rétroactions. Ces indicateurs ne remplacent pas les performances évaluées, mais ils permettent d'interpréter plus finement la trajectoire de l'apprenant et de distinguer une réussite ponctuelle d'une progression plus profonde (CAPRES, 2021 ; Bîzu, 2024).

Cette précision est particulièrement utile pour le FLE, car certaines avancées demeurent peu visibles dans les dispositifs d'évaluation traditionnels. Un étudiant peut, par exemple, gagner en aisance orale, en confiance interactionnelle ou en autonomie de travail avant que ces transformations n'apparaissent pleinement dans un examen standardisé. Inversement, une performance correcte peut masquer un engagement fragile, essentiellement soutenu par

la pression de l'échéance. La motivation aide donc à lire les résultats dans leur temporalité réelle et à éviter une vision trop immédiate de la progression.

Les recherches récentes consacrées aux dispositifs de soutien ou d'innovation pédagogique confirment ce point. Lorsque les apprenants perçoivent plus clairement leurs progrès, lorsqu'ils disposent de rétroactions exploitables et lorsqu'ils peuvent agir sur leur parcours, la motivation tend à se renforcer en retour. Les résultats rapportés par Molina Zapata et Montoya Estrada (2025), comme ceux d'Ozoemena (2024), montrent que le sentiment d'avancer dans les compétences nourrit la persévérance. Il existe donc un rapport circulaire entre motivation et progression : la motivation favorise l'investissement nécessaire à l'apprentissage, tandis que la perception d'une progression réelle vient consolider la motivation.

IV.5. Implications pédagogiques pour le FLE universitaire

D'un point de vue pédagogique, ce constat a plusieurs implications. Il suggère d'abord que soutenir la motivation revient à soutenir les conditions de l'engagement et de l'autonomie, non à multiplier artificiellement les techniques de stimulation. Il invite ensuite à considérer la progression comme un phénomène global, où les aspects cognitifs, affectifs et relationnels sont étroitement imbriqués. Enfin, il conduit à penser la réussite non comme simple conséquence des performances passées, mais comme résultat d'un parcours dans lequel le sens, la confiance et la persévérance jouent un rôle structurant. Pour le FLE universitaire, où les étudiants doivent souvent conjuguer obligations académiques et contraintes externes, cette approche paraît particulièrement pertinente.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, plusieurs acquis théoriques peuvent être dégagés. D'abord, la motivation apparaît comme une réalité dynamique, construite dans l'interaction entre l'apprenant, la tâche, l'enseignant et l'environnement institutionnel. Elle ne saurait être réduite à une qualité individuelle stable. Ensuite, les grandes théories mobilisées montrent que la motivation en apprentissage du FLE dépend à la fois du sens donné à la langue, de la qualité de la régulation psychologique, de l'image de soi projetée dans l'avenir et de l'expérience concrète vécue en classe. Chacun de ces aspects contribue à éclairer les conditions dans lesquelles un étudiant s'engage ou se retire.

L'analyse des facteurs influençant la motivation en FLE a, par ailleurs, mis en évidence la pluralité des variables en jeu. Les facteurs pédagogiques — nature des activités, rôle de l'enseignant, évaluation, différenciation, climat de classe — interagissent avec des facteurs personnels — sentiment de compétence, anxiété, confiance en soi, projet personnel — et avec des facteurs contextuels — contraintes universitaires, statut du cours, soutien social, dispositifs numériques. Cette pluralité interdit toute explication monocausale. La motivation se renforce ou s'affaiblit dans des configurations spécifiques qu'il convient de décrire avec précision.

Enfin, la relation entre motivation, engagement, autonomie et réussite permet de mieux comprendre pourquoi la motivation doit être traitée comme une variable centrale de l'apprentissage. Elle conditionne la participation active, la qualité de l'investissement cognitif, la capacité de persévérer et la prise en charge progressive de son propre parcours. De ce fait, elle constitue un levier essentiel de la progression en FLE. En retour, l'absence ou l'érosion de cette dynamique expose l'apprenant à un risque de désengagement durable.

Cette dernière remarque ouvre directement la transition vers la suite du mémoire. Si la motivation favorise l'engagement et la progression, il convient d'examiner ce qui, en milieu universitaire, vient la fragiliser. L'analyse des éléments démotivants prolonge ainsi logiquement le cadre théorique établi, en montrant comment la dégradation des perceptions clés peut entraver l'apprentissage du FLE et altérer durablement le rapport des apprenants à la langue.

Chapitre II. La Démotivation en Contexte Universitaire

Introduction

Dans tout apprentissage universitaire du français langue étrangère, la motivation ne constitue ni un luxe théorique ni une simple disposition psychologique secondaire. Elle agit comme une condition de maintien de l'effort, de persévérance et d'appropriation des savoirs, particulièrement dans un cursus où les exigences linguistiques, méthodologiques et identitaires se renforcent d'année en année. À l'université, l'apprenant n'est plus seulement invité à mémoriser des contenus ; il doit participer, argumenter, produire des écrits longs, soutenir un mémoire et se projeter dans une communauté discursive dont il ne maîtrise pas toujours les codes. Dans ce contexte, toute altération de la dynamique motivationnelle peut produire des effets rapides sur l'engagement observable et, à terme, sur la progression réelle en FLE (Viau, 2009, p. 7 ; Ryan & Deci, 2000, pp. 68-70).

Le phénomène de démotivation mérite donc une attention particulière, d'autant plus qu'il est fréquemment confondu avec le simple désintérêt ou avec une prétendue faiblesse personnelle de l'étudiant. Or, la littérature en didactique des langues montre que la démotivation procède d'un processus plus complexe, fait d'interactions entre l'environnement pédagogique, l'institution universitaire et les caractéristiques socioculturelles de l'apprenant. Dans le contexte algérien, cette complexité est encore accrue par les mutations linguistiques récentes, la concurrence symbolique entre le français et l'anglais, l'hétérogénéité des profils d'entrée à l'université et la place ambivalente du français dans l'espace social (Harrache, 2025, p. 322 ; Khadraoui & Messaour, 2019, pp. 208-225). Le présent chapitre vise donc à clarifier la notion de démotivation, à en examiner les causes majeures, à en mesurer les effets sur l'apprentissage et à proposer un modèle conceptuel opératoire pour notre étude.

I. Définition de la démotivation

Avant d'identifier les facteurs qui entravent la progression des apprenants, il convient de préciser ce que nous entendons exactement par « démotivation ». Une clarification conceptuelle s'impose ici, car la littérature montre que l'on ne peut analyser correctement les phénomènes de retrait, d'absentéisme ou de baisse de performance si l'on confond démotivation, simple fluctuation de l'intérêt et amotivation au sens théorique du terme. La première tâche du chercheur consiste donc à restituer à cette notion sa spécificité.

I.1. Une notion dynamique : la démotivation comme érosion d'un engagement préexistant

Dans les travaux de Zoltán Dörnyei, la démotivation désigne un ensemble de facteurs spécifiques qui diminuent ou affaiblissent la base motivationnelle d'une intention ou d'une action déjà engagée. Cette définition implique une conséquence importante : on ne peut parler de démotivation que lorsqu'il y a eu, à un moment donné, un investissement initial, même faible, dans l'apprentissage.

Autrement dit, l'apprenant démotivé n'est pas un sujet qui n'aurait jamais voulu apprendre, mais un sujet dont l'élan s'est trouvé freiné, affaibli ou déplacé par des expériences négatives répétées (Dörnyei, 2001, p. 143).

Dans le contexte universitaire, cette précision est importante, car de nombreux étudiants arrivent en licence ou en master avec une disposition globalement favorable envers le français, mais cette disposition tend à s'affaiblir au contact de certaines pratiques, contraintes ou représentations négatives.

La démotivation doit donc être considérée comme un processus d'érosion progressive, et non comme une caractéristique stable. Cela explique son caractère potentiellement réversible. Muhonen rappelle, dans le prolongement de Dörnyei, que la démotivation ne signifie pas la disparition totale des motivations positives : certaines peuvent subsister à l'état latent et réapparaître lorsque les causes du découragement sont réduites ou supprimées (Muhonen, 2004, p.17).

Dans le FLE universitaire, un étudiant peut par exemple continuer à percevoir l'utilité du français pour ses études ou son avenir professionnel, tout en se désengageant

progressivement des activités de cours. Cela peut être dû à une incompréhension des attentes, un sentiment de gêne à l'oral, ou un manque de sens dans les tâches proposées.

La démotivation ne se limite donc pas à un état interne ; elle se manifeste également à travers des indices observables : participation réduite, prise de notes mécanique, refus d'interaction orale, faible investissement dans les productions écrites, ou focalisation exclusive sur la note finale.

Ainsi, la démotivation se situe à l'interface entre le vécu subjectif de l'étudiant et son comportement académique. Elle reflète à la fois son rapport à la langue, sa relation avec l'enseignant et son intégration dans le cadre institutionnel. C'est ce caractère processuel qui justifie de la considérer comme une variable essentielle dans la compréhension de la progression en FLE..

Encadré 1 : Définition de la démotivation selon Dörnyei

"Demotivation concerns specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioral intention or an ongoing action." (Dörnyei, 2001, p. 143).

Dans le cadre de ce chapitre, cette définition met en évidence trois idées essentielles : la présence d'un engagement initial, le rôle décisif des déclencheurs contextuels et la possibilité d'une remobilisation lorsque le contexte pédagogique ou institutionnel se transforme.

- la démotivation n'équivaut pas à un désintérêt originel ;
- elle est alimentée par des facteurs identifiables ;
- elle reste, au moins partiellement, réversible.

I.2. Démotivation, absence de motivation et amotivation : une distinction nécessaire

Dans le langage courant, l'expression « absence de motivation » est souvent utilisée pour désigner de manière générale tout manque d'enthousiasme ou d'effort. Cependant, sur le plan scientifique, cette expression reste trop vague pour être réellement opératoire. Elle peut simplement indiquer un faible niveau d'engagement sans préciser son origine, sa durée ou ses mécanismes. Un étudiant peut sembler peu motivé parce qu'il traverse une période de fatigue, parce qu'il ne comprend pas les exigences d'un module ou parce qu'il n'a pas encore élaboré un projet d'apprentissage clair. Ainsi, cette « absence de motivation » descriptive ne renvoie pas nécessairement à une structure psychologique stable ; elle peut

n'être qu'un état ponctuel, sans que l'on sache s'il s'agit d'une baisse temporaire de mobilisation ou d'une détérioration plus profonde.

La notion d'amotivation, en revanche, possède un statut théorique plus précis. Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, elle correspond à une absence d'intention d'agir liée à un sentiment d'incompétence, à la perception d'un manque de contrôle ou à la conviction que l'activité n'aboutira pas aux résultats attendus. Vallerand et ses collègues la considèrent comme une dimension spécifique de la motivation en éducation, distincte à la fois de la motivation intrinsèque et des formes de motivation extrinsèque (Vallerand et al., 1989, pp. 323-349). Ryan et Deci précisent également que l'amotivation apparaît lorsque les besoins psychologiques fondamentaux ne sont pas suffisamment satisfaits et lorsque l'individu ne perçoit plus de relation entre ses efforts et les effets de ses actions (Ryan & Deci, 2000, pp. 72-74).

C'est à ce niveau que la distinction avec la démotivation devient essentielle. La démotivation renvoie plutôt à un mouvement de recul causé par des facteurs identifiables, souvent externes ou interactionnels, qui affaiblissent une motivation déjà présente. L'amotivation, quant à elle, décrit un état plus installé, caractérisé par un vide intentionnel et un sentiment d'impuissance plus profond. Dans la pratique, ces deux notions peuvent néanmoins s'enchaîner. Une exposition prolongée à des expériences humiliantes, à des évaluations perçues comme injustes ou à des contenus jugés peu pertinents peut d'abord engendrer une démotivation ; si ce processus n'est pas interrompu, l'apprenant peut finir par penser que l'effort n'a plus de sens, évoluant ainsi vers une amotivation plus durable (Muhonen, 2004, p. 17 ; Ryan & Deci, 2000, pp. 72-74).

Afin de rendre cette distinction plus claire dans notre cadre d'analyse, nous retenons trois critères principaux : l'existence ou non d'un engagement initial, la nature des causes dominantes et le degré de réversibilité du phénomène. Cette comparaison s'avère particulièrement utile dans le contexte universitaire, où certains comportements de retrait sont parfois interprétés à tort comme de la simple paresse, alors qu'ils peuvent relever d'un processus plus complexe de désengagement progressif.

Tableau II.1. Démotivation vs absence de motivation vs amotivation

Critères	Démotivation	Absence de motivation	Amotivation
Point de départ	Un engagement initial existe, puis s'érode sous l'effet d'expériences négatives.	L'élan d'apprentissage paraît faible, flou ou irrégulier, sans diagnostic théorique précis.	L'intention d'agir est très faible ou absente ; le sujet ne voit plus pourquoi agir.
Causes dominantes	Facteurs démotivants identifiables : relation pédagogique, dispositif, climat, institution.	Causes multiples et parfois ponctuelles : fatigue, surcharge, indécision, faible intérêt momentané.	Sentiment d'incompétence, de non-contrôle et d'absence de lien entre effort et résultat.
Rapport à l'action	Réduction ou retrait progressif dans une action déjà commencée.	Investissement hésitant, intermittent ou insuffisamment stabilisé.	Passivité plus profonde ; renoncement au projet d'apprentissage.
Réversibilité	Relativement élevée si les facteurs sont traités et que le sens est restauré.	Variable selon la cause et la durée de la baisse d'investissement.	Plus difficile ; exige un travail sur les perceptions et les besoins psychologiques.
Intérêt pour la recherche	Permet d'analyser un processus contextuel de démobilisation.	Reste un constat descriptif utile mais trop large pour l'analyse fine.	Désigne un état théorique différencié, plus sévère et plus installé.

I.3. L'éclairage de la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination, proposée par Ryan et Deci, permet de mieux situer la démotivation à l'intérieur d'un continuum motivationnel. Les auteurs distinguent plusieurs formes de régulation, allant de la motivation intrinsèque, basée sur l'intérêt et le plaisir d'apprendre, jusqu'à l'amotivation, en passant par différentes formes de motivation extrinsèque plus ou moins internalisées. Entre ces extrémités, l'élément essentiel n'est pas uniquement la quantité de motivation, mais surtout son degré d'autonomie. Plus l'étudiant a le sentiment d'agir par choix, en accord avec ses valeurs et ses objectifs, plus sa motivation est dite autonome ; à l'inverse, lorsqu'il agit sous contrainte, sous pression ou

dans une logique défensive, sa motivation devient contrôlée et donc plus fragile (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-70).

Ce cadre théorique permet d'éclairer de manière pertinente la réalité des étudiants en FLE. Un même apprenant peut, à un moment donné, apprendre le français par intérêt personnel, par plaisir de lire, de comprendre et de communiquer ; puis, à un autre moment, ne travailler que pour éviter l'échec, répondre à une exigence institutionnelle ou préserver une image scolaire minimale. Le passage d'une motivation autonome à une motivation contrôlée constitue souvent un signe précurseur de la démotivation. Lorsque les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance ne sont plus satisfaits, l'étudiant peut continuer à réaliser certaines tâches, mais sans y trouver ni sens ni réelle capacité d'agir. Son engagement devient alors mécanique, défensif, voire purement stratégique (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-70 ; Viau, 2009, pp. 41-43).

Les travaux de Ratelle et al, confirment l'importance de ce continuum en montrant que les profils motivationnels dominés par des régulations autonomes sont associés à une meilleure persévérance, à un meilleur ajustement scolaire et à de meilleurs résultats académiques, tandis que les profils amotivés présentent un risque plus élevé de désengagement et d'échec (Ratelle et al., 2007, pp. 734-746). Dans cette perspective, la démotivation peut être comprise comme un déplacement progressif sur ce continuum : l'étudiant ne cesse pas immédiatement toute activité, mais il agit progressivement de manière moins autonome dans son apprentissage.

Encadré 2 : Repères théoriques de la Self-Determination Theory

Selon Ryan et Deci, la qualité de la motivation dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-70).

- *Autonomie* : se sentir à l'origine de son action et non seulement soumis à la contrainte.
- *Compétence* : percevoir que l'on peut réussir, progresser et comprendre ce qui est attendu.
- *Appartenance / affiliation* : se sentir reconnu, soutenu et légitime dans le groupe.

Le continuum motivationnel peut être synthétisé ainsi : *motivation intrinsèque → régulation identifiée → régulation introjectée → régulation externe → amotivation*. Plus ces besoins sont contrariés, plus la motivation glisse vers des formes contrôlées, fragiles et potentiellement démotivées.

En définitive, définir la démotivation revient à reconnaître qu'elle n'est ni un simple manque d'énergie ni un attribut personnel figé. Elle correspond à une détérioration du

rapport à l'apprentissage, nourrie par des contraintes identifiables et susceptible d'évoluer vers des formes plus sévères de désengagement. Cette clarification conceptuelle nous permet désormais d'aborder les facteurs qui, en contexte universitaire, alimentent concrètement ce processus.

II. Typologies des facteurs démotivants

Une fois la notion clarifiée, il devient possible d'examiner les sources de la démotivation. La littérature montre qu'aucun facteur ne suffit à lui seul à expliquer le désengagement d'un apprenant. La démotivation naît au contraire de l'interaction entre plusieurs niveaux de réalité : le niveau pédagogique de la classe, le niveau institutionnel de l'université et le niveau personnel ou socioculturel de l'étudiant. En contexte universitaire algérien, cette pluralité des causes apparaît avec une netteté particulière, tant les rapports au français se construisent au croisement des pratiques d'enseignement, des politiques linguistiques et des trajectoires biographiques.

II.1. Les facteurs pédagogiques : lorsque la classe cesse de soutenir l'engagement

Les études consacrées à la démotivation en langue étrangère convergent sur un point essentiel : l'enseignant et l'environnement immédiat de la classe figurent parmi les principales sources de démobilisation. Chong, Renandya et Ng montrent, à partir d'une synthèse des recherches sur les classes de L2, que les facteurs liés à l'enseignant sont parmi les plus fréquemment évoqués par les apprenants : manque de clarté, attitude autoritaire, faible disponibilité relationnelle, insuffisance de guidage ou absence d'enthousiasme (Chong et al., 2019, pp. 64-75). En FLE universitaire, la qualité de la relation pédagogique est d'autant plus déterminante que les étudiants se trouvent dans une phase de transition où l'autonomie est exigée sans être toujours suffisamment accompagnée.

L'attitude de l'enseignant joue ici un rôle fondamental. Un climat relationnel froid, humiliant ou trop vertical fragilise rapidement le sentiment de sécurité linguistique. Lorsque l'erreur est publiquement stigmatisée, lorsque certaines interventions sont corrigées de manière ironique ou lorsque l'enseignant semble concentrer son attention sur un petit groupe d'étudiants déjà performants, les apprenants les plus fragiles ont tendance à se retirer de l'interaction. Bîzu rappelle, à propos du FLE, que la motivation et la

démotivation se construisent dans la relation même entre enseignant et apprenants, la classe fonctionnant comme un système où la posture professorale peut soit favoriser la communication, soit la bloquer (Bîzu, 2024, pp. 53-60). Dans un contexte universitaire, cette dimension relationnelle est centrale, car l'apprentissage d'une langue suppose l'exposition, la prise de risque et le droit à l'erreur.

Les méthodes d'enseignement constituent un deuxième facteur majeur de démotivation. Lorsque l'enseignement reste dominé par des approches transmissives, centrées sur l'accumulation de règles, la restitution de définitions ou l'analyse formelle décontextualisée, les étudiants peinent à percevoir l'utilité réelle des savoirs travaillés. Cette difficulté est particulièrement visible dans les cursus où les modules demeurent très théoriques et peu liés aux usages concrets de la langue. Lahmar montre, à propos de la formation des futurs enseignants de FLE en Algérie, que le décalage entre les contenus enseignés et les compétences attendues sur le terrain professionnel alimente un sentiment de rupture et de perte de sens (Lahmar, 2022, pp. 394-407). Ainsi, la démotivation ne dépend pas uniquement de la difficulté des contenus, mais aussi de leur manque de finalisation ou de projection.

Les supports de cours et les modalités d'interaction renforcent ou atténuent également cette perception. Lorsque les documents proposés sont éloignés des intérêts des étudiants, lorsqu'ils sont trop complexes sans accompagnement suffisant ou, au contraire, trop scolaires et peu stimulants, ils contribuent à l'installation de l'ennui. De même, un enseignement de langue qui laisse peu de place aux échanges authentiques tend à transformer le français en objet d'étude plutôt qu'en outil d'action. Or, à l'université, les apprenants attendent souvent de la langue qu'elle leur permette de débattre, d'argumenter, de lire le monde, de produire un mémoire et de se projeter dans des usages sociaux concrets. Si cette dimension n'est pas suffisamment présente, le rapport au cours se fragilise.

Enfin, l'évaluation constitue un indicateur important des logiques démotivantes. Lorsqu'elle est exclusivement sommative, centrée sur la sanction et peu liée à un processus de régulation, les étudiants finissent par adopter une logique de survie face à l'examen plutôt qu'une véritable logique d'apprentissage. Ils développent alors des stratégies de contournement : bachotage, mémorisation à court terme, participation minimale, évitement de l'oral et recherche du strict nécessaire. À l'inverse, une évaluation formative, qui

explicite les critères, valorise les progrès et considère l'erreur comme un outil d'apprentissage, peut contribuer à restaurer le sentiment de compétence. La démotivation pédagogique ne dépend donc pas uniquement des contenus enseignés, mais aussi des conditions dans lesquelles l'étudiant est amené à entrer en relation avec le savoir.

II.2. Les facteurs institutionnels : poids des structures, des politiques et des conditions d'étude

La classe, à elle seule, ne suffit pas à expliquer la démotivation des étudiants. À l'université, les contraintes institutionnelles exercent un cadrage déterminant sur le rapport au savoir. Elles définissent les horaires, les volumes horaires, l'organisation des groupes, la disponibilité des ressources, la lisibilité des parcours, et plus largement la valeur symbolique accordée à une discipline.

Dans le cas du FLE en Algérie, ces dimensions institutionnelles ont été fortement reconfigurées par les mutations linguistiques récentes. Harrache montre que la promotion institutionnelle de l'anglais comme première langue étrangère a profondément transformé les représentations du français dans l'enseignement supérieur. Cette évolution ne signifie pas la disparition du FLE, mais elle fragilise sa légitimité symbolique dans certains départements, où enseignants et étudiants peuvent avoir le sentiment d'évoluer dans une filière moins valorisée qu'auparavant (Harrache, 2025, p. 322). Dans ce contexte, la question de la valeur perçue du français devient centrale : pourquoi s'investir pleinement dans une discipline lorsque l'institution elle-même semble hésiter sur sa place, ses débouchés et ses priorités ? La démotivation ne provient alors pas d'un rejet de la langue, mais plutôt d'un flou autour du sens institutionnel de son apprentissage.

Le deuxième facteur institutionnel concerne la conception des programmes. Lorsque les maquettes universitaires accumulent des contenus théoriques sans expliciter clairement leur lien avec les compétences professionnelles visées, les étudiants peuvent ressentir une déconnexion entre la réussite académique et l'utilité réelle de la formation. C'est ce que souligne Lahmar en montrant que de nombreux étudiants perçoivent leur cursus comme trop abstrait face aux exigences du métier d'enseignant ou, plus largement, aux usages professionnels du français (Lahmar, 2022, pp. 394-407). Dans ce cas, la démotivation s'installe sur un terrain favorable : l'étudiant ne parvient plus à identifier la cohérence entre les efforts demandés et un projet d'insertion, de spécialisation ou de mobilité.

Les conditions matérielles et organisationnelles constituent un troisième niveau d'analyse. Les effectifs élevés, l'hétérogénéité des groupes, des horaires peu adaptés, un accès limité aux ressources documentaires, l'insuffisance des équipements favorisant la pratique orale ou encore une connectivité numérique faible pour les dispositifs hybrides réduisent concrètement les possibilités d'apprentissage. Même un enseignant engagé peut difficilement maintenir une dynamique positive lorsque le cadre matériel limite la participation, l'accompagnement individualisé ou le travail en petits groupes. Les travaux sur l'enseignement de l'oral montrent d'ailleurs que le manque de temps consacré à la pratique, combiné à l'insuffisance des moyens, entraîne en amont un déficit de confiance qui se prolonge au niveau universitaire (Moustafa, 2021, pp. 304-315). La démotivation institutionnelle repose ainsi sur un paradoxe : l'étudiant est invité à être autonome, actif et performant, tout en évoluant dans un environnement qui ne facilite pas toujours la réalisation de ces exigences.

II.3. Les facteurs personnels et socioculturels : anxiété, représentations et trajectoires d'entrée

L'apprenant universitaire n'entre jamais en classe comme un sujet neutre. Il apporte avec lui une histoire scolaire, des représentations de la langue, des expériences de réussite ou d'échec, une image plus ou moins positive de ses propres compétences, ainsi qu'un environnement familial et social qui peut soutenir, relativiser ou freiner son investissement. Ces éléments ne doivent pas être considérés comme des causes purement individuelles de la démotivation ; ils interagissent en permanence avec les cadres pédagogiques et institutionnels. Toutefois, ils expliquent pourquoi, dans une même situation de classe, tous les étudiants ne réagissent pas de la même manière.

L'anxiété langagière constitue, dans ce domaine, l'un des facteurs les plus étudiés. Hamdad montre, dans une recherche menée au département de français de l'université de Blida, que la peur de parler, la crainte du jugement et la difficulté à prendre la parole en public touchent une proportion importante d'étudiants, avec des effets directs sur la participation orale et la performance académique (Hamdad, 2023, pp. 97-113). Cette anxiété ne se réduit pas à un simple trac ; elle peut devenir un véritable filtre affectif qui bloque le passage à l'action, pousse au silence et transforme chaque activité orale en situation de menace. L'étudiant sait parfois quoi dire, mais n'ose pas le dire. À long terme, cette autocensure alimente la démotivation, dans la mesure où la classe de FLE est

progressivement perçue comme un espace d'évaluation anxiogène plutôt que comme un lieu d'apprentissage.

Le sentiment de compétence, ou plutôt sa fragilisation, joue ici un rôle complémentaire. Lorsque l'étudiant se perçoit trop éloigner des attentes du cursus, il peut estimer que ses efforts ne suffiront pas à combler l'écart. Cette perception est souvent renforcée par des lacunes accumulées avant l'entrée à l'université, notamment en production orale. Moustafa souligne que, dans le système scolaire algérien, la place accordée à l'expression orale reste limitée, en raison du manque de temps et de moyens, ce qui empêche la construction d'un véritable sentiment de compétence avant l'université (Moustafa, 2021, pp. 304-315). Ainsi, le mutisme observé en licence ou en master ne naît pas toujours à l'université ; il s'y consolide souvent.

Les représentations sociolinguistiques du français constituent un autre facteur déterminant. Khadraoui et Messaour montrent que le rapport au FLE dépend fortement de l'image que les apprenants construisent de cette langue : langue de culture, langue d'ascension sociale, langue scolaire imposée ou encore langue historiquement marquée (Khadraoui & Messaour, 2019, pp. 208-225). Lorsque le français est associé à une valeur positive et intégré dans un projet personnel, l'étudiant supporte plus facilement l'effort, les erreurs et la lenteur des progrès. À l'inverse, lorsque les représentations sont négatives, ou lorsque l'orientation vers le département de français s'est faite par défaut, la motivation initiale devient plus fragile et plus exposée à l'érosion.

Le milieu socioculturel et le degré d'exposition à la langue accentuent encore ces différences. Dans certaines régions du sud algérien, Bettir et Chiali Lalaoui mettent en évidence la faiblesse du contact extrascolaire avec le français, la présence d'interférences avec l'arabe dialectal ou le tamazight, ainsi que la persistance de représentations sociales peu favorables à son apprentissage (Bettir & Chiali Lalaoui, 2025, pp. 285-309). Dans ces contextes, l'étudiant apprend souvent une langue peu présente dans son environnement, peu soutenue par son entourage et parfois perçue comme éloignée de ses usages quotidiens. La démotivation prend alors une forme cumulative : difficultés linguistiques, faible exposition et faible légitimation sociale du français se renforcent mutuellement.

En somme, les facteurs personnels et socioculturels ne constituent pas des éléments secondaires ; ils influencent directement la manière dont l'étudiant interprète les situations pédagogiques et institutionnelles. Deux apprenants placés dans un même dispositif n'en

retirent pas le même sens selon leur confiance linguistique, leur parcours scolaire, leur rapport au français et les ressources symboliques dont ils disposent en dehors de l'université. Cette observation justifie une approche systémique des facteurs de démotivation.

Tableau II.2. Facteurs démotivants par catégorie

Catégorie	Facteurs récurrents	Manifestations concrètes en milieu universitaire	Effets probables sur l'engagement
Pédagogique	Relation enseignant-étudiant fragile ; méthodes transmissives ; supports peu authentiques ; évaluation surtout sanctionnante.	Silence en classe, peur de l'erreur, effort limité à l'examen, faible initiative dans les tâches.	Baisse de participation, réduction du sentiment de compétence et apprentissage de surface.
Institutionnel	Programmes trop théoriques ; ressources limitées ; effectifs élevés ; statut symbolique incertain du FLE.	Sentiment d'inutilité du cursus, absentéisme stratégique, faible projection professionnelle.	Affaiblissement de la valeur perçue du français et de la persévérance.
Personnel / socioculturel	Anxiété langagière ; orientation subie ; faible exposition au français ; représentations négatives ; soutien limité.	Autocensure, évitement oral, fragilité face à l'écrit, désengagement progressif du parcours.	Perte de confiance, contrôle perçu réduit et ralentissement durable de la progression.

L'analyse typologique des facteurs démotivants fait apparaître un constat majeur : la démotivation universitaire en FLE n'est pas réductible à une seule défaillance individuelle. Elle résulte d'une articulation entre des pratiques pédagogiques, des cadres institutionnels et des dispositions biographiques. Il nous faut à présent montrer comment cette combinaison de facteurs se traduit concrètement dans les apprentissages et dans la progression des étudiants.

III. Conséquences sur l'apprentissage du FLE

La démotivation n'est pas seulement un phénomène psychologique interne. Elle se manifeste dans les conduites de travail, dans les attitudes de classe, dans la qualité des productions et dans les trajectoires universitaires. En d'autres termes, elle laisse des traces

observables sur l'apprentissage du FLE. Ces conséquences n'apparaissent pas toujours brutalement ; elles s'installent souvent progressivement, sous la forme d'un retrait, d'une économie d'effort ou d'une baisse de persévérance. C'est cette logique de dégradation graduelle qu'il convient maintenant d'expliciter.

III.1. Effets sur la participation, l'assiduité et l'engagement comportemental

L'un des premiers effets de la démotivation est la diminution de l'engagement comportemental. Kamarudin, Omar et Yusoff montrent que, dans l'apprentissage des langues secondes, l'augmentation des facteurs démotivants s'accompagne d'une baisse mesurable de l'engagement cognitif et comportemental, ce qui impacte directement la participation et les performances (Kamarudin et al., 2025, pp. 201-212). En contexte universitaire, cette diminution se manifeste souvent par une présence physique sans véritable implication : l'étudiant est en classe, mais n'interagit pas, ne prépare pas les tâches et ne mobilise plus les stratégies nécessaires à l'apprentissage. Le décrochage ne commence donc pas forcément par l'absence, mais plutôt par une forme d'effacement dans la présence même.

Le retrait de la parole constitue, à cet égard, un indicateur particulièrement significatif. Chez les étudiants confrontés à une forte anxiété langagière, la participation orale devient psychologiquement coûteuse. Hamdad montre que la peur du jugement, de la correction ou de l'exposition publique conduit de nombreux étudiants à éviter la prise de parole, même lorsqu'ils disposent des connaissances nécessaires pour intervenir (Hamdad, 2023, pp. 97-113). La démotivation alimente alors une spirale de silence : moins l'étudiant parle, moins il s'entraîne ; moins il s'entraîne, moins il se sent compétent ; et moins il se sent compétent, plus il évite de parler. Il en résulte une réduction progressive de la compétence communicative.

À cette baisse de participation s'ajoute souvent une logique d'effort minimal. L'étudiant démotivé cherche moins à apprendre qu'à réduire les risques d'échec. Il adopte alors des stratégies dites « minimales » : se limiter aux contenus évalués, mémoriser à court terme, éviter les tâches jugées trop exigeantes et privilégier ce qui permet d'obtenir la moyenne sans réelle progression. Une telle posture transforme l'apprentissage en stratégie défensive. Les activités non immédiatement « rentables » — lecture autonome, réécriture, interaction

orale spontanée, prise d'initiative — sont progressivement négligées, alors même qu'elles constituent des leviers essentiels du développement langagier en milieu universitaire.

L'assiduité est également affectée. Lorsque le cours est perçu comme répétitif, anxiogène ou peu pertinent, l'étudiant tend à sélectionner les séances auxquelles il assiste. Il peut continuer à participer aux séances jugées importantes pour l'évaluation, tout en s'absentant des ateliers, des travaux dirigés ou des activités nécessitant une implication plus active. Ce phénomène n'est pas neutre : l'irrégularité de la présence rompt la continuité pédagogique, fragilise la compréhension des consignes et renforce le sentiment de retard, ce qui alimente à son tour la démotivation. L'engagement comportemental devient ainsi non seulement une conséquence, mais aussi un facteur d'amplification du désengagement initial.

On peut résumer ces manifestations comportementales ainsi :

- Retrait de la parole et autocensure lors des activités orales ;
- Réduction de l'effort aux seules tâches évaluées ;
- Évitement des activités ouvertes nécessitant initiative et réflexion ;
- Diminution des prises d'initiative, des questions et des demandes d'aide.

III.2. Effets sur la performance, la qualité des productions et la progression

Les conséquences de la démotivation ne se limitent pas aux comportements observables ; elles touchent également le traitement cognitif des apprentissages. Falout, Elwood et Hood montrent que les états affectifs négatifs associés à la démotivation influencent durablement les résultats d'apprentissage et que les apprenants les moins performants sont souvent ceux qui parviennent le moins à réguler leurs réactions face aux difficultés (Falout et al., 2009, pp. 403-417). Dans un contexte de démotivation, l'étudiant traite les tâches de manière moins approfondie, mobilise moins de stratégies de compréhension et d'autorégulation et abandonne plus rapidement face aux obstacles. L'apprentissage devient ainsi plus superficiel, moins stable et moins transférable.

Dans le domaine de l'oral, cette situation conduit à une stagnation particulièrement préoccupante. Lorsque la peur de l'erreur ou le manque d'occasions réelles de prise de parole limitent l'entraînement, l'étudiant entretient un rapport essentiellement théorique à la langue. Il peut connaître les règles, identifier certaines structures, voire réussir des

exercices fermés, sans parvenir à mobiliser le français comme outil de communication effective. Le manque de pratique se transforme alors en manque de confiance, puis en baisse de performance. La progression vers les niveaux d'autonomie attendus à l'université se ralentit, et l'étudiant avance dans son cursus sans véritable sentiment de maîtrise.

Les effets sur la production écrite sont tout aussi significatifs. Khennour souligne que les difficultés accumulées tout au long du parcours en FLE se répercutent fortement lors de la rédaction des mémoires de fin d'études, où les étudiants rencontrent des difficultés à construire une pensée autonome, à organiser leur texte et à respecter les exigences de l'écriture scientifique (Khennour, 2020, pp. 793-798). Lorsque la démotivation s'installe, l'écriture longue est perçue comme une contrainte plutôt que comme un espace de réflexion. L'étudiant a tendance à remettre le travail à plus tard, à reprendre des formulations externes, à corriger de manière limitée et à s'investir faiblement dans la réécriture. Le déficit motivationnel devient ainsi un obstacle méthodologique important.

Melouah confirme ce constat en montrant que les introductions de mémoires de master présentent souvent des problèmes de cohérence, de cohésion et de structuration argumentative, difficultés qui peuvent être renforcées par un rapport désengagé à la production écrite (Melouah, 2025, pp. 46-66). L'enjeu est d'autant plus crucial qu'à ce niveau universitaire, le français n'est plus seulement une discipline, mais le support principal à travers lequel l'étudiant construit et présente sa recherche. Une démotivation persistante compromet donc non seulement la réussite dans les modules, mais aussi la capacité à produire un discours scientifique structuré et recevable.

III.3. Effets sur la trajectoire universitaire : échec, répétition et risque de décrochage

Lorsque la démotivation se prolonge, ses effets dépassent la seule baisse de performance ponctuelle. Elle tend à réorganiser l'ensemble du parcours universitaire. Ratelle et ses collègues montrent que les profils amotivés sont ceux qui présentent les niveaux les plus faibles de persévérance et d'ajustement scolaire (Ratelle et al., 2007, pp. 734-746). Dans une perspective processuelle, cela signifie que la démotivation répétée peut préparer le terrain d'une rupture plus nette avec les études : démobilisation chronique, sentiment d'inutilité, perte de repères académiques et, à terme, abandon du cursus ou maintien purement administratif sans véritable apprentissage.

Dans le contexte du FLE universitaire algérien, cette dynamique prend une signification particulière. D'une part, l'étudiant peut interpréter ses difficultés linguistiques comme la preuve qu'il n'a pas sa place dans la filière ; d'autre part, l'institution elle-même peut envoyer des signaux ambigus quant à la valeur du diplôme, aux débouchés ou à la centralité du français. Harrache relève ainsi une baisse d'inscriptions et un climat de désengagement dans certains départements de FLE, lié à la remise en question du statut symbolique de la discipline (Harrache, 2025, p. 322). La démotivation individuelle s'inscrit donc dans une fragilisation plus large des parcours et des structures.

Il faut également souligner que l'échec répété agit comme un miroir négatif des perceptions de compétence. Plus l'étudiant accumule des expériences vécues comme des preuves d'insuffisance, plus il risque de conclure que l'effort est vain. C'est là que la démotivation produit son effet le plus dangereux : elle transforme une difficulté surmontable en identité d'échec. La progression en FLE se bloque alors moins par manque de capacités que par perte de croyance dans la possibilité même de progresser. C'est pourquoi les conséquences de la démotivation doivent être lues non comme des effets annexes, mais comme les marqueurs visibles d'une spirale descendante qui engage le rapport au savoir, à soi et à l'institution.

Tableau II.3. Synthèse des conséquences de la démotivation sur l'apprentissage du FLE

Manifestation	Indicateurs observables	Effets immédiats	Risques à long terme
Silence / retrait oral	Réponses brèves, refus de prise de parole, évitement des interactions.	Réduction de la pratique réelle du français en classe.	Atrophie de la compétence communicative et insécurité linguistique persistante.
Effort minimal	Travail centré sur l'examen, mémorisation à court terme, faible investissement personnel.	Apprentissage superficiel et peu transférable.	Stagnation des compétences et oubli rapide des acquis.

Absentéisme sélectif	Présence irrégulière, surtout dans les activités perçues comme coûteuses.	Rupture de continuité didactique et compréhension partielle des attentes.	Retard cumulatif, perte de repères et risque de décrochage.
Écrit fragilisé	Textes peu révisés, difficultés de cohérence, dépendance aux modèles.	Fatigue rédactionnelle et blocage face aux tâches longues.	Difficultés dans le mémoire et vulnérabilité en matière d'intégrité scientifique.
Désengagement global	Baisse d'initiative, faible persévérance, sentiment d'inutilité du cursus.	Chute des résultats et démobilisation généralisée.	Répétition, abandon du parcours ou maintien purement administratif.

Ainsi, la démotivation affecte à la fois le comportement de classe, la qualité des apprentissages et la continuité du parcours universitaire. Comprendre ces effets est indispensable, mais ne suffit pas. Il faut encore identifier les leviers susceptibles d'interrompre cette spirale, de soutenir l'engagement et d'ouvrir des possibilités de remotivation.

IV. Stratégies de prévention et de remédiation

Si la démotivation est un processus construit, elle peut aussi faire l'objet d'une action pédagogique et institutionnelle. Il serait réducteur d'envisager la prévention ou la remédiation comme une simple technique de « remobilisation » ponctuelle. La littérature montre au contraire que la remotivation suppose une transformation des conditions d'apprentissage, des formes d'accompagnement et de la place accordée à l'étudiant dans son propre parcours. Les pistes proposées ci-dessous n'ont donc pas vocation à fournir des recettes, mais à dégager des principes théoriques et didactiques cohérents avec le contexte universitaire du FLE.

IV.1. Soutenir l'autonomie et l'agentivité de l'apprenant

La première voie de prévention consiste à restaurer le sentiment d'autonomie. Dans la théorie de l'autodétermination, l'autonomie ne signifie pas que l'étudiant apprend seul ou sans cadre ; elle désigne le fait de pouvoir se reconnaître comme l'auteur de son action,

d'en comprendre le sens et d'y consentir activement (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-70). Or, beaucoup de situations démotivantes en FLE universitaire proviennent précisément du sentiment inverse : les tâches sont imposées sans explication, les objectifs restent opaques et l'apprenant se contente d'exécuter ce qui est demandé sans en percevoir la logique. Prévenir la démotivation suppose alors de redonner à l'étudiant une marge de décision et de compréhension.

Concrètement, cela peut passer par des choix pédagogiques relativement simples mais structurants : laisser aux étudiants une part de décision dans le choix des thèmes d'exposés, des corpus de lecture, des formats de restitution ou des objets de mini-recherche ; expliciter le sens professionnel, académique ou social de chaque activité ; relier plus nettement les tâches aux usages réels de la langue. Falout montre d'ailleurs que les processus de remotivation les plus efficaces reposent souvent sur la capacité des apprenants à se projeter dans un soi idéal plausible et à reformuler leurs objectifs d'apprentissage de manière plus personnelle (Falout, 2012, pp. 1-29). La remotivation n'est donc pas une simple relance externe ; elle suppose que l'étudiant puisse réinvestir subjectivement son parcours.

L'agentivité mérite ici une attention particulière. Dans un cadre universitaire, apprendre une langue ne devrait pas signifier recevoir passivement des contenus, mais devenir capable d'agir avec la langue et sur son propre apprentissage. Cela implique, par exemple, d'entraîner les étudiants à s'autoévaluer, à fixer des objectifs réalistes, à identifier leurs obstacles récurrents et à élaborer des stratégies de progression. Plus l'étudiant devient lecteur de sa propre activité, moins il subit la difficulté comme une fatalité. La prévention de la démotivation passe ainsi par la construction d'un sujet apprenant réflexif, capable de donner une direction à son effort.

- Expliciter le sens de chaque tâche et sa fonction dans le parcours universitaire ;
- Offrir des choix réalistes afin que l'étudiant puisse se reconnaître dans l'activité ;
- Aider l'apprenant à formuler des objectifs personnels et progressifs ;
- Installer des moments d'autoévaluation pour rendre visibles les progrès accomplis.

IV.2. Transformer le feedback, le climat de classe et la relation pédagogique

Une deuxième orientation essentielle concerne la nature du feedback. Trop souvent, en contexte universitaire, la rétroaction est perçue comme la trace écrite d'un jugement définitif sur la valeur du travail fourni. Dans cette configuration, le feedback entretient l'insécurité au lieu de soutenir la progression. Pour qu'il devienne un levier de remotivation, il doit être conçu comme un outil d'orientation : il ne s'agit pas seulement de dire ce qui ne va pas, mais d'indiquer ce qui est déjà acquis, ce qui reste à améliorer et par quels moyens concrets l'amélioration est possible. Un feedback de qualité agit ainsi sur le sentiment de compétence, parce qu'il rend la progression pensable et praticable.

Cette transformation suppose aussi un déplacement du statut de l'erreur. Dans les apprentissages langagiers, l'erreur n'est pas un accident honteux ; elle est l'une des formes ordinaires du développement de l'interlangue. Lorsque l'enseignant traite l'erreur comme une étape de construction, il réduit la menace évaluative et favorise la prise de risque linguistique. Inversement, lorsque toute erreur est immédiatement interprétée comme preuve d'insuffisance, les étudiants les plus fragiles choisissent le silence, l'évitement ou la reproduction stéréotypée. Bîzu insiste, dans le contexte du FLE, sur la nécessité d'une dynamique de classe où la communication reste possible malgré l'imperfection, faute de quoi la démotivation devient presque inévitable (Bîzu, 2024, pp. 53-60).

Le climat de classe dépend enfin de la relation pédagogique au sens large. Un enseignant qui explicite ses attentes, qui reconnaît la diversité des rythmes d'apprentissage, qui valorise les progrès même partiels et qui manifeste une disponibilité authentique crée un environnement propice à la persévérance. À l'inverse, un climat d'indifférence ou de défiance mine la motivation, particulièrement chez les étudiants déjà insécurisés. Dans cette perspective, la prévention de la démotivation ne relève pas seulement d'un meilleur « contenu de cours », mais d'une éthique de l'accompagnement, fondée sur la justice, la lisibilité des attentes et la confiance didactique.

IV.3. Innover dans les dispositifs : approche par compétences, coopération et différenciation

Les stratégies de remédiation gagnent en efficacité lorsqu'elles modifient la structure même des activités proposées. L'approche par compétences offre, de ce point de vue, un cadre intéressant, car elle relie les savoirs linguistiques à des tâches finalisées et

socialement situées. Amara montre que, lorsqu'on replace l'apprentissage grammatical dans des situations d'usage signifiantes, les étudiants perçoivent mieux l'utilité des savoirs et s'engagent plus volontiers dans les activités (Amara, 2013, pp. 51-64). Pour le FLE universitaire, cela signifie qu'il ne suffit pas d'enseigner la langue comme système ; il faut aussi la travailler comme instrument d'action : présenter, argumenter, synthétiser, débattre, rédiger, enquêter, problématiser.

L'apprentissage coopératif constitue un second levier particulièrement prometteur. Abu Hanak montre que le travail en petits groupes, lorsqu'il repose sur une véritable interdépendance positive, peut améliorer la compréhension, la participation et le rapport même à l'activité chez des étudiants peu investis ou orientés par défaut vers le département de français (Abu Hanak, 2019, pp. 83-98). L'intérêt de la coopération est double. D'une part, elle réduit le poids du face-à-face exclusif avec l'enseignant et donc la pression évaluative directe ; d'autre part, elle permet aux étudiants d'apprendre en expliquant, en comparant leurs formulations, en se corrigeant et en se soutenant mutuellement. Dans des groupes hétérogènes, elle redonne une place aux étudiants qui n'osent pas toujours intervenir dans la configuration magistrale.

La pédagogie différenciée répond quant à elle à un problème particulièrement aigu à l'université : l'hétérogénéité des niveaux et des parcours. Araiche montre que l'adaptation des supports, des rythmes et des formes d'étayage permet de limiter le sentiment d'exclusion ressenti par les étudiants les plus fragiles en écriture (Araiche, 2024, pp. 5-16). Une classe de FLE universitaire rassemble souvent des étudiants qui n'ont ni le même degré d'exposition au français, ni les mêmes habitudes de lecture, ni les mêmes compétences méthodologiques. Proposer une seule voie d'accès au savoir revient alors à démotiver ceux qui ne s'y reconnaissent pas. Différencier ne signifie pas abaisser les exigences ; cela signifie offrir plusieurs chemins d'accès à des exigences partagées.

À ces leviers strictement didactiques s'ajoute la nécessité d'un accompagnement plus explicite vers les usages universitaires du français. Des ateliers de prise de parole, de lecture méthodique, de rédaction académique, de planification du mémoire ou de réécriture guidée peuvent prévenir la démotivation en rendant visibles les étapes d'un apprentissage souvent implicite. Dans cette perspective, la remédiation ne vise pas seulement à « corriger » des lacunes, mais à rendre les attentes universitaires plus accessibles et plus progressives. Une partie de la démotivation vient en effet du fait que l'étudiant se sent jugé sur des

compétences qu'il n'a jamais véritablement eu l'occasion d'apprendre de manière accompagnée.

En somme, prévenir la démotivation exige une action cohérente sur plusieurs plans : soutenir l'autonomie, sécuriser la relation pédagogique, rendre les tâches plus signifiantes, organiser la coopération et reconnaître l'hétérogénéité. La remédiation n'est efficace que lorsqu'elle restaure simultanément le sens, la compétence perçue et la possibilité d'agir.

Tableau II.4. Stratégies de remédiation par type de facteur

Type de facteur	Stratégies de remédiation	Modalités concrètes	Effets attendus
Pédagogique	Clarifier les objectifs, instaurer un feedback formatif et sécuriser le statut de l'erreur.	Critères explicités, oral progressif, retours orientés vers le progrès et non vers la sanction.	Restauration du sentiment de compétence et participation plus régulière.
Institutionnel	Relier davantage le cursus aux usages universitaires et professionnels du français.	Stages, projets, ateliers méthodologiques, ressources documentaires et groupes plus soutenables.	Renforcement de la valeur perçue du FLE et meilleure projection dans le parcours.
Personnel / socioculturel	Accompagner l'anxiété, travailler les représentations et soutenir le projet personnel.	Tutorat, entraînement à l'oral, objectifs réalistes, valorisation des progrès et des parcours.	Réduction de l'évitement, confiance accrue et persévérance renforcée.
Transversal	Mobiliser l'APC, la coopération et la différenciation.	Tâches finalisées, petits groupes, supports modulés, guidage progressif de l'écrit et de l'oral.	Engagement comportemental, cognitif et affectif plus durable.

Ces pistes de prévention et de remédiation montrent que la démotivation n'est pas une fatalité. Elles invitent cependant à dépasser une lecture fragmentaire du phénomène. Pour notre étude, il devient nécessaire de synthétiser les relations entre facteurs démotivants, engagement et progression dans un modèle conceptuel structuré.

V. Modèle conceptuel de l'étude

Le dernier temps de ce chapitre consiste à formaliser un cadre conceptuel capable d'orienter l'analyse empirique de notre recherche. Un modèle conceptuel n'a pas pour fonction de simplifier excessivement la réalité, mais de rendre intelligibles les relations principales entre les variables étudiées. Dans notre cas, il s'agit de montrer comment les facteurs démotivants agissent sur l'engagement des apprenants et, par ce biais, sur leur progression en FLE. Pour construire ce modèle, nous nous appuyons principalement sur la dynamique motivationnelle de Viau, que nous adaptons aux spécificités du contexte universitaire algérien et aux apports de la recherche sur la démotivation en langues.

V.1. Les fondements du modèle : perceptions motivationnelles et environnement d'apprentissage

Pour Viau, la motivation en contexte scolaire dépend notamment de trois perceptions que l'apprenant construit à propos de l'activité : sa valeur, sa compétence et sa contrôlabilité. La perception de valeur renvoie à l'intérêt et à l'utilité que l'étudiant attribue à la tâche ; la perception de compétence concerne la croyance en sa capacité à réussir ; la perception de contrôlabilité désigne le sentiment que ses efforts peuvent produire des effets sur le résultat (Viau, 2009, pp. 41-43). Ce triptyque nous paraît particulièrement opératoire pour analyser la démotivation en FLE universitaire, car les facteurs évoqués dans les sections précédentes agissent précisément en dégradant une ou plusieurs de ces perceptions.

Lorsqu'un programme paraît trop théorique ou déconnecté des débouchés, c'est la perception de valeur qui se fragilise. Lorsqu'un étudiant accumule des expériences de mutisme, d'échec à l'oral ou de difficulté rédactionnelle, c'est la perception de compétence qui s'affaiblit. Lorsqu'il a le sentiment que les critères d'évaluation sont opaques, que les tâches sont arbitraires ou que ses efforts ne sont pas reconnus, c'est la perception de contrôlabilité qui diminue. À partir de là, la démotivation n'apparaît plus comme une réalité diffuse, mais comme l'effet de chocs répétés sur le système de perception de l'apprenant. Ce point rejoint les analyses de Ryan et Deci sur le rôle des besoins psychologiques fondamentaux et de l'autonomie dans la qualité de la motivation (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-70).

Notre modèle intègre également deux ensembles de variables modératrices. La première relève du contexte universitaire : organisation des groupes, ressources matérielles, clarté des programmes, statut symbolique du français et culture évaluative de l'établissement. Le second concerne le profil de l'apprenant : parcours scolaire antérieur, représentations du français, exposition extrascolaire à la langue, projet personnel et soutien socioculturel. Ces variables n'agissent pas isolément ; elles modulent l'intensité avec laquelle un même facteur démotivant affecte les perceptions motivationnelles. Ainsi, une évaluation exigeante ne sera pas vécue de la même manière par un étudiant déjà confiant et par un étudiant marqué par une forte anxiété langagière.

V.2. Description détaillée du schéma conceptuel

Le schéma proposé dans cette étude s'organise en cinq ensembles reliés par des flèches directionnelles. À gauche, figurent les trois catégories de facteurs démotivants : pédagogiques, institutionnels et personnels-socioculturels. Ces facteurs n'agissent pas directement sur la progression ; ils affectent d'abord les perceptions motivationnelles de l'étudiant. C'est pourquoi le deuxième bloc du modèle, placé au centre-gauche, regroupe les trois perceptions de Viau : valeur, compétence et contrôlabilité. Nous faisons l'hypothèse que plus les facteurs démotivants sont nombreux, fréquents ou intenses, plus ces perceptions ont de chances de se dégrader.

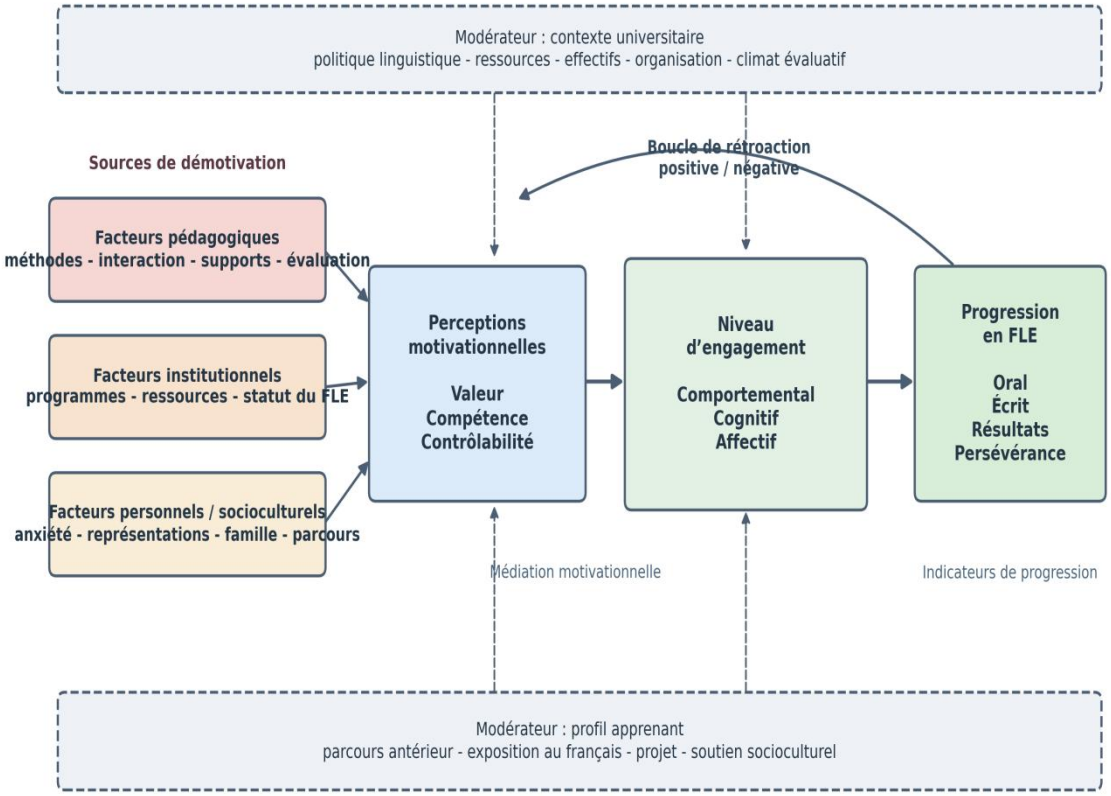
Le troisième bloc, au centre du schéma, représente le niveau d'engagement. Nous retenons ici une conception élargie de l'engagement, comprenant une dimension comportementale (présence, participation, prise d'initiative), une dimension cognitive (effort, stratégies, persévérance, autorégulation) et une dimension affective (sentiment de sécurité, intérêt, confiance). Ce niveau d'engagement joue un rôle médiateur : les facteurs démotivants ne produisent pas automatiquement un échec, mais ils diminuent l'engagement, lequel influe ensuite sur la qualité des apprentissages. Plus précisément, la baisse de valeur perçue réduit l'investissement volontaire ; la baisse de compétence perçue favorise l'évitement ; la baisse de contrôlabilité affaiblit la persévérance.

Le quatrième bloc, situé à droite, correspond à la progression en FLE. Celle-ci est appréhendée à travers plusieurs indicateurs : amélioration de la participation orale, qualité des productions écrites, résultats académiques, continuité de l'effort et capacité à mener à terme les exigences universitaires, notamment le mémoire. Une flèche relie l'engagement à

cette progression, mais le modèle prévoit aussi une boucle de rétroaction : les résultats obtenus viennent confirmer ou infirmer les perceptions initiales. Une progression visible peut renforcer le sentiment de compétence et relancer la motivation ; à l'inverse, des échecs répétés peuvent verrouiller les perceptions négatives et accélérer la spirale de démotivation.

Enfin, deux ensembles modérateurs encadrent le schéma. Au-dessus, le contexte universitaire module la relation entre facteurs et perceptions ; au-dessous, le profil de l'apprenant module la relation entre perceptions et engagement. Visuellement, ces éléments seront représentés par des boîtes transversales reliées par des flèches en pointillé, afin de signaler qu'ils n'appartiennent pas à la chaîne causale principale mais en orientent l'intensité. Ce choix graphique permet de rendre compte à la fois de la structure générale du modèle et de sa souplesse interprétative.

Figure II.1. Modèle conceptuel de l'étude (élaboration personnelle à partir de Viau, 2009 ; Ryan & Deci, 2000 ; Dörnyei, 2001).



V.3. Portée opératoire du modèle pour notre étude

L'intérêt de ce modèle est double. Sur le plan théorique, il permet d'articuler des apports souvent traités séparément : la démotivation comme érosion contextuelle de l'élan d'apprentissage, la dynamique motivationnelle fondée sur les perceptions de l'apprenant et la lecture systémique des environnements universitaires. Sur le plan méthodologique, il fournit une grille d'analyse pour l'étude de terrain. Les catégories de facteurs guideront l'identification des éléments démotivants dans les discours et les observations ; les dimensions de l'engagement permettront de repérer les manifestations concrètes du désengagement ; les indicateurs de progression aideront à relier les vécus motivationnels aux effets sur les apprentissages.

Nous pouvons dès lors formuler l'idée directrice suivante : en contexte universitaire, les facteurs démotivants n'affectent la progression en FLE qu'à travers la manière dont ils modifient les perceptions et l'engagement des apprenants. Plus ces facteurs fragilisent la valeur perçue du français, le sentiment de compétence et la contrôlabilité de l'activité, plus l'engagement se réduit ; plus l'engagement se réduit, plus la progression ralentit. Cette relation n'est ni mécanique ni uniforme, car elle dépend du contexte universitaire et du profil des apprenants. Mais elle offre un cadre explicatif solide pour comprendre comment se construit, se manifeste et se maintient la démotivation dans les parcours universitaires de FLE.

En définitive, ce chapitre a montré que la démotivation en contexte universitaire est un phénomène multiforme, à la fois conceptuel, pédagogique, institutionnel et socioculturel. En la distinguant de l'amotivation, en identifiant ses facteurs et en explicitant ses effets sur l'engagement puis sur la progression, nous disposons désormais d'un cadre théorique apte à éclairer l'analyse empirique de notre recherche. Le chapitre suivant pourra ainsi examiner, à la lumière de ce modèle, la manière dont ces dynamiques se donnent à voir dans notre terrain d'étude.

Conclusion

Il apparaît, au terme de ce chapitre, que la démotivation en contexte universitaire ne peut pas être réduite à un simple manque d'intérêt ou à une faiblesse individuelle de l'étudiant. Elle se présente plutôt comme un processus progressif d'érosion de l'engagement initial, provoqué par des facteurs identifiables et souvent cumulés. La distinction établie entre démotivation, absence de motivation et amotivation a permis de mieux cerner la spécificité du phénomène étudié : l'apprenant démotivé ne rejette pas nécessairement le français, mais il voit son désir d'apprendre affaibli par des expériences négatives, par un sentiment d'impuissance ou par une perte de sens dans l'activité d'apprentissage.

Le chapitre a également mis en évidence les conséquences directes de la démotivation sur l'apprentissage du FLE. Lorsque l'étudiant se sent peu soutenu, peu compétent ou incapable d'agir sur sa progression, son engagement se réduit. Cette réduction se manifeste par le silence en classe, l'évitement de la prise de parole, l'effort minimal, l'absentéisme sélectif, la fragilité des productions écrites et la perte progressive de confiance. Ainsi, la démotivation affecte non seulement la participation immédiate, mais aussi la qualité du travail, la persévérance et la continuité du parcours universitaire.

Enfin, le modèle conceptuel proposé permet de synthétiser les relations entre facteurs démotivants, perceptions motivationnelles, engagement et progression. Les facteurs pédagogiques, institutionnels et personnels agissent d'abord sur la valeur perçue de l'apprentissage. Ces perceptions influencent ensuite l'engagement comportemental, cognitif et affectif, lequel conditionne à son tour la progression en FLE. Ce cadre théorique prépare directement la partie pratique du mémoire : il servira à analyser les données recueillies auprès des étudiants et à comprendre comment les éléments démotivants se manifestent concrètement dans leur parcours universitaire.

Partie II : Cadre Pratique de la Recherche

Chapitre III. Présentation du Terrain d'Etude et Méthodologie

Introduction

Ce chapitre occupe une position charnière dans le mémoire. Les développements théoriques des deux premiers chapitres ont permis d'identifier les principaux facteurs démotivants susceptibles d'agir sur l'engagement des apprenants de FLE ; il devient maintenant nécessaire de montrer comment ces catégories ont été transposées en un dispositif d'enquête concret, situé et lisible. Nous présenterons donc le terrain retenu, le profil des participants, l'instrument de collecte mobilisé, les étapes de l'enquête, la méthode d'analyse choisie et les garanties éthiques qui encadrent l'ensemble du travail. Notre objectif n'est pas de juxtaposer des données descriptives, mais de préciser les conditions dans lesquelles les hypothèses formulées dans l'introduction générale ont été mises à l'épreuve dans un contexte universitaire réel.

I. Présentation du contexte

Le terrain retenu pour cette étude ne constitue pas un simple arrière-plan géographique. Il façonne, par ses usages linguistiques, ses contraintes institutionnelles et ses trajectoires scolaires, la manière dont les étudiants entrent dans l'apprentissage du français, y persistent ou s'en éloignent. Décrire ce contexte revient donc à éclairer la matière même sur laquelle se construira l'analyse des résultats. Nous examinerons successivement l'institution d'accueil, l'organisation générale de la filière, le cadre sociolinguistique du Souf et la pertinence scientifique d'un tel terrain pour une recherche consacrée à la démotivation en FLE.

L'enquête a été menée au sein de l'Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued, située dans le sud-est algérien. Cette université regroupe plusieurs facultés, parmi lesquelles la Faculté des Lettres et des Langues, au sein de laquelle s'inscrit le Département des lettres et langue française. Le choix de ce cadre institutionnel répond à une double logique : d'une part, il s'agit d'un espace où la formation en français est structurée sur plusieurs cycles universitaires ; d'autre part, il s'agit d'un lieu où la question du rapport à la langue française demeure particulièrement sensible, compte tenu des réalités sociolinguistiques régionales. Le département accueille des étudiants de licence et de master, ce qui permet d'observer des profils engagés à différents moments du parcours universitaire.

La filière de français à El-Oued s'organise, comme dans les autres départements algériens de lettres et langue française, autour d'une progression allant de la licence au master. Les étudiants y suivent des modules de compétences linguistiques et discursives, parmi lesquels l'expression orale, la compréhension écrite, la grammaire, la linguistique, la littérature, la civilisation, la didactique et, à un niveau plus avancé, des enseignements liés à la recherche et à la professionnalisation. Cette architecture curriculaire produit une tension féconde mais exigeante. Elle demande aux étudiants de développer à la fois une compétence langagière, une capacité d'analyse universitaire et une représentation positive de l'utilité de la formation. Lorsque l'une de ces dimensions se fragilise, le rapport à l'ensemble du cursus peut s'en ressentir.

Le terrain d'El-Oued doit également être compris à la lumière du contexte sociolinguistique du Souf. Dans cette région majoritairement arabophone, le contact quotidien avec le français reste plus limité que dans d'autres espaces urbains du nord algérien. Bettir et

Chiali Lalaoui (2025) montrent que, dans le sud algérien, la faible exposition extrascolaire au français accroît le poids des interférences et réduit les occasions de pratique spontanée. Khadraoui et Messaour (2019) observent, pour leur part, que les représentations de la langue française en milieu universitaire algérien jouent un rôle décisif dans la dynamique motivationnelle : lorsque la langue est perçue comme distante, imposée ou faiblement intégrée au vécu quotidien, l'engagement initial reste plus fragile. Cette donnée contextuelle n'explique pas tout. Elle dessine toutefois un horizon d'apprentissage où le français est souvent confiné à l'espace académique.

Ce terrain apparaît donc particulièrement pertinent pour étudier la démotivation en contexte universitaire. Il conjugue au moins quatre caractéristiques majeures : une exposition extrascolaire réduite au français ; une filière spécialisée où l'apprentissage de la langue constitue à la fois un objet et un moyen de formation ; une diversité de niveaux universitaires, de la licence au master ; une tension persistante entre valeur symbolique du français et difficultés concrètes d'appropriation. Notre lecture de ce terrain s'inscrit dans le modèle conceptuel élaboré au chapitre 2 : les facteurs démotivants n'agissent pas dans l'abstrait, ils prennent corps dans un environnement où les ressources, les attentes et les représentations pèsent directement sur l'engagement des étudiants. La présentation du contexte prépare donc l'étude de l'échantillon, qui constitue le premier niveau observable de cette configuration.

II. Participants et échantillon

La valeur interprétative d’une enquête dépend étroitement de la manière dont son corpus est constitué. Dans notre cas, l’étude assume pleinement son caractère exploratoire. L’échantillon n’a pas été conçu pour produire une généralisation statistique à grande échelle ; il a plutôt été constitué afin de faire apparaître des tendances situées, cohérentes avec le cadre théorique et suffisamment significatives pour alimenter une réflexion sur les mécanismes de la démotivation en FLE.

Les critères de sélection des participants étaient simples et directement liés à l’objet de recherche. Pour être inclus dans l’enquête, il fallait être inscrit au Département des lettres et langue française de l’Université Echahid Hamma Lakhdar d’El-Oued, appartenir à l’un des niveaux ciblés par le questionnaire — licence 2, licence 3, master 1 ou master 2 — et accepter de participer volontairement à l’enquête en ligne. Ce choix méthodologique

répond à une exigence de pertinence. L'objectif était d'interroger des étudiants déjà engagés dans un cursus universitaire de français, donc confrontés depuis un certain temps aux réalités pédagogiques, institutionnelles et personnelles susceptibles d'influencer leur motivation.

À la fin de la période de collecte, dix étudiants ont répondu au questionnaire. L'effectif reste modeste, et cette donnée constitue l'une des limites de l'étude. Toutefois, plusieurs éléments permettent d'en comprendre le contexte : la diffusion du questionnaire s'est faite par lien numérique, sur une période relativement courte ; la mobilisation des étudiants en fin d'année universitaire demeure souvent difficile ; enfin, l'enquête ne visait pas une représentativité statistique, mais plutôt l'identification de tendances et de perceptions liées à la démotivation.

Dans cette perspective, le corpus recueilli conserve un intérêt scientifique réel. Il permet une lecture descriptive des résultats, leur mise en relation avec la littérature mobilisée et une première identification des facteurs démotivants perçus par les étudiants de FLE.

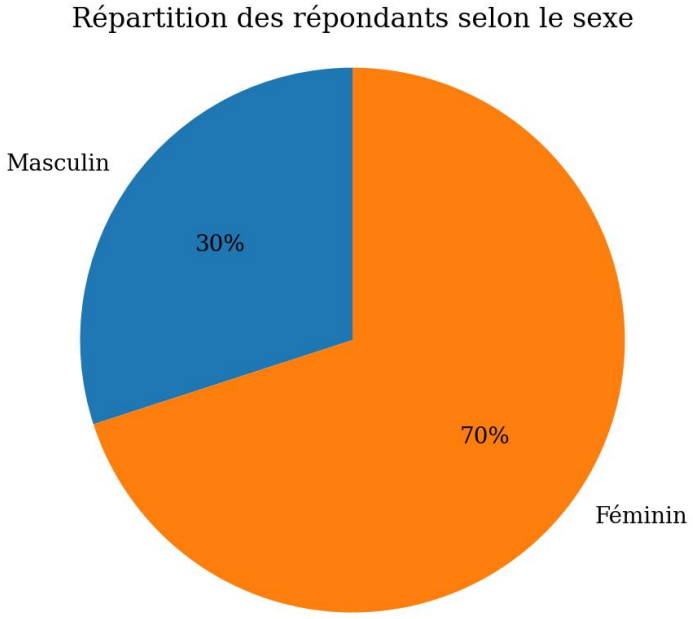
Tableau III.1. Profil des répondants

Variable	Modalité	n	%
Sexe	Masculin	3	30 %
	Féminin	7	70 %
Niveau	Licence 2	1	10 %
	Licence 3	4	40 %
	Master 1	5	50 %
Choix du département	Oui, premier choix	6	60 %
	Pas entièrement	4	40 %

Le profil des répondants fait apparaître une majorité féminine, avec sept étudiantes pour trois étudiants, soit 70 % de l'échantillon. Cette tendance s'inscrit dans une configuration fréquemment relevée dans les départements de français en Algérie. La répartition par niveau montre une concentration des réponses en licence 3 et en master 1, avec une présence majoritaire des étudiants de master 1, qui représentent à eux seuls la moitié du corpus. Ce point mérite attention. Les données proviennent donc, pour une part importante,

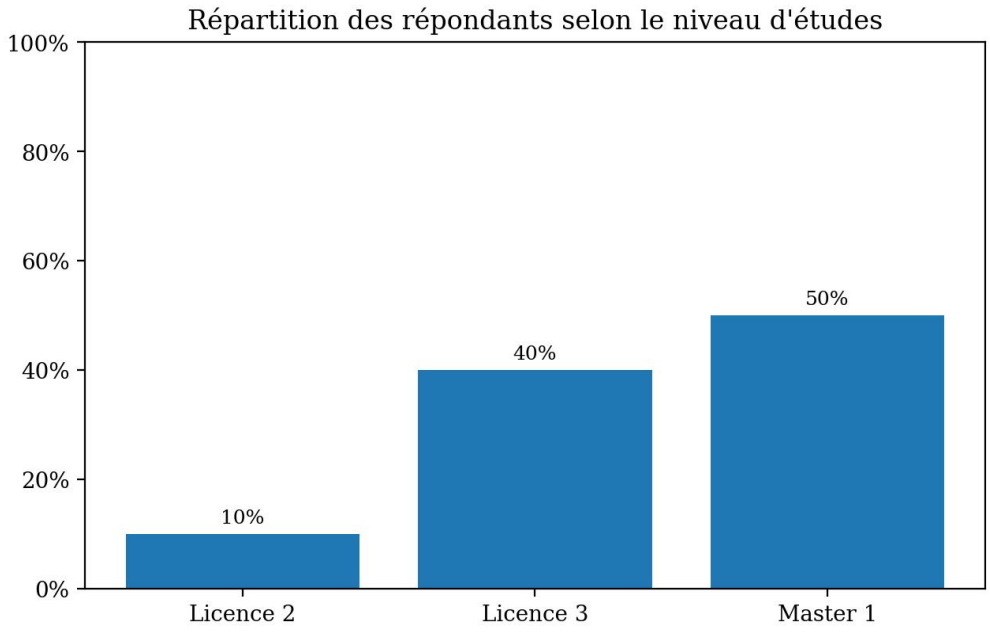
d'étudiants ayant déjà accumulé plusieurs années d'expérience universitaire en FLE ; leur regard ne se limite pas à une réaction ponctuelle, il reflète une fréquentation prolongée du cursus. Le troisième indicateur, celui du choix du département, révèle un élément décisif : 60 % des répondants déclarent avoir choisi le département de français comme premier choix, tandis que 40 % affirment ne l'avoir choisi que partiellement. Ce chiffre n'est pas marginal. Il introduit dès l'amont une fragilité possible dans l'investissement académique, fragilité que Khadraoui et Messaour (2019) associent à l'orientation subie et aux représentations initiales peu stabilisées.

Figure III.1. Répartition des répondants selon le sexe



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Figure III.2. Répartition des répondants selon le niveau d'études



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Le corpus final porte exclusivement sur des étudiants. Le volet enseignant, parfois envisagé dans les recherches mixtes sur la motivation, n'a pas été retenu dans cette enquête. Ce resserrement n'affaiblit pas l'objet ; il le précise. Nous travaillons ici sur des perceptions étudiantes déclarées, c'est-à-dire sur la manière dont les apprenants lisent eux-mêmes les conditions de leur engagement. Cette focalisation appelle naturellement une vigilance interprétative. Elle n'annule pas la validité du matériau recueilli, mais elle impose de le lire comme le produit d'une expérience située, subjective et pourtant instructive. La présentation des participants conduit, dans cette logique, à l'examen détaillé de l'outil choisi pour recueillir leurs réponses.

III. Instruments de collecte

L'instrument de collecte ne peut être réduit à une simple forme technique. Il traduit un cadrage théorique, une conception du phénomène étudié et une manière d'organiser le rapport entre le chercheur et les données. Dans cette étude, le questionnaire a été conçu pour isoler des variables déclarées, réparties selon les trois axes retenus dans le cadre conceptuel du mémoire : facteurs pédagogiques, facteurs institutionnels, facteurs personnels et socioculturels. Sa construction répond donc à une exigence de cohérence interne.

III.1. Le questionnaire

Le recours au questionnaire s'est imposé pour plusieurs raisons. Dans une enquête exploratoire menée en contexte universitaire, cet outil permet de recueillir rapidement des perceptions individuelles sur un ensemble structuré de dimensions. Il rend possible la quantification de réponses fermées, tout en laissant un espace d'expression plus libre grâce aux questions ouvertes. Le choix d'un questionnaire diffusé via Google Forms correspond aussi aux conditions concrètes du terrain : accessibilité du support, circulation aisée dans les groupes d'étudiants et centralisation immédiate des réponses. Sur le plan méthodologique, l'outil permet d'isoler les variables démotivantes déclarées et de les répartir par axe, ce qui ouvre la voie à une lecture descriptive cohérente avec les objectifs du travail.

Les objectifs du questionnaire peuvent être résumés en cinq opérations complémentaires. Il s'agissait d'abord d'identifier le profil des répondants afin de situer les résultats. Il fallait ensuite mesurer l'influence perçue des facteurs pédagogiques, institutionnels et personnels sur la motivation à apprendre le français. Le troisième objectif consistait à repérer les éléments démotivants jugés les plus saillants par les étudiants eux-mêmes. Le quatrième visait à apprécier les effets perçus de ces éléments sur l'engagement et sur la progression en FLE. Le cinquième, enfin, cherchait à recueillir des propositions d'amélioration susceptibles d'éclairer les pistes de remédiation. La cohérence de l'instrument tient précisément à cette progression : du profil des sujets à l'identification des obstacles, puis des obstacles aux effets et aux pistes d'action.

- Identifier le profil des répondants et situer les résultats en fonction de variables simples de parcours.
- Mesurer l'influence perçue des facteurs pédagogiques, institutionnels et personnels sur la motivation à apprendre le français.
- Repérer les éléments démotivants les plus fréquemment cités ou reconnus dans le contexte universitaire étudié.
- Évaluer les effets perçus de ces facteurs sur l'engagement, la participation et la progression en FLE.
- Recueillir des propositions d'amélioration formulées par les étudiants eux-mêmes.

Tableau III.2. Structure générale du questionnaire

Partie	Intitulé	Questions	Type
1	Informations générales	Q1-Q3	Choix unique
2	Facteurs pédagogiques	Q4-Q6	Choix unique
3	Facteurs institutionnels	Q7-Q8	Choix unique
4	Facteurs personnels et socioculturels	Q9-Q10	Choix unique
5	Effets sur l'engagement et la progression	Q11-Q13	Q11 choix multiples ; Q12-Q13 choix unique
6	Questions ouvertes	Q14-Q15	Réponse libre

La structure du questionnaire reprend fidèlement les catégories construites dans le cadre théorique du chapitre 2. Les quinze questions se répartissent en six parties, dont treize questions fermées et deux questions ouvertes. Les questions fermées permettent une lecture quantitative immédiate : elles font apparaître des fréquences, des pourcentages et des hiérarchies de réponses. Les questions ouvertes, elles, introduisent un matériau discursif plus fin. Elles donnent accès au lexique des étudiants, à leurs formulations spontanées et aux micro-indices par lesquels se manifestent la frustration, l'anxiété ou la demande de changement pédagogique. Le dispositif associe donc deux régimes de données. L'un mesure. L'autre explicite.

Sur le plan technique, les questions Q1 à Q10 et Q12 à Q13 relèvent du choix unique ; Q11 autorise des choix multiples ; Q14 et Q15 ouvrent un espace de réponse libre. Cette combinaison n'est pas décorative. Elle permet de passer d'une photographie des tendances déclarées à une compréhension plus dense des motifs invoqués. Une réponse fermée indique qu'une méthode n'est pas jugée adaptée. Une réponse ouverte précise que les cours sont perçus comme trop théoriques, répétitifs ou éloignés des besoins. Le questionnaire ne prétend donc pas remplacer une enquête qualitative approfondie ; il construit un premier niveau de lisibilité qui rend possible une analyse mixte, rigoureuse et adaptée à l'ampleur du terrain.

III.2. Absence d'entretien — justification

L'étude n'a pas intégré d'entretiens semi-directifs. Ce choix répond d'abord à des contraintes concrètes : temporalité resserrée de l'enquête, difficulté d'accéder à des informateurs disponibles en fin d'année universitaire, priorité donnée à la diffusion d'un

instrument unique susceptible d'être traité de manière systématique. Il repose aussi sur une délimitation méthodologique assumée. Nous avons privilégié un questionnaire suffisamment structuré pour produire des données fermées comparables, tout en ménageant un espace qualitatif à travers les questions ouvertes Q14 et Q15. Ces réponses libres ne remplacent pas la densité d'un entretien, mais elles permettent tout de même de recueillir des formulations significatives, d'identifier des récurrences thématiques et de faire émerger la voix des étudiants dans le corps même de l'analyse. Cette absence constitue une limite réelle ; elle sera reprise comme telle dans la discussion finale du chapitre 4.

L'instrument de collecte, tel qu'il a été retenu, articule donc économie de moyens et lisibilité analytique. Il prépare une enquête brève, ciblée et compatible avec les objectifs du mémoire. Il reste maintenant à préciser comment cette enquête a été conduite dans le temps.

IV. Déroulement de l'enquête

Une méthodologie n'est convaincante que si le lecteur peut reconstituer la chaîne des opérations qui a conduit du cadre théorique au matériau empirique. Le déroulement de l'enquête doit donc être rendu visible. Nous présenterons ici la phase de conception, la phase de diffusion et la logique chronologique générale du recueil.

Le questionnaire a été élaboré sur Google Forms à partir des dimensions théoriques stabilisées dans les deux premiers chapitres. Chaque bloc thématique a été formulé de façon à correspondre à un segment du modèle conceptuel retenu : facteurs pédagogiques, facteurs institutionnels, facteurs personnels, effets sur l'engagement et effets sur la progression. Une attention particulière a été accordée à la clarté des formulations. Il ne s'agissait pas de tester une connaissance savante de la motivation, mais de recueillir des perceptions compréhensibles par des étudiants de différents niveaux. La conception a donc privilégié des énoncés simples, directement liés à l'expérience de la classe et du parcours universitaire.

Le lien du questionnaire a été diffusé le 20 avril 2026 auprès d'étudiants du département de français, principalement par l'intermédiaire des réseaux sociaux et des groupes de promotion. La collecte s'est prolongée jusqu'au 27 avril 2026, soit une semaine complète.

Dix réponses ont été enregistrées pendant cet intervalle. Le déroulement rapide de l'enquête répond à la nature exploratoire du travail. Il ne cherche pas à épuiser la diversité des situations possibles ; il vise à saisir un état de perception à un moment donné de l'année universitaire. Cette temporalité courte offre une image concentrée du rapport des étudiants à leur formation au moment précis où les exigences académiques, les évaluations et les contraintes d'organisation deviennent particulièrement saillantes.

Tableau III.3. Calendrier de l'enquête

Étape	Période	Détail
Conception du questionnaire	15 - 20 avril 2026	Élaboration sur Google Forms ; 15 questions réparties en 6 parties
Diffusion	20 avril 2026	Envoi du lien via les réseaux sociaux et les groupes étudiants
Collecte des réponses	20 - 27 avril 2026	10 réponses recueillies en 7 jours
Clôture et extraction	27 avril 2026	Export des résultats depuis Google Forms

Le calendrier met en évidence une démarche compacte, mais cohérente. Aucune étape n'a été improvisée. La succession conception-diffusion-collecte-extraction rend possible une lecture transparente du corpus et prépare l'explication de la méthode d'analyse retenue.

V. Méthode d'analyse

La valeur d'un matériau ne réside pas seulement dans sa collecte ; elle dépend de la manière dont il est traité. Notre méthode d'analyse a été construite en fonction de la nature mixte du questionnaire. Les réponses fermées appellent un traitement statistique descriptif. Les réponses ouvertes exigent, elles, une lecture thématique attentive aux unités de sens récurrentes.

V.1. Analyse quantitative

Les données fermées, correspondant aux questions Q1 à Q13, ont été analysées à partir de statistiques descriptives simples : fréquences absolues et fréquences relatives. Ce choix est dicté par la taille du corpus. Avec un échantillon de dix répondants, le recours à des tests inférentiels n'aurait pas été méthodologiquement pertinent. Les pourcentages obtenus n'ont donc pas vocation à fonder une généralisation. Ils servent à dégager des tendances

exploratoires, à hiérarchiser les facteurs perçus et à rendre visibles les zones de tension les plus fréquemment mentionnées par les étudiants.

Quelques croisements ont également été envisagés, notamment selon le niveau d'études et selon le degré de choix volontaire du département. Dans un corpus aussi réduit, ces croisements ne peuvent produire que des pistes de lecture, jamais des conclusions stabilisées. Leur intérêt demeure réel. Ils permettent de rappeler qu'une réponse moyenne masque souvent des trajectoires différenciées. Un étudiant arrivé par choix affirmé ne vit pas nécessairement les mêmes fragilités qu'un étudiant entré dans le cursus de façon partiellement contrainte. Le traitement quantitatif sert donc ici à cadrer le phénomène, non à le réduire.

V.2. Analyse qualitative

Les réponses aux questions ouvertes Q14 et Q15 ont été soumises à une analyse thématique manuelle, inspirée de l'analyse de contenu au sens de Bardin (2013). La démarche a suivi plusieurs opérations successives : lecture globale des réponses, repérage des unités de sens, regroupement des formulations proches, constitution de thèmes récurrents, puis classement de ces thèmes selon les catégories retenues dans le modèle conceptuel. Cette procédure ne prétend pas atteindre le niveau de saturation d'une enquête qualitative extensive. Elle vise plutôt à faire apparaître les noyaux de sens les plus saillants dans un corpus bref.

Pour Q14, les thèmes ont été regroupés selon les catégories pédagogiques, institutionnelles et personnelles. Pour Q15, les propositions ont été classées selon le type de levier sollicité : pédagogique, technologique, relationnel ou lié à l'adaptation au niveau des apprenants. Ce double traitement permet d'articuler les perceptions négatives et les attentes de remédiation. Il ne s'agit pas seulement de savoir ce qui démotive les étudiants ; il s'agit aussi de comprendre comment ils imaginent un environnement susceptible de restaurer leur engagement. La méthode d'analyse rejoint donc la logique générale du mémoire : décrire, interpréter, puis ouvrir des pistes de lecture.

L'analyse des données, quantitative et qualitative, repose sur des procédures simples mais cohérentes avec la taille du corpus et l'objet de l'étude. Cette cohérence méthodologique devait être accompagnée d'un cadre éthique clair.

VI. Considérations éthiques

Toute recherche menée auprès de participants humains, même lorsqu'elle repose sur un questionnaire relativement simple, exige une attention éthique explicite. Cette exigence ne se limite pas à un aspect administratif ou formel ; elle participe directement à la crédibilité et à la validité des données recueillies.

Dans le cadre de cette étude, le questionnaire a été élaboré de façon à préserver l'anonymat des participants. Aucune information personnelle permettant d'identifier directement les étudiants n'a été demandée, comme le nom, l'adresse électronique ou toute autre donnée nominative. Les réponses obtenues ont été exploitées uniquement sous une forme globale et collective, dans un objectif strictement scientifique. Cette démarche était essentielle, notamment parce que l'enquête porte sur des perceptions parfois sensibles liées à la démotivation, au rapport à l'enseignement et aux difficultés rencontrées en contexte universitaire.

Le consentement des participants s'est appuyé sur une présentation claire placée au début du formulaire. Les étudiants y étaient informés de l'objectif de la recherche, du caractère volontaire de leur participation ainsi que de la confidentialité des données recueillies. Le fait de compléter puis d'envoyer le questionnaire était considéré comme une forme de consentement éclairé. Les informations collectées n'ont été utilisées qu'à des fins universitaires et de recherche.

Dans une étude consacrée à la démotivation en FLE, cette dimension éthique occupe une place importante. Elle permet d'installer un climat minimal de confiance entre le chercheur et les participants. Sans cette garantie, les réponses auraient pu être plus prudentes, moins spontanées ou influencées par la peur du jugement. Ces précautions méthodologiques contribuent ainsi à renforcer la fiabilité des données recueillies et préparent l'analyse des résultats présentée dans le chapitre suivant.

Conclusion

Ce troisième chapitre a permis d'établir le cadre opératoire de la recherche. Nous avons situé le terrain à l'Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued, décrit un échantillon exploratoire de dix étudiants, présenté le questionnaire en ligne comme instrument central de collecte, détaillé les étapes du recueil, explicité le traitement quantitatif et qualitatif des données, puis rappelé les principes éthiques qui encadrent l'ensemble du dispositif. Le corpus étant désormais clarifié, nous pouvons passer au chapitre 4, consacré à l'analyse des résultats, à leur interprétation et à leur mise en discussion avec le cadre théorique du mémoire.

Chapitre IV. Analyse des Résultats et Discussion

Introduction

Le présent chapitre examine les données recueillies à travers le questionnaire diffusé auprès des étudiants du département de français. L'analyse suivra la logique même de l'instrument : nous commencerons par les résultats des questions fermées organisées par axes, avant d'étudier les réponses ouvertes, puis de croiser les deux types de données. La discussion replacera enfin les tendances observées dans le cadre théorique mobilisé par le mémoire. Ce découpage n'a rien de mécanique. Il permet de montrer comment des chiffres apparemment simples laissent apparaître une dynamique plus complexe, où la démotivation procède moins d'un rejet de la langue que d'une accumulation de contraintes et de perceptions fragilisantes.

I. Résultats du questionnaire

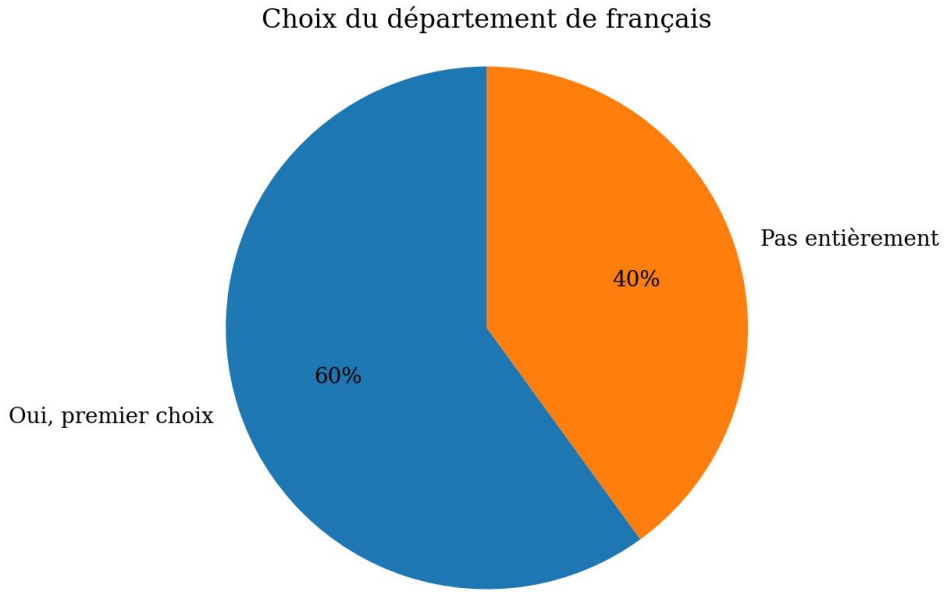
Les résultats du questionnaire seront présentés selon cinq axes correspondant à la structure de l'instrument. Cette organisation facilite la lecture et rend visible la progression analytique adoptée : du profil des répondants aux facteurs pédagogiques, puis institutionnels, personnels et, finalement, aux effets sur l'engagement et la progression. Les chiffres ne seront pas laissés à l'état brut. Chaque pourcentage sera interprété à partir du cadre conceptuel retenu, sans jamais oublier le statut exploratoire de l'enquête.

I.1. Axe 1 — Profil des répondants (Q1-Q3)

Les trois premières questions décrivent le profil général des répondants. La répartition selon le sexe montre une majorité féminine nette, puisque 70 % des réponses proviennent d'étudiantes. Cette configuration ne surprend pas dans un département de français. Elle signale toutefois que les résultats reflètent principalement une expérience féminine du cursus. La distribution par niveau d'études révèle, pour sa part, une présence dominante des étudiants de licence 3 et de master 1. Ce positionnement intermédiaire ou avancé dans le parcours universitaire mérite d'être pris au sérieux. Les réponses émises émanent d'apprenants qui ont déjà traversé plusieurs semestres de formation, donc plusieurs séquences d'évaluation, plusieurs styles d'enseignement et plusieurs ajustements au milieu universitaire.

Le résultat le plus significatif de cet axe concerne le choix du département. Soixante pour cent des répondants déclarent que le français constituait leur premier choix, tandis que 40 % indiquent n'avoir choisi cette filière que partiellement. Ce qui ressort de cette comparaison, c'est l'existence d'une adhésion initiale incomplète chez une part non négligeable du corpus. Dörnyei (2001) rappelle que la motivation ne se maintient durablement que si une base d'engagement existe au départ. Lorsque cette base est fragile, les facteurs démotivants rencontrés en cours de formation trouvent un terrain plus vulnérable. Khadraoui et Messaour (2019) montrent, dans le contexte universitaire algérien, que l'orientation partiellement subie pèse sur les représentations initiales de la langue et du cursus. Notre échantillon n'autorise pas un raisonnement causal strict. Il indique pourtant une donnée importante : près de la moitié des répondants n'aborde pas le département de français avec une adhésion pleine, ce qui peut intensifier la sensibilité aux obstacles rencontrés ensuite.

Figure IV.1. Choix du département de français



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Le profil des répondants dessine donc un groupe relativement engagé dans le cursus, mais traversé par une hétérogénéité de rapport initial à la filière. Cette précision est utile. Elle évite de considérer la démotivation comme un phénomène qui surgirait sur une base uniforme. L'axe suivant montre justement comment les facteurs pédagogiques sont perçus par ces étudiants.

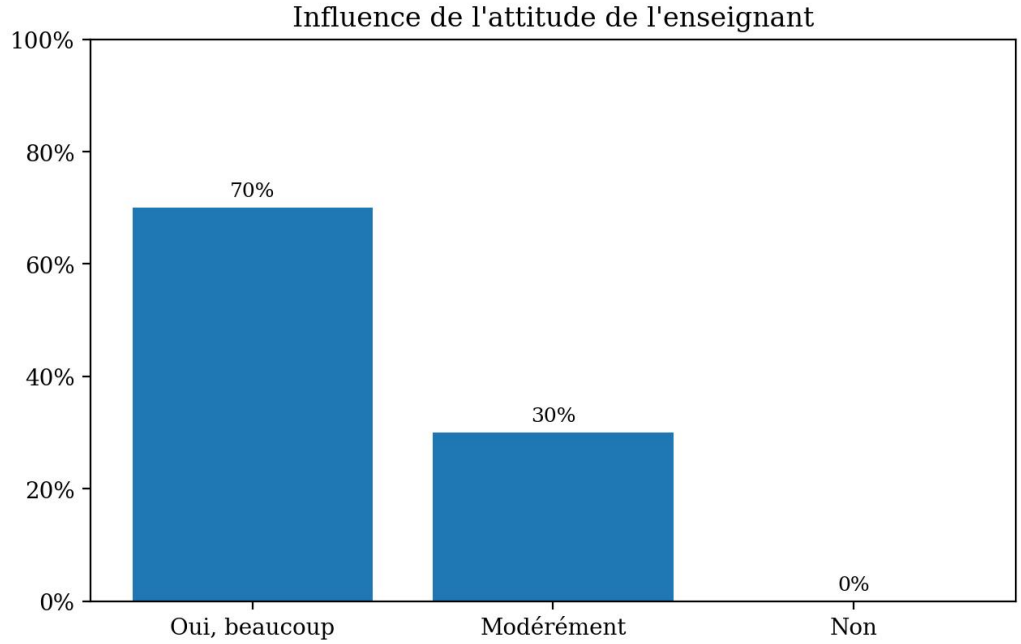
I.2. Axe 2 — Facteurs pédagogiques (Q4-Q6)

L'axe pédagogique occupe une place centrale dans le questionnaire. Il interroge l'attitude de l'enseignant, l'adéquation des méthodes utilisées et la manière dont le système d'évaluation est vécu. Les résultats révèlent un schéma qui mérite un examen approfondi : aucune des trois dimensions n'apparaît neutre aux yeux des étudiants. Toutes sont perçues comme ayant un impact direct sur le désir d'apprendre.

À la question Q4, 70 % des répondants déclarent que l'attitude de l'enseignant influence beaucoup leur motivation, tandis que 30 % parlent d'une influence modérée. Aucun répondant ne choisit l'option négative. La marge d'interprétation est réduite. L'enseignant apparaît ici comme le premier médiateur du rapport au savoir, ce que confirment Bîzu (2024) et Chong, Renandya et Ng (2019) lorsqu'ils soulignent que la clarté, la disponibilité, le ton adopté et la manière de corriger modifient directement le climat affectif de la classe. Dans l'apprentissage d'une langue, cette médiation prend une intensité particulière. La prise

de parole expose l'étudiant ; la correction peut soutenir ou, au contraire, menacer son sentiment de sécurité linguistique. Les données recueillies ne disent pas qu'un enseignant précis démotive l'étudiant. Elles montrent que la posture enseignante, comme catégorie d'expérience, constitue un levier majeur de mobilisation ou de retrait.

Figure IV.2 Influence de l'attitude de l'enseignant sur la motivation



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

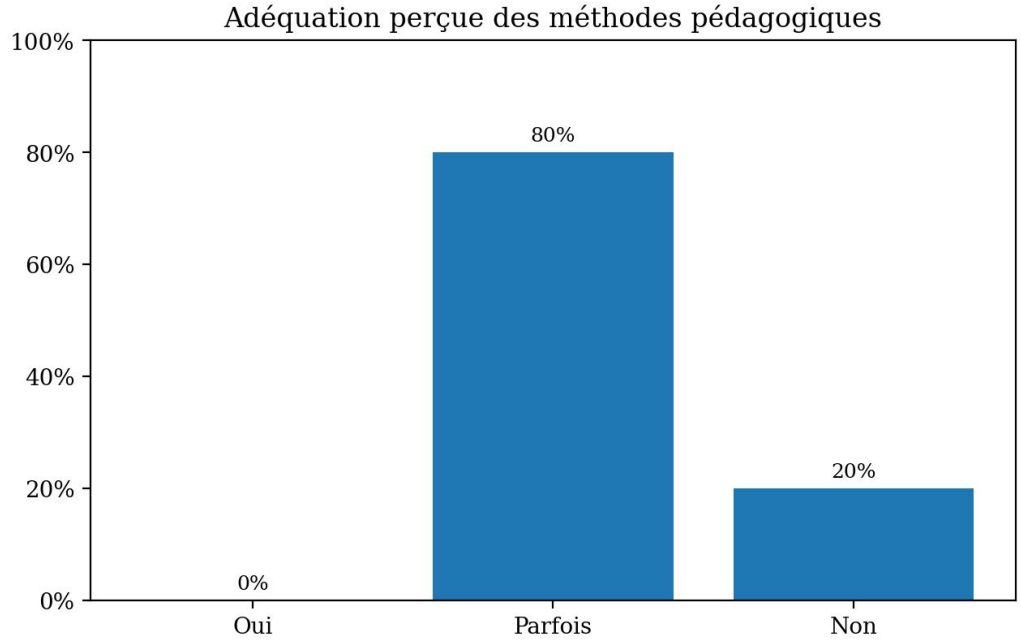
Tableau IV.1. Fréquences de la question Q4

Modalité	n	%
Oui, beaucoup	7	70 %
Modérément	3	30 %
Non	0	0 %
Total	10	100 %

La question Q5 renforce ce constat critique sous un autre angle. Aucun répondant n'estime que les méthodes utilisées en cours de FLE sont pleinement adaptées à ses besoins réels. Huit étudiants, soit 80 %, répondent "parfois" ; deux autres, soit 20 %, répondent "non". Le résultat est net. Il ne traduit pas une condamnation absolue des pratiques pédagogiques, mais il signale un décalage persistant entre ce qui est proposé en classe et ce que les étudiants jugent utile pour progresser. Lahmar (2022) montre que de nombreux étudiants algériens perçoivent leur formation comme trop théorique au regard des compétences qu'ils

pensent devoir mobiliser dans la vie professionnelle. Viau (2009) insiste, pour sa part, sur le rôle de la valeur perçue de l'activité : un étudiant s'engage davantage lorsqu'il comprend à quoi sert la tâche, comment elle le fait progresser et en quoi elle reste à sa portée. Nos données suggèrent que cette articulation n'est pas pleinement assurée dans le contexte étudié.

Figure IV.3. Adéquation perçue des méthodes pédagogiques



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

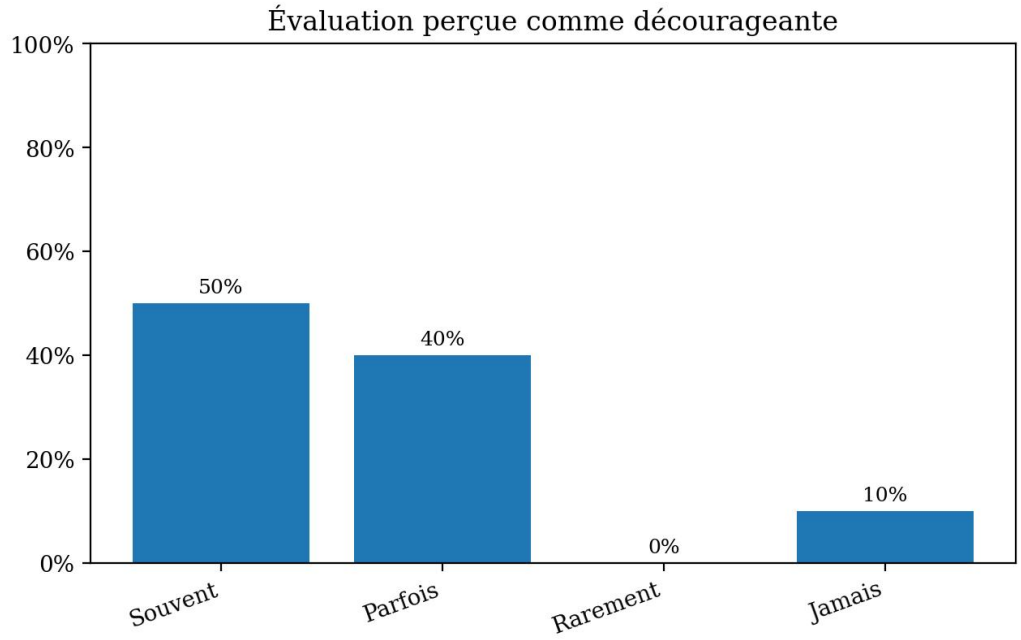
Tableau IV.2. Fréquences de la question Q5

Modalité	n	%
Oui	0	0 %
Parfois	8	80 %
Non	2	20 %
Total	10	100 %

La question Q6 déplace l'analyse vers l'évaluation. Les chiffres obtenus confirment partiellement l'hypothèse d'un facteur pédagogique fortement démotivant, mais ils introduisent aussi une nuance : 50 % des répondants disent être souvent découragés par le système d'évaluation, 40 % parfois, aucun rarement, un seul jamais. Autrement dit, 90 % des étudiants associent l'évaluation à une forme de découragement récurrent. Lorsque la note devient l'horizon dominant, l'activité d'apprentissage peut se réduire à une logique

défensive. Viau (2009) montre que le sentiment de compétence s'affaiblit lorsque l'évaluation est surtout perçue comme sanction. Ce que les données laissent entendre ici, c'est que l'évaluation, loin de réguler sereinement la progression, est souvent vécue comme un moment de tension qui altère le rapport au travail et fragilise l'investissement.

Figure IV.4. Évaluation perçue comme décourageante



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Tableau IV.3. Fréquences de la question Q6

Modalité	n	%
Souvent	5	50 %
Parfois	4	40 %
Rarement	0	0 %
Jamais	1	10 %
Total	10	100 %

Pris ensemble, les trois résultats de l'axe pédagogique convergent fortement. L'attitude de l'enseignant est jugée déterminante, les méthodes apparaissent imparfaitement adaptées, et l'évaluation décourage la très grande majorité des répondants. Ce triptyque correspond exactement aux facteurs pédagogiques déjà identifiés dans le cadre théorique. Notre lecture de ces résultats suggère que la démotivation ne provient pas d'une seule défaillance isolée. Elle se construit au point de rencontre entre relation pédagogique, format des activités et

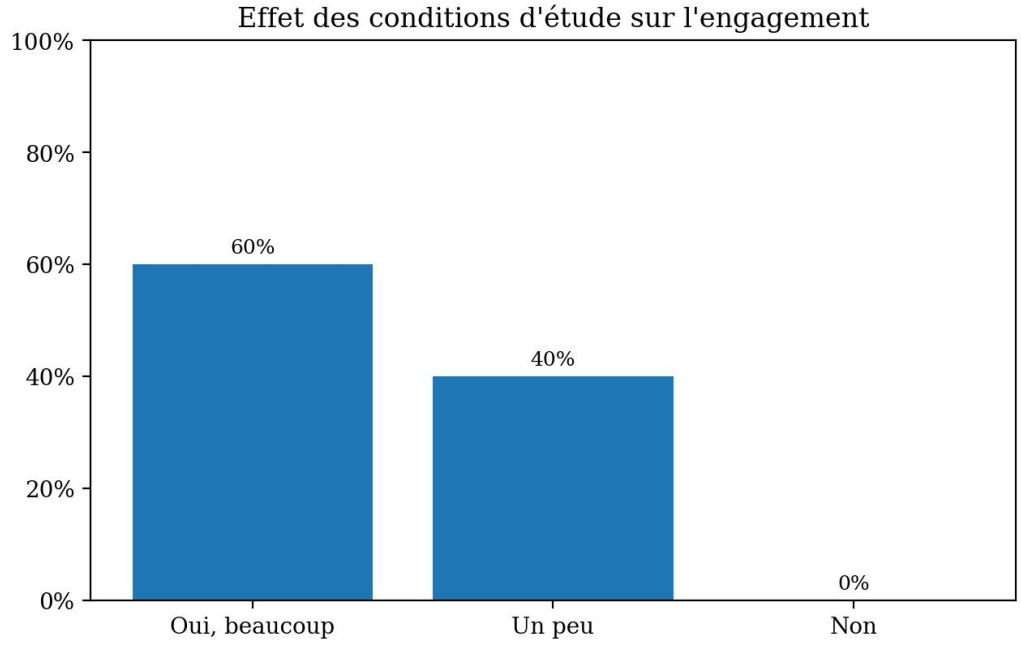
expérience évaluative. L'axe institutionnel permet maintenant de vérifier si les étudiants localisent aussi les obstacles au niveau des conditions structurelles d'étude.

I.3. Axe 3 — Facteurs institutionnels (Q7-Q8)

Les questions Q7 et Q8 déplacent le regard du cœur de la classe vers l'environnement institutionnel. Elles interrogent, d'une part, l'effet des conditions d'étude sur l'engagement en FLE et, d'autre part, la perception du statut accordé au français dans l'université.

À la question Q7, 60 % des répondants affirment que les conditions d'étude affectent beaucoup leur engagement, tandis que 40 % répondent "un peu". Aucun étudiant ne choisit l'option négative. Les données parlent d'elles-mêmes : 100 % des participants reconnaissent l'effet des conditions matérielles et organisationnelles sur leur rapport au travail. Ce résultat ne renvoie pas à un malaise vague. Il signale que l'effectif des groupes, les horaires, la disponibilité des ressources ou la qualité des supports ne constituent pas un décor secondaire. Moustafa (2021) montre déjà que le manque de moyens consacrés à la pratique orale dans le système algérien pèse sur la construction du sentiment de compétence. Les réponses obtenues à El-Oued prolongent ce constat : lorsque l'environnement d'étude paraît peu soutenant, l'engagement se contracte.

Figure IV.5. Effet des conditions d'étude sur l'engagement



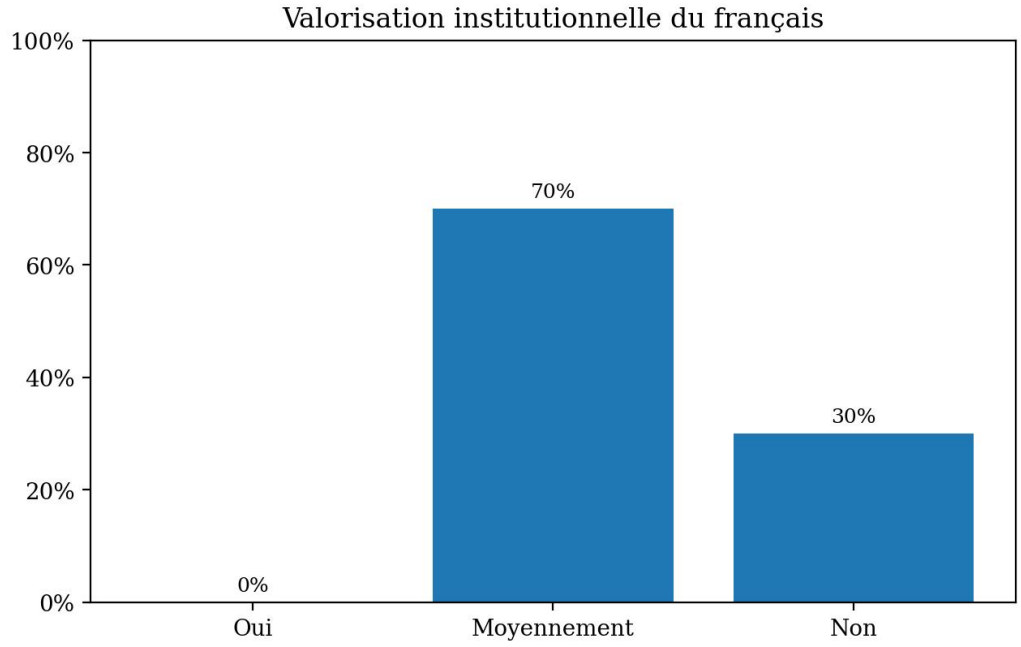
Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Tableau IV.4. Fréquences de la question Q7

Modalité	n	%
Oui, beaucoup	6	60 %
Un peu	4	40 %
Non	0	0 %
Total	10	100 %

La question Q8 porte sur la valorisation du français au sein de l'université. Ici encore, le signal est clair : aucun répondant ne considère le français comme pleinement valorisé ; 70 % répondent "moyennement" et 30 % "non". Le statut symbolique de la discipline apparaît donc affaibli. Harrache (2025) montre que la reconfiguration récente des hiérarchies linguistiques dans l'université algérienne, sous l'effet de la montée en puissance de l'anglais, fragilise le sentiment de légitimité du FLE. La valeur perçue d'un cursus ne dépend pas uniquement des contenus dispensés. Elle dépend aussi de ce que l'institution semble en faire, du prestige qu'elle lui reconnaît et des perspectives qu'elle lui associe. Ce qui ressort de nos données, c'est que les étudiants d'El-Oued n'ont pas l'impression d'évoluer dans un cadre où le français est nettement rehaussé. Cette perception peut entamer l'effort consenti, surtout lorsque cet effort est déjà coûteux sur le plan linguistique.

Figure IV.6. Valorisation institutionnelle du français



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Tableau IV.5. Fréquences de la question Q8

Modalité	n	%
Oui	0	0 %
Moyennement	7	70 %
Non	3	30 %
Total	10	100 %

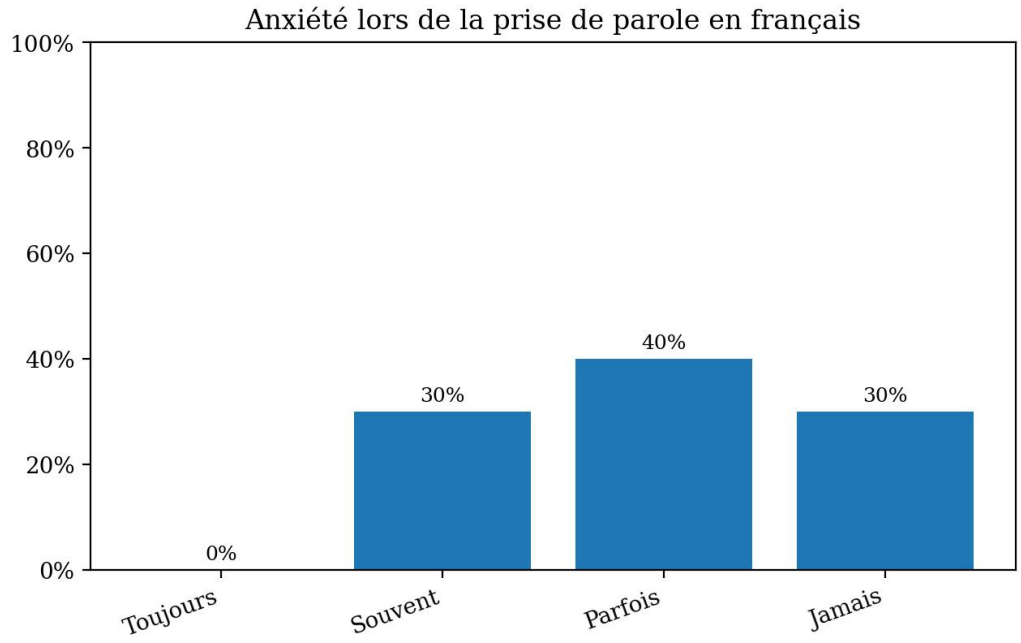
L'axe institutionnel confirme donc que la démotivation ne se réduit pas à la relation enseignant-apprenant. Les conditions matérielles et le statut symbolique de la discipline s'inscrivent eux aussi dans le vécu démotivant des étudiants. Cette lecture gagne encore en finesse lorsque nous abordons les facteurs personnels et socioculturels.

I.4. Axe 4 — Facteurs personnels et socioculturels (Q9-Q10)

Les facteurs personnels et socioculturels introduisent une autre profondeur d'analyse. Ils renvoient non plus seulement à ce que l'institution ou la classe imposent, mais à ce que l'étudiant ressent, anticipe ou projette lorsqu'il doit agir en français.

La question Q9 montre que l'anxiété à l'oral constitue une expérience largement partagée. Trente pour cent des répondants déclarent la ressentir souvent, 40 % parfois, 30 % jamais, aucun toujours. Le chiffre le plus significatif réside dans l'agrégat "souvent + parfois" : 70 % des étudiants reconnaissent donc une forme d'anxiété lorsqu'ils doivent prendre la parole en français. Hamdad (2023) a déjà mis en évidence, en contexte universitaire algérien, le poids de la glossophobie dans la participation orale. Ce que nos données confirment, c'est la persistance d'un climat où l'erreur publique reste redoutée. Dans la perspective de Ryan et Deci (2000), ce type de situation menace directement le besoin de compétence. L'étudiant ne se retire pas parce qu'il ne voit aucune utilité à la langue ; il se retire parce qu'il doute de sa capacité à l'utiliser sans se mettre en défaut devant le groupe.

Figure IV.7. Anxiété lors de la prise de parole en français



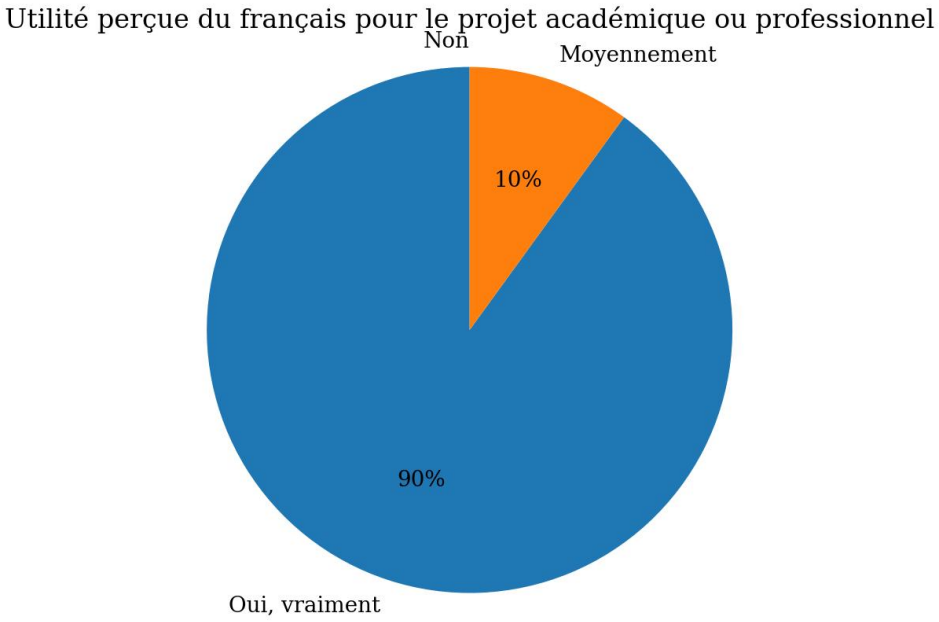
Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Tableau IV.6. Fréquences de la question Q9

Modalité	n	%
Toujours	0	0 %
Souvent	3	30 %
Parfois	4	40 %
Jamais	3	30 %
Total	10	100 %

La question Q10 introduit un contrepoint majeur. Neuf répondants sur dix considèrent que le français est réellement utile pour leur projet académique ou professionnel ; un seul répond "moyennement" ; aucun ne répond "non". C'est, de loin, le résultat le plus positif du questionnaire. Gardner (1985) permet de le lire comme un indice de motivation instrumentale. Les étudiants reconnaissent une valeur tangible à la langue française. Cette donnée change l'interprétation globale de l'enquête. Elle indique que la démotivation observée ne découle pas d'un rejet fondamental du français. Elle surgit dans un contexte où la langue conserve une utilité perçue élevée, mais où les conditions d'appropriation demeurent difficiles. Ce décalage entre valeur de la langue et expérience concrète de l'apprentissage constitue l'un des nœuds analytiques les plus féconds du corpus.

Figure IV.8. Utilité perçue du français



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Tableau IV.7. Fréquences de la question Q10

Modalité	n	%
Oui, vraiment	9	90 %
Moyennement	1	10 %
Non	0	0 %
Total	10	100 %

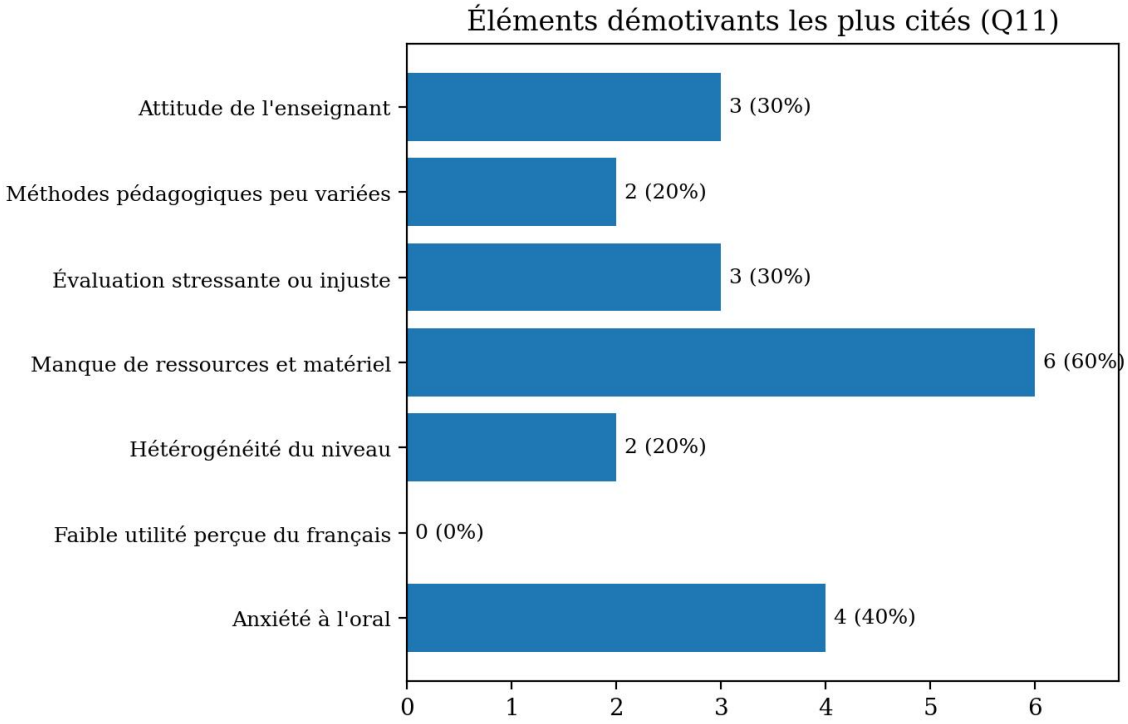
L'axe personnel ne conduit donc pas à psychologiser excessivement le phénomène. L'étudiant n'est pas présenté comme intrinsèquement faible ou instable. Les données révèlent plutôt une tension : une utilité perçue forte coexiste avec une anxiété fréquente. Cette tension prépare l'analyse du dernier axe, celui des effets de la démotivation sur l'engagement et la progression.

I.5. Axe 5 — Effets sur l'engagement et la progression (Q11-Q13)

Le cinquième axe rassemble les résultats les plus proches de l'hypothèse centrale du mémoire. Il porte sur les éléments démotivants les plus cités, puis sur leurs effets déclarés sur la participation et sur la progression en français. Nous sortons ici de l'identification des causes pour entrer dans la logique des conséquences.

La question Q11, à choix multiples, permet d'établir une hiérarchie des facteurs démotivants cités par les étudiants. Le manque de ressources et de matériel domine avec 60 % des réponses. L'anxiété à l'oral arrive ensuite avec 40 %. L'attitude de l'enseignant et l'évaluation stressante ou injuste recueillent chacune 30 %. Les méthodes pédagogiques peu variées et l'hétérogénéité du niveau du groupe obtiennent 20 %. Aucun répondant ne choisit la faible utilité perçue du français. Ce dernier point est essentiel. Il confirme directement le résultat de Q10 : la langue garde une valeur élevée ; ce sont les conditions d'apprentissage qui nourrissent la démotivation. Les facteurs institutionnels et personnels occupent ici les premières positions, ce qui nuance la lecture strictement pédagogique du phénomène. Le système de contraintes ressenti par les étudiants dépasse la seule salle de classe.

Figure IV.9. Éléments démotivants les plus cités (Q11)



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

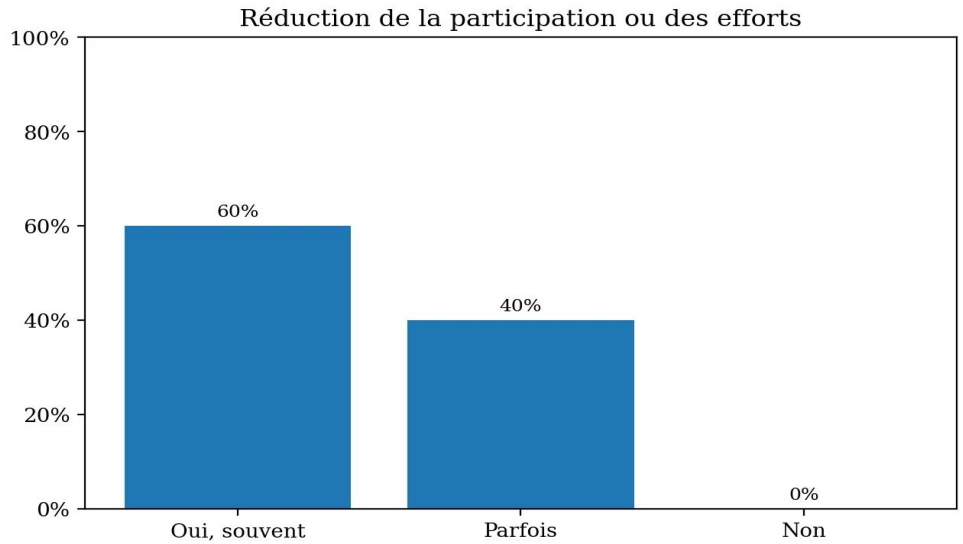
Tableau IV.8. Fréquences de la question Q11

Facteur démotivant	n	%
Manque de ressources et matériel	6	60 %
Anxiété à l'oral	4	40 %
Attitude de l'enseignant	3	30 %

Évaluation stressante ou injuste	3	30 %
Méthodes pédagogiques peu variées	2	20 %
Hétérogénéité du niveau dans le groupe	2	20 %
Faible utilité perçue du français	0	0 %

La question Q12 mesure l'effet comportemental de la démotivation. Soixante pour cent des répondants affirment qu'elle les conduit souvent à réduire leur participation ou leurs efforts de travail, et 40 % répondent "parfois". Aucun ne répond "non". Le résultat est massif. La démotivation se traduit donc concrètement par un désengagement observable. CAPRES (2021) rappelle que l'engagement constitue la traduction comportementale de la dynamique motivationnelle. Lorsque l'étudiant participe moins, travaille moins ou s'investit avec retenue, le phénomène ne relève pas d'une disposition abstraite ; il affecte directement la trajectoire d'apprentissage. Notre corpus le montre avec netteté : tous les répondants reconnaissent un effet de retrait, plus ou moins fréquent, sur leur manière d'habiter la formation.

Figure IV.10. Réduction de la participation ou des efforts



Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

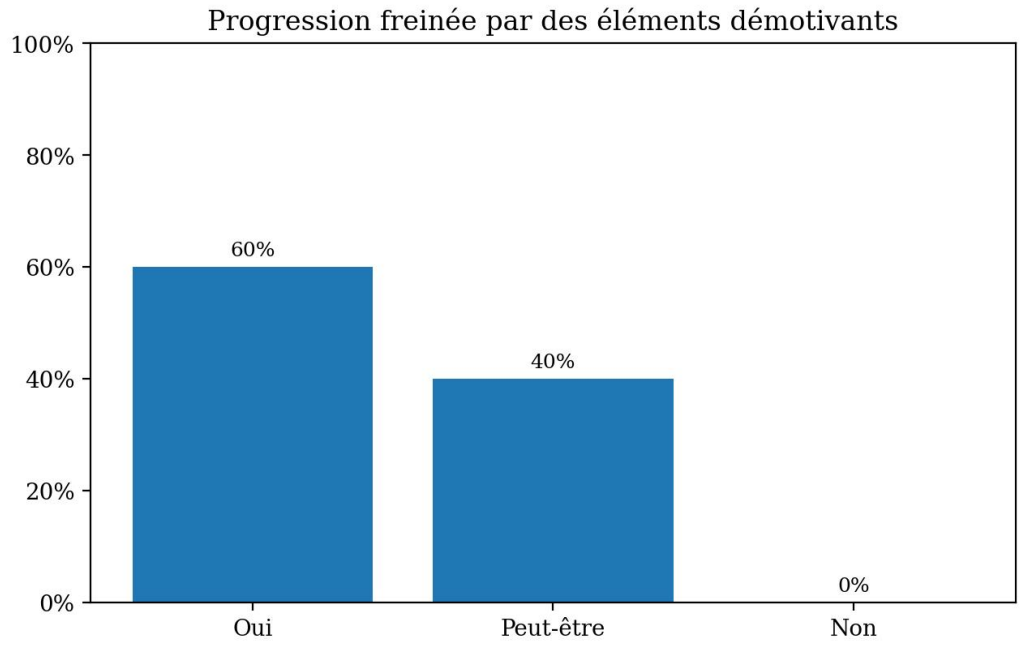
Tableau IV.9. Fréquences de la question Q12

Modalité	n	%
Oui, souvent	6	60 %
Parfois	4	40 %

Non	0	0 %
Total	10	100 %

La question Q13 prolonge cette lecture sur le plan de la progression. Soixante pour cent des étudiants estiment que leur progression en français est freinée par des éléments démotivants liés à leur contexte universitaire ; 40 % choisissent la réponse "peut-être" ; aucun ne répond "non". Le résultat demeure très fort. Même lorsque certains étudiants hésitent à formuler une affirmation totale, aucun ne conteste l'existence possible d'un frein. Kamarudin, Omar et Yusoff (2025) mettent en évidence le lien structurant entre démotivation, chute de l'engagement et performances plus faibles. Falout, Elwood et Hood (2009) montrent, eux aussi, que les états affectifs négatifs s'installent durablement dans les résultats lorsque les apprenants perdent la capacité de réguler leur rapport aux difficultés. Ce que les réponses de Q13 rendent visible, c'est précisément la perception d'une progression entravée, autrement dit l'internalisation d'un ralentissement académique attribué aux conditions mêmes de l'apprentissage.

Figure IV.11. Progression freinée par des éléments démotivants



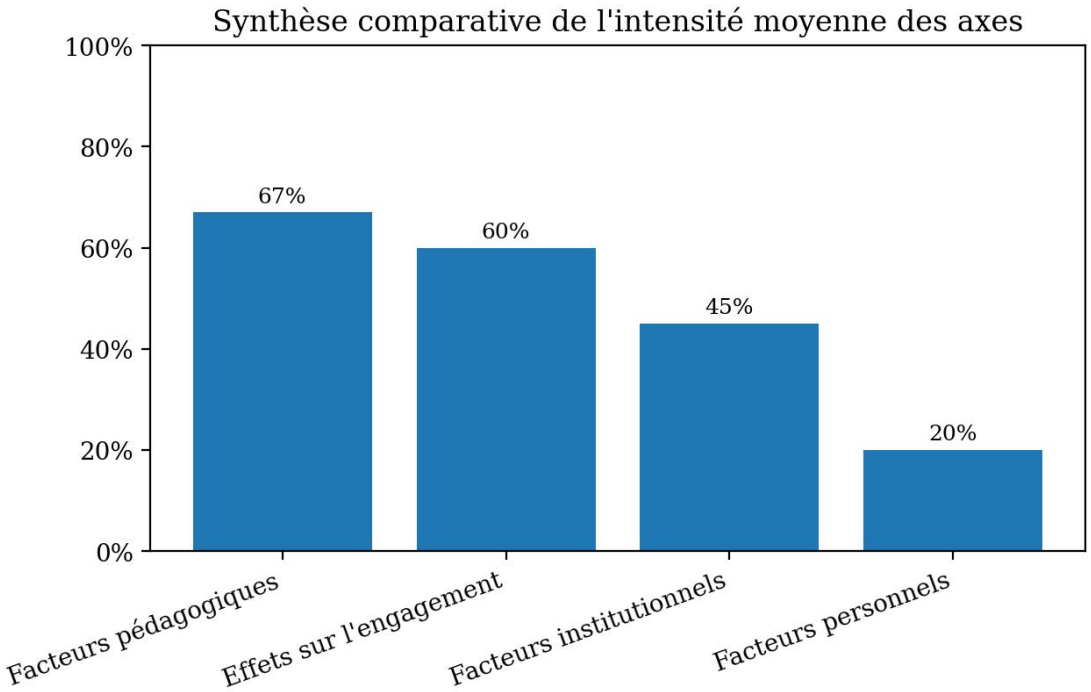
Source : Élaboration personnelle à partir des données du questionnaire, avril 2026.

Tableau IV.10. Fréquences de la question Q13

Modalité	n	%
Oui	6	60 %
Peut-être	4	40 %
Non	0	0 %
Total	10	100 %

Une vue d'ensemble permet de comparer les axes entre eux. Le graphique de synthèse place les facteurs pédagogiques à un niveau moyen d'intensité supérieur, autour de 67 %, suivis des effets sur l'engagement, puis des facteurs institutionnels, enfin des facteurs personnels en niveau élevé. Cette hiérarchie ne doit pas être lue de manière rigide. Elle indique que plusieurs dimensions se superposent, avec une densité particulière du côté pédagogique, mais une présence très forte du manque de ressources et de l'anxiété lorsque les étudiants désignent les causes les plus démotivantes. Les données ne dessinent donc pas un unique foyer d'explication. Elles renvoient à une configuration plurifactorielle.

Figure IV.12. Synthèse comparative de l'intensité moyenne des axes



Source : Synthèse à partir des questions Q4 à Q13.

L'analyse des questions fermées aboutit à un constat robuste malgré la modestie de l'échantillon : la démotivation déclarée n'est ni marginale ni diffuse. Elle est identifiée, située et reliée à des conséquences concrètes sur l'engagement. Les réponses ouvertes permettent d'affiner cette lecture en restituant les mots des étudiants.

II. Résultats des questions ouvertes

Les questions ouvertes Q14 et Q15 jouent un rôle décisif dans l'économie du corpus. Elles déplacent l'analyse des catégories proposées par le chercheur vers les formulations spontanées des répondants. Le matériau est bref, neuf réponses par question, mais il reste dense. Il montre comment les étudiants nomment eux-mêmes les obstacles qu'ils rencontrent et les transformations qu'ils souhaiteraient voir émerger.

II.1. Q14 — Éléments démotivants (réponse libre)

L'analyse thématique des neuf réponses à Q14 fait apparaître cinq thèmes principaux. Le premier concerne le manque de pratique orale. Il revient dans plusieurs formulations, parfois sous une forme très directe : un répondant évoque "le manque de pratique orale en classe" ; un autre insiste sur des cours qui restent "trop théoriques et peu interactifs". Le deuxième thème renvoie précisément à ces cours jugés trop théoriques, répétitifs ou encore marqués par des "méthodes traditionnelles". Le troisième thème relève de la peur de l'erreur et de l'anxiété : plusieurs étudiants parlent explicitement de leur "peur de faire des erreurs en parlant". Le quatrième thème correspond au manque de ressources et de moyens, qu'il s'agisse de supports audios, de vidéos ou, plus largement, de moyens matériels disponibles. Le cinquième thème touche la difficulté grammaticale, notamment à travers la mention répétée de la conjugaison et des règles.

Tableau IV.11 Synthèse thématique des réponses à Q14

Thème	Fréquence	Catégorie du modèle
Manque de pratique orale	4-5/9	Pédagogique
Cours trop théoriques	3-4/9	Pédagogique
Peur de l'erreur / anxiété	3/9	Personnel
Manque de ressources	2-3/9	Institutionnel
Difficulté de la grammaire	2/9	Personnel / Pédagogique

Note. Les fréquences sont exprimées sous forme de fourchettes, certaines réponses regroupant plusieurs motifs dans une même formulation.

Ce tableau thématique confirme la forte présence du versant pédagogique dans l'expérience démotivante des étudiants. Les réponses ne décrivent pas un rejet abstrait du cours de français ; elles pointent des mécanismes précis. Le manque de pratique orale réduit les occasions de s'essayer à la langue, donc d'installer une compétence vécue. Les cours trop théoriques déplacent l'apprentissage vers l'accumulation de contenus peu mobilisables. La peur de l'erreur vient ensuite verrouiller la prise de parole. Un répondant résume cette imbrication en associant, dans une seule phrase, "la difficulté de la grammaire", "le manque de pratique orale" et "la peur de faire des erreurs". Cette condensation discursive est très parlante. Elle montre que, pour les étudiants, les facteurs ne sont pas vécus séparément. Ils se renforcent mutuellement.

Les réponses ouvertes introduisent aussi une nuance méthodologique utile. Plusieurs formulations sont composites et mêlent causes pédagogiques, affectives et matérielles. Ce trait confirme la pertinence d'une lecture par système plutôt que par variable isolée. Ce qui démotive l'étudiant n'est pas seulement l'absence d'un support ou la difficulté d'une règle ; c'est la manière dont une formation trop théorique, peu interactive et matériellement limitée laisse l'étudiant seul face à l'erreur. La question suivante, consacrée aux améliorations souhaitées, vient logiquement en miroir de ces constats.

II.2. Q15 — Propositions d'amélioration

Les neuf réponses à Q15 dessinent un ensemble de pistes remarquablement cohérent. Quatre thèmes dominent. Le premier, le plus fréquent, concerne les activités interactives : débats, jeux de rôle, travaux en groupe, activités orales en classe. Le deuxième renvoie aux supports audiovisuels et numériques : vidéos, chansons, films, applications, outils numériques, apprentissage à distance. Le troisième thème appelle un environnement encourageant, avec davantage d'incitation à prendre la parole et moins de pression liée à l'erreur. Le quatrième, plus ponctuel mais significatif, met l'accent sur l'adaptation du contenu au niveau réel des étudiants. Les réponses n'expriment donc pas une demande vague de "meilleurs cours". Elles formulent des leviers précis.

Tableau 15 : Synthèse des propositions d'amélioration à Q15

Proposition	Fréquence	Type de levier
Activités interactives (débats, jeux de rôle)	5-6/9	Pédagogique
Supports audiovisuels et numériques	3-4/9	Pédagogique / Technologique
Environnement encourageant	2-3/9	Relationnel
Adaptation au niveau des étudiants	1-2/9	Pédagogique (différenciation)

Note. Les réponses libres expriment souvent plusieurs propositions dans une même intervention.

Les verbatims les plus représentatifs insistent sur la nécessité de "rendre les cours plus interactifs" et d'introduire "des débats, des jeux de rôle et des travaux en groupe". D'autres réponses demandent "plus de supports audiovisuels" ou l'usage d'outils numériques pour rendre les séances plus dynamiques. Une proposition évoque explicitement "un environnement encourageant" ; une autre demande que le contenu soit mieux adapté au niveau des étudiants. Ce qui ressort de ces formulations, c'est une demande de transformation concrète des situations d'apprentissage. Les étudiants n'appellent pas à une simplification générale du cursus. Ils demandent des situations où la langue se pratique, se voit, s'entend et se risque davantage.

La mise en regard de Q14 et de Q15 est particulièrement éclairante. Là où les étudiants dénoncent des cours trop théoriques, ils réclament des activités interactives ; là où ils évoquent le manque de ressources, ils demandent des supports audiovisuels et numériques ; là où ils disent craindre l'erreur, ils appellent un environnement encourageant. Les réponses ouvertes ne sont donc pas un supplément anecdotique. Elles fournissent le chaînon interprétatif qui relie les facteurs démotivants perçus aux pistes concrètes de remobilisation.

III. Croisement et interprétation

Le croisement des questions fermées et des questions ouvertes permet de vérifier si les tendances quantitatives trouvent un écho dans les formulations spontanées des étudiants. Cette étape est décisive. Elle nous aide à distinguer ce qui relève d'une réponse ponctuelle de ce qui constitue un véritable noyau d'expérience.

Les convergences sont nombreuses. Le poids institutionnel apparaît d'abord avec netteté : 60 % des répondants affirment que les conditions d'étude affectent beaucoup leur

engagement, 60 % citent le manque de ressources comme élément démotivant majeur dans Q11, et plusieurs réponses libres évoquent "le manque des moyens" ou "le manque de ressources". Le facteur personnel se confirme de la même manière : 70 % des étudiants reconnaissent une anxiété orale dans Q9, 40 % choisissent l'anxiété à l'oral dans Q11, et plusieurs verbatims insistent sur la "peur de faire des erreurs". Le facteur pédagogique suit le même schéma : aucune méthode n'est jugée pleinement adaptée en Q5, les réponses libres dénoncent des cours "trop théoriques" ou "répétitifs", et les propositions d'amélioration demandent des activités interactives. Ce recoupement renforce la solidité interne du corpus. Il montre que les réponses fermées et les réponses ouvertes ne racontent pas deux histoires différentes. Elles se répondent.

Le paradoxe le plus frappant du questionnaire tient à la coexistence d'une forte utilité perçue du français et d'un désengagement déclaré généralisé. Neuf étudiants sur dix jugent la langue réellement utile. Aucun ne cite sa faible utilité comme facteur démotivant. Pourtant, 100 % reconnaissent une réduction de leur participation ou de leurs efforts, et 100 % estiment, avec plus ou moins de certitude, que leur progression est freinée. Les étudiants veulent apprendre. Le contexte ne facilite pas cette volonté. Dörnyei (2001) aide à comprendre ce point : la démotivation n'est pas l'absence de motivation, mais l'érosion d'un investissement initial sous l'effet de forces perturbatrices. Notre corpus illustre exactement ce processus.

La lecture des résultats à travers le modèle conceptuel élaboré au chapitre 2 renforce cette interprétation. Les facteurs démotivants repérés — manque de ressources, méthodes jugées peu adaptées, anxiété orale, évaluation stressante — dégradent des perceptions décisives : la perception de compétence et celle de contrôlabilité, alors même que la valeur du français reste élevée. L'engagement se réduit ensuite, comme le montre Q12. Cette réduction d'engagement freine la progression, ce que traduit Q13. Une boucle de rétroaction négative devient alors plausible : moins l'étudiant participe, moins il pratique ; moins il pratique, plus l'anxiété face à l'oral augmente ; plus l'anxiété augmente, plus l'évitement devient probable. Les données révèlent un schéma qui mérite un examen approfondi, car il correspond précisément au mécanisme que le mémoire cherchait à mettre au jour.

Ce croisement n'annule pas les limites du corpus. Il donne toutefois une cohérence forte à l'ensemble des résultats. La discussion qui suit replacera ces constats dans le cadre théorique du mémoire afin d'évaluer la portée des hypothèses formulées au départ.

IV. Discussion à la lumière du cadre théorique

La discussion n'a pas pour fonction de répéter les résultats. Elle vise à mesurer ce qu'ils confirment, ce qu'ils nuancent et ce qu'ils permettent de reformuler dans la logique des hypothèses de recherche. Nous reviendrons ici successivement sur les trois hypothèses opérationnelles, avant d'interroger la spécificité du terrain d'El-Oued à partir des travaux mobilisés dans le cadre théorique.

La première hypothèse posait que l'existence d'éléments démotivants récurrents en contexte universitaire fragilise durablement la dynamique motivationnelle des apprenants de FLE. Les résultats la confirment clairement. Les étudiants identifient des obstacles récurrents : manque de ressources, méthodes peu variées, évaluation stressante, anxiété à l'oral, attitude enseignante fortement influente. Aucun répondant ne se situe hors de l'effet de ces facteurs. Même les résultats les plus positifs, comme l'utilité perçue du français, ne suffisent pas à neutraliser cette pression. Dörnyei (2001) définit la démotivation comme une réduction de la base motivationnelle provoquée par des forces spécifiques. Notre corpus donne à cette définition un ancrage concret : les étudiants ne parlent pas d'une simple fatigue passagère ; ils décrivent des obstacles répétés qui altèrent leur façon d'apprendre, de participer et de se projeter dans la progression.

La deuxième hypothèse soutenait que les facteurs pédagogiques, personnels et institutionnels n'agissent pas isolément et que leur combinaison accentue le désengagement. Elle est, elle aussi, confirmée. La question Q11 montre que les répondants sélectionnent plusieurs facteurs de catégories différentes. Les réponses ouvertes produisent la même configuration : manque de pratique orale, peur de l'erreur, manque de ressources, cours théoriques, difficulté grammaticale. Ce qui ressort de cette comparaison, c'est la logique combinatoire du phénomène. Gao et Liu (2022) insistent sur la nécessité de penser la démotivation en langue étrangère à partir de thèmes interreliés plutôt que comme une somme de variables étanches. Viau (2009) permet de préciser le mécanisme : lorsqu'une activité paraît peu utile, difficilement contrôlable et menaçante pour le sentiment de compétence, la dynamique motivationnelle se dégrade. Notre corpus suggère exactement cette co-action des facteurs.

La troisième hypothèse avançait que la diminution de l'engagement, de la participation et de la persévérance constitue le principal mécanisme par lequel la démotivation freine la

progression. Les données la valident avec force. Q12 montre que 100 % des étudiants réduisent au moins parfois leur participation ou leurs efforts ; Q13 indique que 100 % perçoivent un frein possible ou certain à leur progression. Kamarudin et al. (2025) soulignent que la chute de l'engagement constitue le maillon décisif entre les facteurs démotivants et la performance. Falout et al. (2009) montrent de leur côté que les états affectifs négatifs, lorsqu'ils ne sont pas régulés, se traduisent par des résultats plus faibles. Notre lecture de ces résultats suggère que l'engagement joue bien le rôle de médiateur central : la démotivation agit sur la participation, et cette participation affaiblie infléchit ensuite la progression.

Le terrain d'El-Oued apporte enfin une coloration spécifique à ces constats. Dans le sud algérien, Bettir et Chiali Lalaoui (2025) mettent en évidence une exposition plus limitée au français hors de l'espace scolaire, ce qui renforce le poids de la classe comme principal lieu de pratique. Lorsque cette classe offre peu d'occasions de production orale ou lorsqu'elle semble trop théorique, l'étudiant ne peut guère compenser ailleurs. Harrache (2025) montre, quant à elle, que la fragilisation symbolique du FLE dans l'université algérienne reconfigure les représentations du cursus et de ses débouchés. Moustafa (2021) rappelle enfin que la pratique orale, insuffisamment travaillée en amont, laisse de nombreux étudiants entrer à l'université avec un sentiment de compétence déjà fragile. Nos résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des universités algériennes. Ils illustrent cependant une configuration démotivante cohérente avec la littérature : faible exposition extrascolaire, ressources insuffisantes, valeur de la langue reconnue mais expérience d'apprentissage entravée.

La discussion confirme donc l'essentiel des hypothèses formulées au début du travail. Elle met également en lumière la nécessité d'une lecture systémique. La démotivation observée ne se laisse pas expliquer par un seul facteur. Elle naît au croisement de l'institution, de la classe et de l'expérience subjective de l'apprenant.

V. Limites de l'étude et pistes pour recherches futures

Aucune enquête exploratoire ne peut prétendre épuiser la complexité du phénomène étudié. Reconnaître les limites de l'étude ne revient pas à en affaiblir la portée. C'est au contraire une manière de situer exactement ce que les résultats autorisent, et ce qu'ils n'autorisent pas.

La première limite est la taille de l'échantillon. Avec dix répondants, les données ne permettent aucune généralisation statistique. Les pourcentages présentés doivent être lus comme des indicateurs de tendance. La deuxième limite tient à l'absence d'entretiens : les données qualitatives se limitent aux réponses ouvertes, brèves et inégales. Un entretien semi-directif aurait permis d'approfondir le vécu des étudiants, de relancer certaines formulations et d'observer plus finement la manière dont les facteurs se combinent dans une trajectoire individuelle. La troisième limite concerne l'absence de triangulation. Nous ne disposons ni d'observation de classe, ni de documents institutionnels analysés systématiquement, ni de résultats académiques permettant de confronter les perceptions étudiantes à d'autres types d'indices. La quatrième limite tient au mode de recrutement : la diffusion par réseaux sociaux relève d'un échantillonnage de convenance. La cinquième touche enfin au biais déclaratif. Les réponses recueillies expriment des perceptions sincères, mais elles ne coïncident pas nécessairement point par point avec la réalité objective des dispositifs pédagogiques ou institutionnels.

- Taille réduite de l'échantillon (n = 10), qui interdit toute généralisation statistique.
- Absence d'entretiens semi-directifs, ce qui limite l'épaisseur qualitative du corpus.
- Absence de triangulation par observation de classe, documents institutionnels ou résultats académiques.
- Échantillonnage de convenance lié à une diffusion numérique dans des groupes étudiants.
- Biais de déclaration inhérent à tout questionnaire portant sur des perceptions subjectives.

Ces limites n'annulent pas l'apport de l'enquête. Elles indiquent surtout les voies à suivre pour approfondir la recherche. Une première piste consisterait à répliquer l'étude sur un corpus plus large, comprenant idéalement entre cinquante et cent étudiants, afin de stabiliser les tendances descriptives et de permettre quelques croisements plus consistants. Une seconde piste serait d'intégrer des entretiens avec des étudiants et des enseignants afin de confronter les perceptions, de repérer les écarts de lecture et de mieux comprendre les mécanismes fins de la démotivation. Une troisième piste passerait par l'observation de classe : elle permettrait de comparer les discours recueillis et les pratiques effectives. Une quatrième consisterait à mener une étude comparative entre universités du nord et du sud,

ou entre établissements de tailles différentes, afin d'évaluer le poids réel du contexte sociolinguistique et institutionnel. Une cinquième piste porterait sur l'expérimentation pédagogique. Il serait particulièrement utile de tester, dans la durée, des dispositifs de pédagogie différenciée ou d'évaluation formative pour voir comment ils agissent sur l'anxiété, la participation et la persévérance. Une sixième, enfin, pourrait explorer plus précisément le rôle des outils numériques comme levier de remotivation, dans la lignée des travaux de Ben Rebah et Dabove (2017) ou de Molina Zapata et Montoya Estrada (2025).

- Élargir l'échantillon afin de stabiliser les tendances et de comparer davantage de profils.
- Associer questionnaires, entretiens et observation de classe dans une logique de triangulation.
- Comparer plusieurs universités pour mesurer l'effet du contexte régional et institutionnel.
- Tester des dispositifs concrets de remédiation : différenciation, oral interactif, évaluation formative.
- Étudier plus finement le rôle des outils numériques et des supports multimédias dans la remotivation.

Les limites identifiées n'appellent donc pas au retrait. Elles ouvrent un programme de recherche plus ample, capable d'articuler davantage de données, davantage de voix et davantage de situations observées. Cette mise en perspective prépare la conclusion générale du chapitre.

Conclusion

L'analyse des données recueillies confirme les trois hypothèses opérationnelles du mémoire. La démotivation des apprenants de FLE à l'université d'El-Oued se construit à l'intersection de facteurs pédagogiques, institutionnels et personnels, avec une visibilité particulière du manque de ressources, des méthodes jugées insuffisamment adaptées, de l'évaluation stressante et de l'anxiété orale. Le mécanisme de médiation par l'engagement apparaît avec netteté : lorsque les facteurs démotivants s'accumulent, la participation se réduit, les efforts se contractent et la progression est perçue comme freinée. Le paradoxe central du corpus demeure fécond : les étudiants reconnaissent l'utilité du français, mais le contexte universitaire fragilise leur capacité à transformer cette valeur en investissement durable. Malgré les limites de l'enquête, les résultats obtenus dessinent une configuration cohérente avec la littérature et ouvrent des pistes concrètes pour penser la prévention de la démotivation en milieu universitaire.

Conclusion Général et Recommandation

L'enquête menée auprès des étudiants du Département des lettres et langue française de l'Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued a montré que la démotivation constitue un obstacle réel dans l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire. Cette recherche avait pour objectif d'examiner l'impact des éléments démotivants sur la progression des apprenants de FLE, notamment au niveau de l'engagement, de la participation, de l'autonomie et de la persévérance.

Les résultats obtenus reposent sur un questionnaire adressé à dix étudiants de différents niveaux universitaires. Même si l'échantillon reste limité, les réponses recueillies permettent de dégager plusieurs tendances significatives. Elles montrent que la démotivation ne provient pas d'un facteur unique, mais d'un ensemble d'éléments liés à la classe, à l'institution et au vécu personnel des étudiants.

L'analyse des données a permis de confirmer l'hypothèse principale de ce mémoire : les éléments démotivants présents dans le contexte universitaire influencent négativement l'engagement des apprenants et ralentissent leur progression en FLE. Les résultats montrent notamment que 60 % des étudiants déclarent réduire souvent leur participation ou leurs efforts lorsqu'ils se sentent démotivés, tandis que 40 % affirment le faire parfois. Aucun répondant ne nie donc l'effet de la démotivation sur son implication dans l'apprentissage. De même, 60 % des étudiants estiment que leur progression en français est freinée par des éléments démotivants liés au contexte universitaire, alors que 40 % répondent « peut-être ».

L'étude a également mis en évidence plusieurs causes majeures de cette démotivation :

- L'attitude de l'enseignant influence fortement la motivation des étudiants ;
- Les méthodes pédagogiques ne sont pas toujours adaptées aux besoins réels des apprenants ;
- Le système d'évaluation est souvent perçu comme une source de stress et de découragement ;
- Le manque de ressources et de matériel limite les possibilités de pratique et de progression ;
- L'anxiété à l'oral empêche plusieurs étudiants de participer activement en classe ;

- La valorisation du français au sein de l'université reste jugée insuffisante.

Ce qui ressort clairement de ces résultats, c'est que les étudiants ne rejettent pas la langue française elle-même. Au contraire, 90 % des répondants considèrent que le français est utile pour leur projet académique ou professionnel. Le problème se situe donc davantage dans les conditions d'apprentissage, dans les méthodes d'enseignement, dans les pratiques évaluatives, dans le manque de moyens et dans la peur de l'erreur. Cette distinction est importante, car elle montre que la démotivation n'est pas définitive. Elle peut être réduite lorsque les causes qui la produisent sont prises en compte.

Sur le plan théorique, ce mémoire a permis de mieux comprendre le lien entre motivation, démotivation et progression. Les travaux mobilisés dans la partie théorique ont montré que la motivation dépend de plusieurs dimensions : la valeur accordée à l'activité, le sentiment de compétence, l'autonomie, la relation avec l'enseignant et la qualité de l'expérience vécue en classe. La démotivation apparaît alors comme un affaiblissement progressif de cette dynamique. Elle ne supprime pas toujours le désir d'apprendre, mais elle réduit l'effort, la participation et la confiance.

Sur le plan pratique, cette recherche offre une vision plus précise des difficultés rencontrées par les étudiants de FLE dans le contexte universitaire d'El-Oued. Elle montre que la progression ne dépend pas uniquement du niveau linguistique de l'apprenant, mais aussi du cadre pédagogique et institutionnel dans lequel il évolue.

C'est pourquoi plusieurs recommandations peuvent être proposées :

- Pour les enseignants, il serait souhaitable de varier les méthodes d'enseignement et de proposer davantage d'activités orales, de travaux de groupe, de débats, de jeux de rôle et de tâches proches des situations réelles. Il serait également important d'installer un climat de classe plus sécurisant, où l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage. L'évaluation devrait être moins centrée sur la sanction et davantage orientée vers l'accompagnement, la correction constructive et le suivi des progrès.

- Pour l'institution, il serait nécessaire d'améliorer les conditions d'étude en mettant à la disposition des étudiants davantage de ressources pédagogiques, numériques et documentaires. La création de clubs de conversation, d'ateliers de langue, de bibliothèques mieux équipées et d'espaces favorisant la pratique orale pourrait

renforcer l'engagement des apprenants. Une meilleure organisation des groupes et des horaires contribuerait également à rendre l'apprentissage plus efficace.

- Pour les étudiants, il est important de développer des stratégies d'autonomie. La lecture régulière, l'écoute de contenus en français, la pratique orale avec les camarades, la révision des erreurs et l'utilisation d'outils numériques peuvent aider à maintenir un contact régulier avec la langue en dehors de la classe. L'apprenant doit aussi apprendre à accepter l'erreur et à progresser progressivement, sans attendre une maîtrise immédiate du français.

En somme, l'amélioration de la progression des apprenants de FLE repose sur une action conjointe entre l'enseignant, l'institution et l'étudiant. La démotivation n'est pas une fatalité ; elle peut être réduite lorsque les besoins des apprenants sont mieux pris en compte. Cette recherche ouvre ainsi la voie à d'autres travaux susceptibles d'approfondir l'étude de la démotivation en FLE, notamment à travers des entretiens, des observations de classe ou un échantillon plus large d'étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Abu Hanak, N. (2019). L'approche coopérative pour un meilleur apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitaire. *Synergies Algérie*(27), pp. 83-98.

Amara, A. (2013). L'approche par compétences : une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE. *Synergies Algérie*(18), pp. 51-64.

Araiche, D. (2024). La pédagogie différenciée dans une classe de FLE : Comment gérer l'hétérogénéité des apprenants et booster leurs compétences en écriture ? *Ziglôbitha*(09), pp. 5-16.

Bader, S. (2022). Une approche collaborative du feedback correctif pour développer la compétence de production écrite des apprenants de FLE en télé-enseignement. *Didactique du FLES*. doi:10.57086/dfles.1001

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bard.2013.01

Ben Rebah, H., & Dabove, G. (2017). Étude de la motivation autodéterminée des étudiants dans le contexte d'une activité pédagogique faisant appel à Facebook comme plateforme d'échange. *Distances et médiations des savoirs*(17). doi:10.4000/dms.1758

Bettir, B., & Chiali Lalaoui, F. (2025). Les difficultés d'apprentissage du FLE au sud algérien. *EL-HAKIKA Journal for Social and Human Sciences, 25*(4), pp. 285-309.

Bîzu, C. (2024). Motiver et démotiver en classe de FLE / Motivating and demotivating while teaching French as a foreign language. *Studii și cercetări filologice. Seria limbi străine aplicate*(23), pp. 53-60. doi:10.5281/zenodo.14335949

Boudebia, A. (2007). La crise de l'enseignement-apprentissage du français dans le Souf : Analyse de l'impact des représentations. *Al-Athar*(01), pp. 368-380.

CAPRES. (2021). *L'engagement dans les études, de quoi parle-t-on ?* Récupéré sur https://oresquebec.ca/article-de-dossiers/notions-cles/lengagement-dans-les-etudes-de-quoi-parle-t-on-notion-cle/

Chong, M., Renandya, W., & Ng, Q. (2019). Demotivation in L2 classrooms: Teacher and learner factors. *LEARN Journal, 12*(2), pp. 64-75.

Deci, E., & Ryan, R. (Éds.). (2002). *Handbook of self-determination research.* University of Rochester Press.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Lawrence Erlbaum Associates.

Falout, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes. *TESL-EJ, 16*(3), pp. 1-29.

Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System, 37*(3), pp. 403-417.

Gao, L., & Liu, H. (2022). Revisiting students' foreign language learning demotivation: From concepts to themes. *Frontiers in Psychology, 13*, p. 1030634. doi:10.3389/fpsyg.2022.1030634

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold.

Hamdad, C. (2023). La glossophobie ou l'anxiété langagière en milieu universitaire algérien : étude de cas au département de français de l'université de Blida. *Aleph, 10*(4-1), pp. 97-113.

Harrache, Z. (2025). Repenser l'enseignement du FLE à l'université à l'ère des mutations linguistiques : Enjeux, défis et perspectives. *Review EL'BAHITH, 17*(2), pp. 230-242.

Kamarudin, H., Omar, S., & Yusoff, M. (2025). Evaluating demotivating factors to L2 and their influence on engagement. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching, 13*(3), pp. 201-212.

Khadraoui, E., & Messaour, R. (2019). Apprentissage du FLE en Algérie : de l'analyse des représentations à la motivation des apprenants dans le milieu universitaire. Dans *Para lá da tarefa* (pp. 208-225). FLUP.

Khennour, S. (2020). Les mémoires de fin d'étude en français langue étrangère et intégrité scientifique : cas des mémoires de master. *Revue EL-Bahith, 12*(3), pp. 793-798.

Lahmar, R. (2022). La formation universitaire en Algérie : les futurs enseignants de FLE entre compétences requises et pratiques professionnelles. *Revue des lettres et des langues, 22*(1), pp. 394-407.

Masgoret, A.-M., & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning, 53*(1), pp. 123-163. doi:10.1111/1467-9922.00212

Melouah, S. (2025). Réflexion sur quelques difficultés méthodologiques dans les introductions des mémoires de master FLE : analyse textuelle. *Revue algérienne des sciences du langage, 7*(2), pp. 46-66.

Molina Zapata, V., & Montoya Estrada, J. (2025). I.A.méliorer l'expérience FLE. L'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage du FLE chez un

groupe d'adolescentes à l'Alliance française de Medellín. *Didactique du FLES, 4*(1), pp. 99-122. doi:10.57086/dfles.1613

Moustafa, A. (2021). La place de l'expression orale dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire algérien. *Revue des sciences sociales et humaines, 18*(2), pp. 304-315.

Muhonen, J. (2004). *Second language demotivation: Factors that discourage pupils from learning the English language.* University of Jyväskylä.

Ozoemena, O. (2024). L'impact de l'approche psychopédagogique et la motivation sur la performance des apprenants de FLE aux épreuves de DELF à French Centre, AE-FUNAI. *Cascades, Journal of the Department of French & International Studies, 2*(2), pp. 126-136.

Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), pp. 734-746.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), pp. 68-78.

Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), pp. 323-349.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (éd. 5). De Boeck Supérieur.

Annexes

Annexe 01 : Questionnaire – Google Forms

Questionnaire

Dans le cadre d'un mémoire de Master intitulé ***« L'impact des éléments démotivants sur la progression des apprenants de FLE en milieu universitaire »****, nous vous prions de répondre aux questions suivantes avec sincérité. Les données recueillies sont confidentielles et destinées uniquement à la recherche scientifique.*

laythem26@gmail.com Changer de compte

Non partagé

* Indique une question obligatoire

Partie 1 – Informations générales

Q1. Sexe : *

- (●) Masculin
- ( ) Féminin

Q2. Niveau d'études : *

- ○ Licence 1
- ○ Licence 2
- ○ Licence 3
- ◉ Master 1
- ○ Master 2

Q3. Avez-vous choisi le département de français de votre propre volonté ? *

- ◉ Oui, c'était mon premier choix
- ○ Non, j'y ai été orienté(e)
- ○ Pas entièrement

Partie 2 – Facteurs pédagogiques

Q4. L'attitude de l'enseignant (ton, disponibilité, manière de corriger) influence-t-elle votre motivation à apprendre le français ? *

- ○ Oui, beaucoup
- ◉ Modérément
- ○ Non

Q5. Les méthodes utilisées en cours de FLE vous semblent-elles adaptées à vos besoins réels ? *

- ◯ Oui
- ◯ Parfois
- ◯ Non

Q6. Le système d'évaluation (examens, notes) vous décourage-t-il dans votre apprentissage ? *

- ◯ Souvent
- ◯ Parfois
- ◯ Rarement
- ◯ Jamais

Partie 3 – Facteurs institutionnels

Q7. Les conditions d'étude (effectifs chargés, manque de ressources, horaires) affectent-elles votre engagement en FLE ? *

- ◯ Oui, beaucoup
- ◯ Un peu
- ◯ Non

Q8. Percevez-vous le français comme une discipline valorisée au sein de votre université ? *

- ○ Oui
- ○ Moyennement
- ○ Non

Partie 4 – Facteurs personnels et socioculturels

Q9. Éprouvez-vous de l'anxiété lorsque vous devez prendre la parole en français en classe ? *

- ○ Toujours
- ○ Souvent
- ○ Parfois
- ○ Jamais

Q10. Considérez-vous que le français est utile pour votre projet professionnel ou académique ? *

- ○ Oui, vraiment
- ◉ Moyennement
- ○ Non

Partie 5 – Effets sur l'engagement et la progression

Q11. Parmi les éléments suivants, lesquels vous démotivent le plus en cours de FLE ? *(plusieurs réponses possibles)* *

- [x] L'attitude de l'enseignant
- [x] Les méthodes pédagogiques peu variées
- [ ] L'évaluation stressante ou injuste
- [ ] Le manque de ressources et de matériel
- [ ] L'hétérogénéité du niveau dans le groupe
- [ ] La faible utilité perçue du français
- [ ] L'anxiété à l'oral

Q12. La démotivation vous a-t-elle conduit(e) à réduire votre participation en cours ou vos efforts de travail ? *

- ◯ Oui, souvent
- ◯ Parfois
- ◯ Non

Q13. Pensez-vous que votre progression en français est freinée par des éléments démotivants liés à votre contexte universitaire ? *

- ◯ Oui
- ◯ Peut-être
- ◯ Non

Partie 6 – Questions ouvertes

Q14. Quel(s) élément(s) vous démotivent le plus dans votre apprentissage du français à l'université ? *(Réponse libre)*

Votre réponse

Q15. Quelles améliorations proposeriez-vous pour renforcer votre motivation en FLE ? *(Réponse libre)*

Votre réponse

Envoyer Effacer le formulaire

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. - Contacter le propriétaire du formulaire - Conditions d'utilisation - Règles de confidentialité

Ce formulaire vous semble suspect ? Signaler

Google Forms

Annexe 02 : Les Réponses – Google Forms

Questionnaire

10 réponses

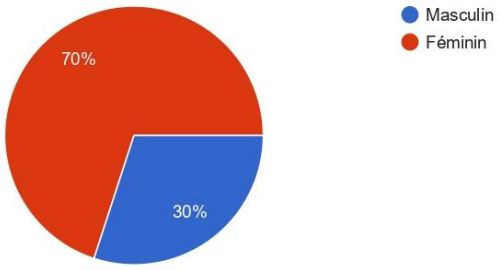
Publier les données analytiques

Partie 1 – Informations générales

Copier

Q1. Sexe :

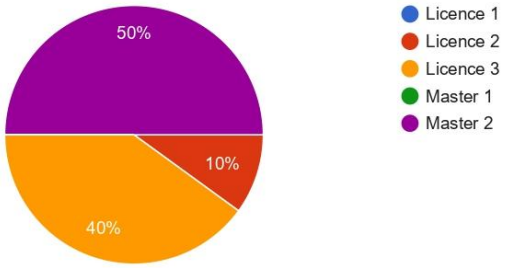
10 réponses



Copier

Q2. Niveau d'études :

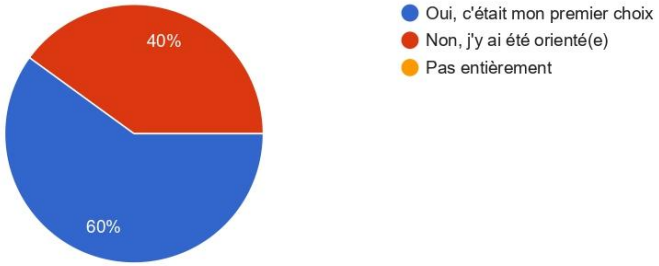
10 réponses



Copier

Q3. Avez-vous choisi le département de français de votre propre volonté ?

10 réponses

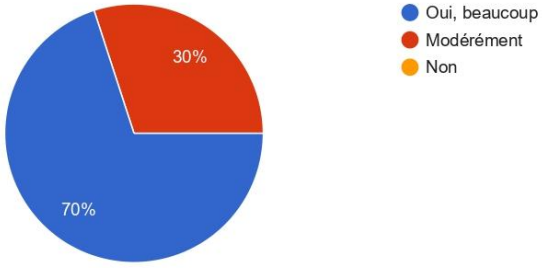


Partie 2 – Facteurs pédagogiques

Copier

Q4. L'attitude de l'enseignant (ton, disponibilité, manière de corriger) influence-t-elle votre motivation à apprendre le français ?

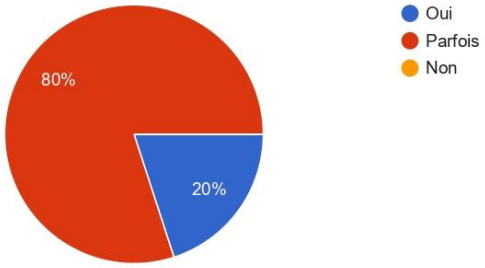
10 réponses



Copier

Q5. Les méthodes utilisées en cours de FLE vous semblent-elles adaptées à vos besoins réels ?

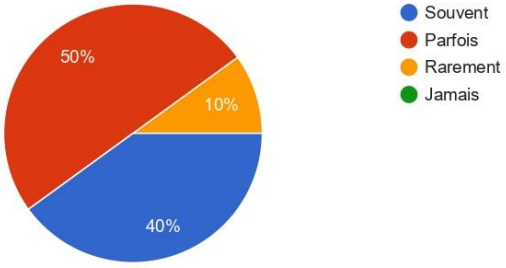
10 réponses



Copier

Q6. Le système d'évaluation (examens, notes) vous décourage-t-il dans votre apprentissage ?

10 réponses

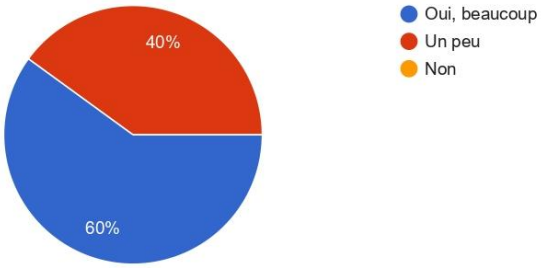


Partie 3 – Facteurs institutionnels

Copier

Q7. Les conditions d'étude (effectifs chargés, manque de ressources, horaires) affectent-elles votre engagement en FLE ?

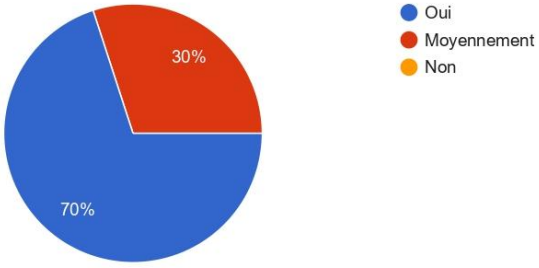
10 réponses



Copier

Q8. Percevez-vous le français comme une discipline valorisée au sein de votre université ?

10 réponses

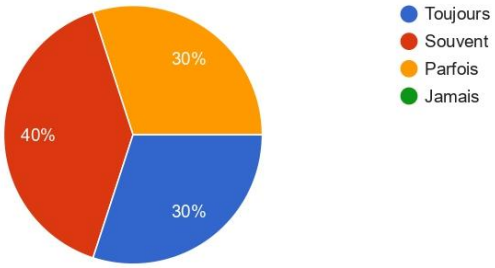


Partie 4 – Facteurs personnels et socioculturels

Copier

Q9. Éprouvez-vous de l'anxiété lorsque vous devez prendre la parole en français en classe ?

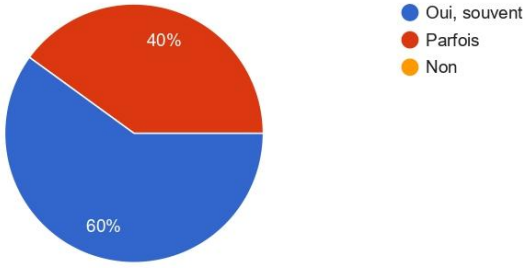
10 réponses



Copier

Q12. La démotivation vous a-t-elle conduit(e) à réduire votre participation en cours ou vos efforts de travail ?

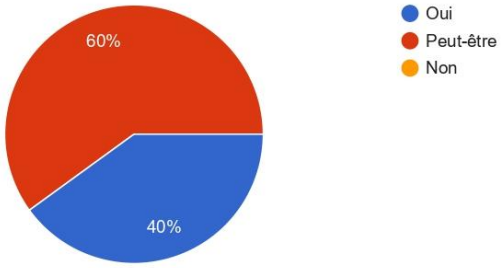
10 réponses



Copier

Q13. Pensez-vous que votre progression en français est freinée par des éléments démotivants liés à votre contexte universitaire ?

10 réponses



Partie 6 – Questions ouvertes

Q14. Quel(s) élément(s) vous démotivent le plus dans votre apprentissage du français à l'université ? *(Réponse libre)*

9 réponses

L'éloignement du centre et le manque de la recherche

La peur de faire des erreurs en parla

Les éléments qui démotivent le plus dans l'apprentissage du français à l'université sont :

* Le manque de pratique orale en classe
* Les cours trop théoriques et peu interactifs
* La difficulté de la grammaire et de la conjugaison
* Le manque de motivation ou d'intérêt de certains étudiants
* Le stress des examens et des évaluations
* Le manque de ressources (supports audio, vidéos, etc.)
* Le niveau parfois hétérogène dans le groupe.

Le manque des moyens et le facteur spatio-temporelle

La difficulté des règles, les méthodes traditionnelles, le manque de pratique, la peur de faire des erreurs et le manque de soutien.

Ce qui me démotive le plus dans l'apprentissage du français, c'est la difficulté de la grammaire et le manque de pratique orale, ainsi que des cours trop théoriques qui rendent l'apprentissage moins intéressant, et ma peur de faire des erreurs en parlant .

Support audio visuel

L'observation simple : Le chercheur observe les faits de l'extérieur sans intervenir ni s'intégrer au groupe étudié. Il reste un témoin passif.
• L'observation participante : Le chercheur s'intègre directement dans le milieu ou le groupe qu'il étudie. Il partage leur quotidien pour comprendre leurs comportements de l'intérieur.

Le manque de pratique orale en classe me

démotive beaucoup, ainsi que les cours trop théoriques et répétitifs. Parfois, le rythme est soit trop rapide soit pas adapté à notre niveau, ce qui crée de la frustration. L'absence d'activités interactives et motivantes rend aussi l'apprentissage moins intéressant.

Q15. Quelles améliorations proposeriez-vous pour renforcer votre motivation en FLE ? *(Réponse libre)*

9 réponses

La lecture et l'attachement avec des francophones

Rendre les cours plus interactifs (jeux, débats, travaux en groupe)

Pour renforcer la motivation en FLE, je proposerais d'augmenter les activités orales en classe (débats, jeux de rôle), d'utiliser plus de supports audiovisuels (vidéos, chansons, films), et de rendre les cours plus interactifs. Il serait aussi utile de proposer des projets de groupe et des activités en dehors de la classe pour pratiquer la langue dans des situations réelles.

Utilisez les nouvelles technologies l'apprentissage à distance zoom

Utiliser des méthodes interactives, des outils numériques, privilégier la pratique et organiser des activités motivantes.

Pour renforcer ma motivation en FLE, je propose plus d'activités orales, des cours moins théoriques et un environnement encourageant .

Donne des cadeaux

C'est un pilier éthique fondamental qui garantit :
• La protection du sujet : S'assurer que le participant comprend les objectifs, les risques et les bénéfices de l'étude avant d'accepter.
• La liberté de choix : Garantir le droit du participant de se retirer de la recherche à tout moment, sans justification.
• La responsabilité : Établir un accord formel entre le chercheur et le participant pour respecter l'intégrité et la dignité humaine

Il serait utile d'introduire plus d'activités interactives comme des débats, des jeux de rôle et des discussions en groupe. L'utilisation de supports variés (vidéos, applications, situations réelles) pourrait rendre les cours plus dynamiques. Aussi, encourager davantage la prise de parole et adapter le contenu au niveau des étudiants aiderait à renforcer la motivation

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. - Contacter le propriétaire du formulaire - Conditions d'utilisation - Règles de confidentialité

Ce formulaire vous semble suspect ? Signaler

Google Forms

Résumé

Ce mémoire porte sur l'impact des éléments démotivants sur la progression des apprenants de français langue étrangère en contexte universitaire. Il vise à identifier les principaux facteurs qui affaiblissent la motivation des étudiants, à analyser leurs manifestations dans les attitudes et les comportements d'apprentissage, puis à comprendre leur effet sur l'engagement, la persévérance et la progression en FLE. L'étude s'appuie sur un cadre théorique consacré à la motivation, à la démotivation et à leurs liens avec l'autonomie et la réussite. La partie pratique repose sur une étude de cas menée au Département des lettres et langue française de l'Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne adressé à dix étudiants de différents niveaux universitaires, puis analysées selon une lecture descriptive et thématique. Les résultats montrent que la démotivation provient d'une combinaison de facteurs pédagogiques, institutionnels et personnels : manque de ressources, méthodes jugées peu adaptées, évaluation stressante, anxiété à l'oral et faible valorisation institutionnelle du français. Cependant, les étudiants reconnaissent majoritairement l'utilité du français pour leur projet académique ou professionnel. La démotivation ne traduit donc pas un rejet de la langue, mais plutôt une difficulté à transformer cette valeur en engagement durable. L'étude souligne enfin la nécessité de pratiques plus interactives, d'un climat de classe encourageant, d'un feedback formatif et de ressources mieux adaptées afin de soutenir la progression des apprenants.

Mots clés : Démotivation, motivation, FLE, progression, engagement, contexte universitaire, anxiété orale.

لملخص

ة ضرو ة اعتماد أنشطة كث تفاعل ة، و ناخ صفي شجع، و قويم كو ني، وموا د تعليم ة مناسب لد م تقدم لمتـ لمين. دل على أن لمشـ لة لا تكمن في فض اللغة فسها، بـ ف صعوبة حويل هـ ه الأهمي إلى ا خراط ائم ي التعل . و برز ا درا الفرنسية اخل الـ ؤسسة الجا عية ومع ذلك، يرى عظم الطلبة ن الفر سية مفيدة لمشر عهـ الأكاديـ ي أو المهـ ي. وهذا د، ع م مـ ءمة بع طرائق التدريس حاجات لطلبة، ضغط الـ قويم، لقلق عند التحـ ث بـ لف نسية، وضـ ف تثمين اللغة لدافع ة ينتج ع عامل احد، بل عن تداخ عوا ل بـ داغوج ة ومؤسسا ية وشخصـ ة، من همها نقص الوسا ل والموا لى عش ة طلب مـ مـ تويات جامع ة ختلف ، م حُللت عتمادً ع ى قراءة وصفية وموضوعاتية. أظهرت النتا ج أ انخفاض ة أنجزت في سم الآدا واللغ الفرنس ة بجا عة لشهيد مه خضر بالوا ي. جُمع الـ عطيات بو سطة استـ يان إلكتر ني وُجّه لفرنسية. اع مدت الـ راسة على إطار نظر يربط بين الدافعي ، وف دان الدا عية، الاستق لية، والنجاح، ثـ على د اسة ميداذ عف دافع ة ا طلبة، وتحلي مـ اه ها في واقفهـ وسـ وكـ تهم لتـ ليمية، م هم أثي ها فـ الانخرا و لمثابرة و لتقدم في تعلم ثر العو مل المـ بطة للد فعية فـ تقدّ متـ لمي ا فرنسية كـ غة أ نبية ي السيـ ق الجـ معي. وتـ دف إلـ تحديد هم العو مل التـ ثُ إتـ اول ذه ا مذكرة

فقدان لدافع ة، الداف ية، الـ رنسية كلغـ أجنبية التقد اللغوي الاند راط، السـ اق الجامع ، القلق ا شفوي. كلمات المفـ احية: ف

Abstract

This dissertation examines the impact of demotivating factors on the progress of learners of French as a foreign language in a university context. It aims to identify the main factors that weaken students' motivation and to analyze their effects on engagement, perseverance, and progress. The study is based on a theoretical framework dealing with motivation, demotivation, autonomy, and academic success, and on a case study carried out in the Department of French Language and Literature at Echahid Hamma Lakhdar University of El-Oued. Data were collected through an online questionnaire administered to ten students and analyzed descriptively and thematically. The results show that demotivation results from a combination of pedagogical, institutional, and personal factors: lack of resources, insufficiently adapted teaching methods, stressful assessment, oral anxiety, and limited institutional valorization of French. However, most students still consider French useful for their academic or professional projects. Demotivation therefore does not reflect a rejection of the language itself, but a difficulty in transforming its perceived value into sustained engagement. The study highlights the need for more interactive practices, a supportive classroom climate, formative feedback, and better-adapted resources.

Keywords: Demotivation, motivation, French as a foreign language, progress, engagement, university context, oral anxiety.