

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON
FACULTY OF ARTS
DEPARTMENT OF FRENCH



L'IMPACT DE LA MOTIVATION SUR LA PERFORMANCE DES
ÉTUDIANTS
DE FLE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE : LE CAS DES ÉTUDIANTS DE
FLE À L'UNIVERSITÉ DU GHANA

PRÉSENTÉ PAR:

ELEANOR AMOABEA OPOKU

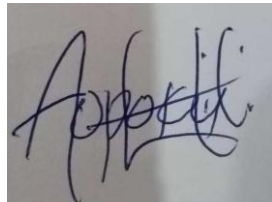
(10552181)

THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA,
LEGON IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENT FOR
THE AWARD OF MPhil in FRENCH DEGREE

OCTOBER 2021

DECLARATION

I, Eleanor Amoabea Opoku, hereby declare that this thesis with the exception of the quotations is the result of my original research and that no part of it has been presented for another Degree in this university or elsewhere.



Signature.....

Date : 27/10/2021

Eleanor Amoabea Opoku

SUPERVISORS DECLARATION

We hereby declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Ghana.

Signature.....

Date

DR. SEWOENAM CHACHU

(PRINCIPAL SUPERVISOR)



Signature.....

Date: 27/10/2021

DR. SAMUEL KOFFI

(CO- SUPERVISOR)

DEDICACE

À mon époux Rev. Samuel Ofori Asare.

Ton soutien a été pour moi une source d'inspiration et de courage. Je demande à Dieu de nous accorder une longue vie afin que nous puissions jouir de ce produit.

REMERCIEMENTS

Pour réaliser ce travail, il a fallu les conseils, la disponibilité et le soutien de certaines personnes. Nous voulons à travers ces mots leur témoigner de nos sincères remerciements. Ainsi, je tiens à remercier sincèrement ces personnes dont l'apport, les critiques et les recommandations furent très déterminants à l'élaboration de ce travail. Ce sont en particulier Dr. Sewoenam Chachu et Dr. Samuel Koffi, mes deux directeurs de mémoire. Vous avez été toujours disponibles pour diriger mon mémoire. Je vous remercie pour les conseils et encouragements dont a besoin tout étudiant chercheur. Je vous serai à jamais très reconnaissante.

À mes enfants, je ne saurai vous remercier d'avoir été à mes côtés pendant que je passais des nuits devant l'ordinateur, à écrire et à corriger mon texte.

À mes élèves du lycée, je vous dis merci pour votre soutien qui fut très encourageant.

Je remercie enfin toutes les personnes qui, de proche ou de loin, ont participé à la réalisation de ce mémoire.

.

TABLES DES MATIERES

DECLARATION	ii
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIERES	v
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xii
ABREVIATIONS	xiii
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE UN	4
PROBLEMATISATION DU SUJET	4
1.1 Contextualisation de l'étude.....	4
1.2 Question centrale.....	7
1.3 Questions de recherché.....	9
1.4 Hypothèses de recherché.....	9
1.5 Justifications du choix du sujet.....	10
1.6 Objectifs de la recherché.....	11
1.7 Délimitation du champ d'étude.....	14

1.8 Organisation de la recherche.....	14
CHAPITRE DEUX.....	15
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS.....	15
2.0 Introduction.....	15
2.1 Définition de concepts clés du sujet.....	15
2.1.1 Idée de l’impact.....	15
2.1.2 Concept de motivation.....	17
2.1.3 Types de motivation.....	19
2.1.3.1 Motivation intrinsèque ou intégrée.....	19
2.1.3.2 Rôle de la motivation intrinsèque ou intégrée.....	20
2.1.4 Motivation extrinsèque ou instrumentale.....	21
2.1.5 Amotivation.....	22
2.1.6 Motivation comme cause ou comme résultat.....	22
2.1.6.1 Motivation scolaire.....	23
2.1.6.2 Indicateurs de la motivation scolaire.....	29
2.1.6.3 Motivation dans la salle de classe.....	29
2.1.6.4 Motivation des étudiants qui réussissent.....	31
2.1.7 Stratégies d’apprentissage.....	34
2.1.8 Approches différentes dans l’enseignement des langues étrangères.....	36
2.1.9 Notion de performance.....	38

2.1.10	Concept de FLE.....	42
2.1.11	Facteur de motivation pour le programme d'immersion.....	43
2.2.0	Différentes théories explorees.....	44
2.2.1	La théorie de l'autodétermination.....	44
2.2.2	La théorie de performance et d'apprentissage de Dweck et Legget (1988)....	49
2.2.3	Théorie behavioriste.....	51
2.2.4	Influence du behaviorisme sur l'apprentissage des langues.....	53
2.2.5	Théorie cognitiviste.....	55
2.2.6	Influence des théories cognitivistes sur l'enseignement/ apprentissage des langues.....	57
2.3	Travaux antérieurs.....	58
	CHAPITRE TROIS.....	69
	DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES.....	69
3.1	Présentation du lieu d'enquête.....	69
3.2	Plan et procédure de l'échantillonnage.....	70
3.3	Population enquêtée.....	71
3.4	Influence de l'environnement sociolinguistique du campus de l'Université de Ghana sur l'apprentissage du FLE.....	72
3.5	Outils de la collecte des données.....	73
3.5.1	Questionnaires.....	73

3.5.1.1	Question fermée.....	74
3.5.1.2	Question ouverte.....	75
3.5.2	Observation.....	76
3.5.3	Grille d'observation.....	76
3.5.4	Questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants.....	77
3.6	L'approche qualitative	78
CHAPITRE QUATRE.....		80
PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....		80
4.0	Introduction.....	80
4.1	Présentation des données.....	80
4.1.1	Observation.....	80
4.2	Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants.....	81
4.3	Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants.....	84
4.4	Désir de continuer l'apprentissage du français.....	93
4.5	La finalité de l'apprentissage du français.....	94
CHAPITRE CINQ.....		98
VALIDATION DES HYPOTHESES ET RECOMMANDATIONS.....		98
5.1	Validation des hypotheses.....	98
5.2	Recommandations.....	100
5.2.1	Au niveau des autorités de l'Université du Ghana, Legon.....	100

5.2.2	Au niveau des enseignants.....	101
5.2.3	Au niveau des étudiants.....	103
	CONCLUSION GENERALE.....	104
	REFERENCES.....	108
	SITOGRAFIE.....	115
	ANNEXE A.....	117
	ANNEXE B.....	119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Effectif d'étudiants inscrits entre 2009 et 2016.....	7
Tableau 2: La grille d'évaluation de la motivation en apprentissage de Viau.....	40
Tableau 3: Echelle globale des niveaux communs de compétences- Grille pour l'auto-évaluation p. 26-27.....	41
Tableau 4: Description de la population d'étudiants enquêtés.....	72
Tableau 5: Description de la population d'enseignants enquêtés.....	72
Tableau 6: Une grille d'observation remplie par l'étudiante-chercheur lors du rappel d'un texte oral.	76
Tableau 7 : Profil des enseignants.....	81
Tableau 8 : A votre avis quel est l'impact de la motivation sur la performance de vos étudiants?.....	83
Tableau 9: Item 1. Pourquoi tu étudies le français?.....	84
Tableau 10: Item 2. Quelles notes avez-vous à l'examen de WASSCE ?.....	85
Tableau 11: Item 3. Quelles stratégies d'apprentissage adoptez-vous pour réussir à l'Université?.....	87
Tableau 12: Item 4. Facteurs de démotivation des étudiants enquêtés.....	88
Tableau 13: Item 5. L'effectif des étudiants enquêtés par aspect de motivation.....	89
Tableau 14: Item 6. Nombre de matières étudiées par des étudiants.....	90
Tableau 15: Item 7. Les comparaisons des notes obtenues par des étudiants enquêtés au premier semestre dans trois matières en 2016/2017.....	92

Tableau 16 : Item 8. Les étudiants enquêtés qui désirent continuer l'étude du français.....	93
Tableau 17 : Item 9. Raisons pour lesquelles les répondants s'intéressent à l'immersion linguistique.....	94
Tableau 18 : Item 10. Les facteurs qui motivent les étudiants à apprendre du FLE.....	95
Tableau 19: Item 11. Les secteurs professionnels énumérés par les répondants.....	96

LISTE DES FIGURES

Graphique 1 : Répartition des facteurs permettant aux étudiants de marginaliser l'étude du français.....	88
Graphique 2 : Fréquence des étudiants par combinaison de matières.....	91
Graphique 3 : Diagramme montrant la fréquence en pourcentage par facteur de motivation.....	95

ABBREVIATIONS

CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE:	Français Langue Etrangère
JHS:	Junior High School
MLA:	Modern Language Annexe
S-R:	Stimulus Réponse
SHS:	Senior High School
WASSCE:	West Africa Senior Secondary Certificate Examination

RÉSUMÉ

Cette recherche est menée pour vérifier la relation qui existe entre la motivation et la performance des étudiants de français langue étrangère (FLE) à l'Université du Ghana - Legon. Le but principal de notre recherche est de déterminer si la motivation peut avoir un impact positif sur la performance des étudiants à ce niveau. Nous avons utilisé l'observation et deux questionnaires comme instruments de collecte des données. Nous avons recueilli des données auprès des étudiants de la troisième année et quelques enseignants du Département de français à l'université du Ghana. Les données ont été regroupées et analysées. Les résultats de la recherche ont montré que la motivation est un facteur très important dans la réussite des étudiants au niveau universitaire. Les résultats indiquent qu'il y a deux types de motivation : *la motivation intrinsèque* et *la motivation extrinsèque* qui favorisent une meilleure performance des étudiants à l'Université. Nous avons montré que les étudiants qui réussissent emploient des stratégies appropriées dans leurs processus d'apprentissage. L'étude finit avec quelques suggestions à l'égard des enseignants et des étudiants. Pour les étudiants, nous recommandons qu'ils se dévouent leur apprentissage en adoptant des stratégies d'apprentissage appropriées pour réussir leur étude. Pour les enseignants qui enseignent à ce niveau universitaire nous suggérons qu'ils doivent motiver les étudiants chaque jour à travers des stratégies pédagogiques appropriées en vue d'aider les étudiants à réussir à l'université. L'étude suggère aussi que les autorités de l'université doivent collaborer avec les étudiants en ce qui concerne le choix du programme de cours selon leurs capacités langagières. Nous croyons que l'adoption de ces suggestions peut entraîner beaucoup de changements dans la motivation des étudiants en vue d'améliorer leurs performances.

ABSTRACT

This research work focuses on the impact of motivation on the performance of students learning French as a foreign language at the University of Ghana - Legon. The objective of this research is to establish the relationship that can exist between motivations and performance of students at the university level. Questionnaires and observations were used as instruments to collect data from students and lecturers who are academic counselors of students at the University of Ghana - Legon. Analysis of data collected reveals that motivation is a very important phenomenon in teaching and learning of French as a foreign language. Findings also establish that *intrinsic* and *extrinsic* are both important in achieving results in language learning in a school establishment. We also find out that intrinsic motivation which comes from the learner is paramount in achieving results. This means that the learner should show commitment in the task by setting goals and adopting strategies of learning in order to overcome difficulties that he or she may encounter. The extrinsic motivation which comes from the teachers to facilitate learning is also needed to encourage learners in their efforts to excel in academic work. The study ends with few recommendations and suggestions for both learners and lecturers. For students we recommend that they take their studies seriously by settings achievable goals for themselves and adopt strategies of learning. We also suggest that lecturers motivate students in their daily studies by adopting appropriate pedagogical techniques to help student achieve better results. It is also suggested that the authorities the University adopt a new system that could allow students select their courses according to their abilities in language learning. Finally, it is believed that if the situation on the ground should change and students were adequately motivated it will have a very positive impact on their performance in the learning of FLE.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Une enquête menée par Media Prism en 2015 montre que soixante-treize pourcent (73%) des Français trouvent que le français est une langue difficile. En effet, que ce soit en orthographe, en lexique ou en grammaire, l'on note quelques difficultés. Par exemple, nous pouvons évoquer les difficultés liées aux accords des adjectifs, du participe passé, de la syntaxe pour ne citer que ceux-ci. Pour l'apprenant anglophone qui n'a aucune notion des accords, car en anglais, il n'y a pas d'accord, il semble pratiquement impossible de maîtriser les différentes règles grammaticales avec pour la plupart de celles-ci des exceptions parfois compliquées à retenir et dont il faut constamment se souvenir pour éviter de faire des fautes. On dit par exemple que le participe passé employé avec l'auxiliaire être s'accorde en genre et en nombre avec son sujet. Pourtant, cette règle ne peut être généralisée dans la mesure où elle suscite des restrictions et exceptions. Par exemple, en considérant la phrase suivante : *Elles se sont lavé les mains* ; cet aspect de l'accord du participe passé sort du cadre des accords généraux du participe passé employé avec l'auxiliaire être. Ici, nous nous inscrivons dans un cadre d'accord du participe passé des verbes pronominaux. En effet, dans cette phrase « *Elles se sont lavé les mains* », le participe passé « lavé » est suivi d'un COD (Complément d'Objet Direct). Cette structure ou construction de phrase renvoie à une autre forme d'accord. Ceci illustre en peu de mots, les contradictions ou difficultés apparentes de la grammaire française et par conséquent à la langue française si nous pouvons nous exprimer ainsi. Toutes les conditions selon la règle précitée, sont réunies pour que lavé s'accorde, puisque c'est un participe passé et il s'emploie avec l'auxiliaire être.

Au niveau de l'adéquation entre l'aspect phonique et l'aspect orthographique, on note beaucoup de différences, point de difficultés. On peut prendre le cas des

morphogrammes (des graphies finales non-prononcées) qui posent d'énormes difficultés aux apprenants du FLE. Pourquoi faut-il écrire pour le son [triby] tribut ? Le « t » final n'a aucune réalisation phonique.

Une même unité phonique peut se réaliser à travers plusieurs graphies. Lorsqu'on prend le son [e], il peut s'écrire

- **ed** comme dans **pied**
- **et** comme dans **beignet**
- **er** comme dans **chanter**
- **ez** comme dans **nez**
- **ai** comme dans **j'irai**

Sur le plan morphologique le français présente un autre défi. Comment identifier le genre du substantif ? Rien en effet, ne peut permettre de deviner le genre d'un nom comme « livre », « cahier » ou « ordinateur ». La grammaire du français n'y échappe pas non plus sinon elle renforce le caractère difficile de la langue. Au début de l'apprentissage tout semble être compliqué pour les étudiants du FLE car ses règles conventionnelles de la grammaire française n'existent presque pas dans les langues que ces étudiants connaissent déjà. Mais au fur et à mesure que l'on apprend, on découvre les règles. Ainsi, si pour les locuteurs natifs, les Français eux-mêmes, cette langue est si difficile, qu'en est-il pour des apprenants étrangers ?

Les apprenants ghanéens ont le français comme langue étrangère. Dans les situations sociolinguistiques du Ghana, en plus de l'anglais qui est la langue officielle, il existe des langues nationales. Dès le début de l'apprentissage du français, les élèves sont en contact avec l'anglais. Pourtant, la langue anglaise est déjà acquise par ces apprenants. Dans un tel environnement multilingue, l'apprenant a tendance à transférer les compétences d'une langue antérieurement acquise sur celle à apprendre. Ce

phénomène de transfert négatif, source d'interférence entre la langue source et la langue cible rend particulièrement l'apprentissage du français difficile.

Toutes ces complications de la langue française exigent de l'apprenant une motivation solide. Nous avons donc décidé de nous intéresser à l'étude de la motivation dans l'apprentissage d'une langue considérée difficile. La présente étude comporte cinq chapitres dont la problématisation du sujet (chapitre I) suivi de la partie cadre théorique et la revue critique des travaux antérieurs (chapitre II). L'étape de la démarche méthodologique (chapitre III) précède la présentation et l'analyse des résultats (chapitre IV) puis la dernière étape est réservée à la validation des hypothèses et aux recommandations (chapitre V).

CHAPITRE UN

PROBLEMATISATION DU SUJET

Dans ce chapitre, il est question pour nous de développer les éléments qui composent la problématisation de notre sujet. Il s'agit de la contextualisation du sujet, le problème, des questions de recherche, du problème central, des hypothèses de recherches, de la justification et des objectifs que vise notre étude.

1.1. Contextualisation de l'étude

La motivation dans le domaine de l'enseignement est perçue comme un moteur. Pour Quintin (2014), la motivation est un processus intérieur qui conduit une personne à émettre un comportement, à poursuivre un objectif précis. La motivation dans notre contexte d'étude est le facteur déterminant qui permet à l'apprenant de vaincre les difficultés que suscite l'apprentissage du français. Cette conception cadre bien avec l'idée de Viau (1972). Pour cet auteur la motivation intervient dans deux dimensions dont la première : « La perception qu'un élève a de lui-même » et la deuxième, « la perception qu'il a de son environnement ».

De ce fait, il faut envisager deux types de motivations dans un point de vue psychologique. En parlant de motivation, signalons que les psychologues identifient deux types de motivation : les motivations extrinsèque et intrinsèque. L'apprenant se fixe ses propres objectifs puis il construit des atteintes. Les objectifs que se fixent les apprenants renvoient d'une part à la capacité de surmonter les difficultés qui rendent l'apprentissage du français difficile et d'autre part, au succès des études de français.

Pour les étudiants ghanéens de FLE, plusieurs facteurs externes¹ motivent leur apprentissage du français. Il s'agit des facteurs professionnels au terme des études

¹ Ces facteurs externes sont aussi appelés éléments environnementaux

universitaires. En effet, le bilingue, après des études universitaires, espère obtenir un emploi dans les organisations internationales ou régionales et bien d'autres qui offrent des opportunités d'emplois aux diplômés à travers le monde. De même, l'adhésion du Ghana à la francophonie² est un autre facteur externe qui pousse les jeunes étudiants à étudier la langue française. Kuupole (2000) fait cette observation lorsqu'il affirme que le français a beaucoup plus d'importance au Ghana. Associates for Change (2006) soutient l'assertion de Kuupole et stipule que l'intérêt du français au Ghana est beaucoup plus ressenti dans les zones frontalières où l'importance de la langue est capitale. En fait, ce n'est pas les populations de la zone frontalière seulement qui s'y intéressent. En effet, les instituts de l'Alliance Française à Accra, à Kumasi, à Tema et dans d'autres villes au Ghana contribuent à la formation de certains professionnels ghanéens en langue française.

Cependant, certaines questions se posent en ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère au Ghana. Comment susciter ou soutenir l'intérêt des élèves pour les matières scolaires ? Comment aider les apprenants à gérer leur engagement dans les activités d'apprentissages ? Comment construire en classe un climat favorable à l'apprentissage ? Comment prévenir l'absentéisme et le décrochage scolaire ? Ces questions de motivation semblent bien être au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation. Nombreux d'entre eux ne trouvent pas de réponses à ces questions.

Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, mais restent peu connues des professionnels. Ils ont étudié la relation qui existe entre les termes *motivation* et *réussite*.

² Nous rappelons le Ghana est devenu membre depuis septembre 2006

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. En l'occurrence, Martin et Albanese (2001) confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constitue un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Pour Chappaz (1992), le lien entre la réussite et le degré de motivation est relativement parallèle. A ce propos, le chercheur souligne que : « les pourcentages de réussite augmentent avec la force démotivation. Chappaz (1992) ajoute que l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles. Ils réussissent au Bac malgré leur handicap lorsqu'ils sont motivés ».

De ce postulat, il est important de souligner que la motivation pour un apprenant est liée au désir d'une meilleure performance. Cette performance réside dans la détermination que l'étudiant consacre pour ses études. En effet, le but poursuivi par l'apprenant lui donne un certain courage qui le motive afin d'atteindre ses objectifs. Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'étudiant met à ses côtés toutes les chances pour réussir. Cela commence par le fait que celui-ci veut obtenir de meilleures notes en classe ou à l'examen afin de passer à l'année supérieure. Comme conséquence immédiate, nous évoquons une maîtrise des règles qui régissent l'apprentissage de la langue. Car, il apprendra sérieusement ce que les règles de la langue cible lui recommandent. En outre, d'autres évoquent leurs positions par rapport à la relation qui existe entre motivation et réussite dans un processus d'apprentissage dans le contexte scolaire. A cet effet, Forner (1999) confirme la corrélation entre la motivation et la réussite au baccalauréat.

Nous constatons que le niveau de performance des apprenants de français chute du jour dû aux difficultés que ceux-ci rencontrent dans l'apprentissage de la langue française. Ces difficultés font que l'effectif des étudiants inscrits au niveau 300 au

département de français à l'université du Ghana diminue. Les données recueillies auprès du secrétariat du département sont enregistrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1: Effectif d'étudiants inscrits entre 2009 et 2016

Année académique	Effectif d'étudiants inscrits en :		
	FREN 121 (niveau100)	FREN 373 (niveau300)	Variance
2009/2010	183	179	7
2010/2011	288	157	131
2011/2012	230	161	69
2012/2013	284	189	95
2013/2014	368	161	207
2014/2015	209	174	35
2015/2016	268	219	49

Source : Département de français d'Université du Ghana, Legon (avril 2017)

Ces statistiques indiquent l'effectif des apprenants inscrits en première année et ceux inscrits en troisième année. Les règles qui gouvernent la langue qu'elles soient difficiles ou pas, c'est la conscience de l'apprenant et ses attentes qui déterminent son degré de motivation. En effet, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque poussent tout apprenant à la réussite.

1.2 Question centrale

Qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, la motivation change forcément la perception de l'apprenant vis-à-vis de son objet d'apprentissage. Il ne voit plus la difficulté mais la réussite. Elle pousse celui-ci à s'engager par tous les moyens à franchir les barrières qui se dressent devant lui. Dans la même perspective, Rivière (2005 : 98) affirme que : « *se mettre au travail en classe, s'orienter vers un but commun, apprendre/enseigner la langue par le biais d'enjeux de communication, d'activités d'apprentissage* ». L'idée de mettre en œuvre tous les moyens pour réussir ce à quoi

l'apprenant s'engage à faire est également soutenue par Goffman (1981 : 270). Le chercheur écrit à cet effet : « *être impliqué dans une activité [...] signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et effective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques* ».

L'engagement d'un apprenant à apprendre une langue étrangère tel que le français se justifie par plusieurs attitudes intellectuelles et affectives. Pendant nos observations nous avons remarqué que les étudiants ont exhibé des attitudes de démotivation au cours des leçons dans les salles de classe et en hors des classes. Ces attitudes sur le plan interactionnel, discursif et actionnel sont observables à travers des postures physiques ou gestuelles, des orientations du regard de l'apprenant, des orientations de ses activités cognitives, de sa concentration intellectuelle, de son écoute active, du rappel de connaissances antérieures et de construction de nouvelles connaissances, du maintien d'une relation interpersonnelle et d'autres facteurs externes qui caractérisent l'apprentissage des langues. A partir de ces postulats, notre interrogation majeure concernant cette recherche est : *Dans quelle mesure la motivation pourrait-elle aider les étudiants de FLE à l'explication des résultats à l'Université du Ghana ?*

De cette interrogation, ressortent deux causes (le manque de motivation et la motivation insuffisante) qui peuvent influencer la réussite des apprenants lors de l'apprentissage d'une langue soit de manière positive soit négative. Alors, comment la motivation influencerait-elle positivement les résultats d'un apprenant ? En effet, la persévérance de l'étudiant qui lui permet de combler les insuffisances afin d'améliorer ses connaissances dans l'apprentissage de la langue cible. En fait, pour qu'une personne soit animée de persévérance, il lui faut avoir des motifs valables. Dans cette perspective, Carré (2001) pense que plus l'on a de bonnes raisons de faire quelque chose, mieux on

le fera, tel est le début d'une série d'études. Le motif est donc lié à un modèle de prise de décision. La prise de décision amène l'apprenant à bien faire et à réussir ce qu'il a entrepris. Cependant, le manque d'objectif de la part de l'apprenant suscite chez lui la démotivation qui est un effet négatif et dissuasif. Dans ce cas, l'étudiant donne moins de valeur à ce qu'il fait et consenti moins d'effort à cela.

1.3 Questions de recherche

Les questions ci-dessous vont guider notre recherche. Elles sont au nombre de trois :

1. Quels rapports peut-on établir entre la motivation des apprenants, les abandons et les échecs en apprentissage du français en niveau universitaire ?
2. Par quels moyens peut-on créer la motivation chez les apprenants du FLE?
3. Les débouchés qu'offre la langue française au Ghana peuvent-ils servir de facteurs de motivation pour les apprenants du FLE.

1.4 Hypothèses de recherche

Les hypothèses sont des suppositions de réponses indispensables pour un travail de recherche. En effet, elles sont des réponses provisoires aux questions de recherche. Ces propositions constituent donc une piste de réflexion pour l'étude. Leur validation montrera la pertinence de notre étude. Les tentatives suivantes sont celles que nous allons vérifier dans l'analyse des résultats.

1. Nous supposons que les échecs et les abandons dans l'apprentissage du français seraient dus principalement à une motivation insuffisante des apprenants.

L'apprentissage de la langue française présente des défis particuliers qui nécessitent une motivation suffisante pour y faire face. En effet, les étudiants qui estiment que le

français est particulièrement difficile peuvent l'abandonner à tout moment mais nous faisons hypothèse que s'ils sont motivés par des facteurs extrascolaires comme l'employabilité, ils peuvent s'efforcer à continuer malgré tout.

2. Motiver en donnant du sens au contenu et à la finalité permet aux apprenants de FLE de persévérer afin d'obtenir un bon résultat.

La motivation dans l'apprentissage du français est la meilleure façon d'inciter les apprenants du français. Plus ils sont encouragés à apprendre, plus les résultats sont meilleurs.

3. Les débouchés qu'offre la langue française au Ghana sont un facteur de motivation pour les apprenants du FLE.

Aussi, dans notre hypothèse, il est nécessaire d'indiquer la finalité ou les débouchés de l'étude du français pour mieux intéresser les apprenants. Par finalité, nous entendons les différentes opportunités³ qu'offre la langue française aux personnes capables de son faire son usage.

Ainsi, les hypothèses émises à partir des questions de recherche vont nous guider dès le début de cette recherche jusqu'à sa fin. Dans la sous-section qui suit, nous présentons maintenant la justification du choix du sujet.

1.5 Justifications du choix du sujet

Nous avons constaté qu'un apprenant intrinsèquement ou extrinsèquement motivé est poussé à réussir malgré les difficultés. La motivation est une réaction pour bénéficier d'une récompense et par conséquence éviter une punition. Au sens de

³Les opportunités au niveau de la carrière professionnelle des personnes

Pavlov, c'est un stimulus qui pousse l'apprenant à réussir. Ce stimulus est en d'autres termes un déclencheur que nous appelons la réussite.

En nous appuyant sur ces résultats d'une part, d'autre part sur les observations des enquêtes scolaires, qui mettent en cause l'école, il apparaît que toute (nouvelle) tentative d'amélioration de la qualité de l'éducation devrait être précédée par une analyse du système scolaire, de même que sur la manière dont celui-ci affecte les résultats des apprenants. Nous avons par conséquent choisi d'étudier des facteurs de motivation liés aux étudiants, aux enseignants et aux classes, car dans un système d'enseignement comme celui du niveau universitaire.

Ainsi, nous situons cette recherche dans la lignée des études portant sur l'identification des facteurs qui influencent la réussite à l'école. Ce choix nous portons sur l'analyse de l'impact de la motivation sur performance des étudiants en situation scolaire, Piaget (1974) retient deux motivations. Les deux dimensions de la motivation chez Piaget nous font conclure que la motivation est « l'énergie de conduite » et que la motivation est d'autant plus forte que la difficulté l'est également.

C'est pourquoi en tant qu'enseignante nous avons choisi de travailler sur l'impact de la motivation sur la performance des étudiants de français langue étrangère. Nous passons, à présent, aux objectifs fixés pour notre travail de recherche.

1.6. Objectifs de la recherche

1. Situer l'importance de la motivation dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Au Ghana, l'apprentissage du français pose beaucoup de difficultés aux apprenants. En effet, les multiples règles d'accords au plan grammatical, les diverses

prononciations sur le plan phonétique et morphologique et les autres aspects sont tant des difficultés auxquels les étudiants font face. Il est donc nécessaire de montrer l'utilité de la motivation dans un programme enseignement/ apprentissage. L'importance que l'on accorde à la motivation dans un processus enseignement/ apprentissage a un effet positif sur les résultats produits par les apprenants. De ce fait, un apprenant motivé doit créer dans un environnement comme celui-ci toutes les conditions qui lui permettront d'atteindre le but qu'il s'est fixé. Cependant, l'apprenant non motivé ne se donnera pas les chances de réussite en la matière.

2. Mesurer l'impact d'une motivation insuffisante sur l'abandon du français au niveau universitaire

Nous avons constaté qu'un certain nombre d'apprenants au niveau universitaire abandonnent l'apprentissage de la langue française après la deuxième année universitaire au département de français à l'Université du Ghana, Legon. Plusieurs raisons expliquent ce fait. Ces étudiants décident d'abandonner l'apprentissage parce qu'ils manquent de facteurs suffisants pour déclencher la motivation. Certains étudiants sont obligés d'étudier le français en première année à l'Université du Ghana, Legon. Dans certains cas, le français en tant que matière se retrouve dans la liste des matières qu'ils veulent étudier à l'Université. Dans d'autres situations l'apprenant opte pour le français tout simplement parce que ses parents lui demandent de continuer l'apprentissage de la langue française à l'Université.

Dans ces circonstances, l'apprenant ne trouve aucun intérêt à apprendre la langue. A ce propos, Bandura (1986 : 7) évoque que : « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ».

Nous trouvons le concept de motivation de Bandura (1986) très importante pour notre étude, parce que notre travail se situe dans le système scolaire du niveau universitaire. Le constat qui s'impose ici est que la motivation semble jouer un rôle primordial dans le processus d'apprentissage d'une langue.

3. Proposer de meilleurs moyens pour susciter la motivation chez les apprenants de FLE.

Plusieurs moyens existent pour attirer l'attention de tous ceux qui optent pour l'apprentissage du FLE au Ghana. Ce sont entre autres les activités ludiques, les laboratoires de langue, les bibliothèques, le Club de français. Tous ces facteurs sont un moyen pour motiver les apprenants qui proviennent des lycées ghanéens.

En outre, d'autres facteurs tels que les facteurs liés à l'aspect cognitif, l'aspect affectif et l'aspect psychologique influencent également la motivation d'un apprenant. Ainsi, Chekour et al. (2015) reprennent l'idée de Williams et Burden (1997) pour montrer l'attitude qui peut motiver un apprenant dans un apprentissage. A cet effet, Chekour et al. (2015 : 2) affirment que la motivation est « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* ». De ce postulat, nous pouvons dire qu'il existe des forces cognitives, physiques et comportementales qui sont des moyens qui peuvent susciter la motivation chez les apprenants.

En somme, cette étude vise à indiquer les facteurs qui stimulent les apprenants de FLE dans l'environnement universitaire ghanéen en général. Nous allons montrer également l'influence de cette stimulation de ces facteurs sur la performance des étudiants.

1.7 Délimitation du champ d'étude

Bien qu'il existe plusieurs facteurs tels que la motivation, l'attitude, l'environnement qui peuvent influencer positivement ou négativement selon le contexte et la situation, nous limitons notre étude à l'impact de la motivation sur la performance des étudiants au niveau universitaire. Notre sujet tel qu'il s'intitule concerne les étudiants de FLE de l'Université du Ghana. En raison de certains facteurs, notre étude se limite au niveau des étudiants de la troisième année (niveau 300) du département de français.

1.8 Organisation de la recherche

Cette phase nous autorise de structurer le travail en indiquant l'ordre de rédaction des différents chapitres qui constituent cette étude. En définitive, nous pouvons retenir que les éléments qui constituent ce chapitre nous permettent de comprendre notre sujet. Il s'agit du contexte de l'étude, de la question centrale, des interrogations qui morcellent la question centrale, des hypothèses de recherche, de la justification du choix de l'étude, des objectifs de recherche, de la délimitation du champ de la présente étude. Le second chapitre (*cadre théorique et travaux antérieurs*) est suivi par le chapitre trois qui constitue les (*démarches méthodologiques*). Nous avons dans le quatrième chapitre analysé et présenté les résultats qui sont issus de nos enquêtes. Enfin, nous avons dans le dernier chapitre vérifié si nos hypothèses émises sont confirmées et nous avons proposé en dernier lieu une exploitation pédagogique de nos résultats.

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

2.0 Introduction

Les éléments sur lesquels ce chapitre est axé sont le cadre théorique et les travaux antérieurs. Nous allons d'abord évoquer les théories qui sous-tendent notre réflexion avant de définir les termes clés qui sont utilisés dans ce travail. Nous allons également parcourir les travaux des chercheurs qui ont travaillé dans notre domaine d'étude.

2.1 Définition de concepts clés du sujet

Définir les concepts clés est une étape essentielle dans toute recherche. Elle va permettre de cerner le sujet de recherche afin de mieux l'orienter. Les termes à étayer dans le compte de ce travail sont l'impact, la motivation, l'amotivation, la performance, les approches différentes dans l'enseignement des langues étrangères et le concept de FLE.

2.1.1 Idée de l'impact

Pour Béjart (1979), l'impact est l'« *influence exercée par quelqu'un, par ses idées* ». En d'autres termes, il signifie l'influence de quelqu'un ou de quelque chose sur le déroulement de l'histoire, des événements. L'impact est également l'effet produit par quelque chose, l'influence qui en résulte. Une autre définition de la notion d'impact est l'effet, l'influence ou le changement observable opéré par un bien et/ou un phénomène sur le bénéficiaire. L'impact de la publicité : effet produit par quelque chose ; contrecoup, influence. En effet, dans une situation d'apprentissage comme celle que nous évoquons, l'impact de la motivation des étudiants peut être remarquable à

travers un certain nombre de facteurs entre autres les résultats, le goût des étudiants pour la langue, un effectif élevé en troisième année académique. En parlant de la motivation, notre étude cherche à identifier et à comprendre les différents types de ce concept dans une situation d'apprentissage.

Pour apprendre en général, il y a plusieurs facteurs qui entrent en jeu. L'apprentissage des langues étrangères fait appel particulièrement à la motivation qui est l'un des facteurs les plus importants pour y arriver. Dans un processus d'apprentissage, elle permet à l'apprenant de créer toutes les conditions qui le poussent à agir en le stimulant. Le modèle de Spolcky (1989) montre les facteurs que nous estimons les plus essentiels pour produire de meilleurs résultats dans un apprentissage. Comme nous pouvons le constater, la motivation joue un rôle central dans un tel processus. Le contexte scolaire que Bandura évoque est en d'autres termes le contexte d'apprentissage au cours duquel l'apprenant doit développer un aspect dynamique qui lui permettra d'entrer en contact avec le monde, c'est-à-dire son environnement par son attitude.

Lorsque nous analysons les effets de l'environnement, nous énumérons plusieurs composantes de la motivation dont nous retenons en particulier la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Cependant, nous avons déjà évoqué dans la partie conceptualisation de notre étude ces deux types de motivation. Ainsi, nous pensons que le meilleur moyen pour l'apprenant de maintenir la motivation consiste à se fixer un objectif à long terme. Cela, pour établir une orientation de son projet, c'est-à-dire de son étude avec une série de sous-objectifs accessibles. Les sous-objectifs seront destinés à guider puis à maintenir ses efforts tout au long de son apprentissage.

2.1.2 Concept de motivation

Certes, le terme de *motivation* connote plusieurs significations selon qu'on le définit en linguistique ou en psychologie, en sciences de l'économie. La motivation est un domaine de recherche compliqué. Depuis plusieurs années, elle fait l'objet de plusieurs littératures et intéressent de nombreux spécialistes. En effet, la motivation est influencée par plusieurs facteurs ; on trouve les facteurs liés à l'aspect cognitif, l'aspect affectif et les aspects psychologiques. Ryan et Deci (2000) abordent dans le même sens et avancent que :

To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated.

Notre traduction en français:

Etre motivé signifie être poussé à faire quelque chose. Une personne qui ne se sent pas inspiré à agir est ainsi caractérisé non motivé, tandis que quelqu'un qui est excité ou activé envers une est considéré motivé.

Ndagijimana (2013) affirme que dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, les théories sur la motivation sont abondantes et la multitude de définitions du concept "motivation" est loin d'être épuisée. Selon le Trésor de la Langue Française (TFL), la motivation fait référence à l'« ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». En linguistique, comme l'indique Ndagijimana (2013), le terme de *motivation* désigne la relation entre la forme et le contenu d'un signe. En psychologie, c'est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement. En économie, c'est une étude visant à déterminer les

facteurs psychologiques qui expliquent l'achat d'un produit, sa prescription ou son rejet.

D'après Doron, (1991: 467) cité par Ndagijimana (2013) la motivation s'inscrit dans la fonction de relation du comportement : grâce à elle, les besoins se transforment en but, plans et projets. Nous remarquons que, pour que la motivation se développe, il faut impliquer trois éléments suivants dans le processus : la canalisation des besoins (apprentissages), l'élaboration cognitive (buts et projets), la personnalisation (autonomie fonctionnelle). Lieury et Fenouillet (1997) précisent que la motivation a été perçue longtemps comme l'ensemble de forces qui impulsent notre activité: besoin, instinct, envie, passion, désir, intérêt, curiosité, volonté, projet, but, etc.... Ce sont des conceptions qui partaient de l'instinct déterminé génétiquement à la volonté où l'homme garde son libre arbitre. Le courant Béhavioriste a tenté le premier de synthétiser et de définir la motivation comme : l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance.

Pour Robbins et Judge (2006), la motivation est un élément essentiel à la réussite des entreprises et de leurs projets: alliée à la compétence, elle permet aux individus de réaliser des objectifs. En fait, la motivation, c'est le moteur, l'énergie qui fait bouger. Plus précisément, Robbins et Judge (2006 : 196) précisent que « la motivation est le résultat de l'interaction entre l'individu et une situation donnée ». Il est évident que les facteurs de motivation ne sont pas les mêmes pour tous selon la situation. C'est la situation qui induit ici le changement de motivation. Aussi convient-il de ne pas perdre de vue que le degré de motivation varie à la fois d'un individu à l'autre et, chez un même individu, d'une situation à une autre. Selon Nuttin (1985), la motivation est « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de

soutenir une action dans la direction d'un but ». Avant Nuttin, Keller (1983) emploie le mot « but » avec le concept d'effort : la motivation fait référence aux choix d'un individu en ce qui concerne les actions ou les buts qu'il va adopter ou éviter, et le degré d'efforts qu'il va mettre pour le réussir.

Dans le contexte scolaire, Tardif (1992 : 91) définit la motivation comme « *l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche* ». Selon Mitchell (1997) cité par Wang (2011), la motivation correspond au processus par lequel un individu émet son action, en vue d'atteindre un objectif donné. Pour Morin et Aubé (2007) la motivation est une variable qui rend compte des fluctuations du niveau d'activation, c'est-à-dire du degré d'éveil ou de vigilance d'une personne. Du point de vue de la psychologie, Morin et Aubé (2007 : 106) disent qu'« *elle correspond aux forces qui entraînent des comportements orientés vers un objectif, forces qui permettent de maintenir ces comportements jusqu'à ce que l'objectif soit atteint* ». Ainsi, la motivation assure l'énergie nécessaire à une personne pour agir dans son milieu.

2.1.3 Types de motivation

Dans ce sous-titre nous avons essayé de mettre en lumière le statut et le rôle des types de motivation dans le contexte scolaire. Lorsque nous analysons l'impact de la motivation, nous retenons en particulier trois types de motivation. Il s'agit de la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

2.1.3.1 Motivation intrinsèque ou intégrée

La motivation intrinsèque est également appelée la motivation intégrée. Selon Spada et Lightbown (1999), la motivation intégrée se réfère donc à l'apprentissage des langues pour le développement personnel et l'enrichissement culturel. En ce sens, Malmberg 2000 dit que l'apprenant a comme but d'être accepté par les gens de la culture de la

langue cible, une sorte d'identification. Keller (1983) qui utilise le terme « intrinsèque » au lieu d'« intégrée », explique que ce type de motivation est créé chez l'apprenant quand sa curiosité de la langue étrangère est éveillée et gardée. Ellis (1994) souligne qu'il existe différents facteurs qui influencent la motivation intégrée, entre autres l'attitude, l'intérêt et le désir de l'apprenant d'apprendre la langue étrangère. Ces facteurs sont souvent liés à des voyages, à des amitiés, etc.

2.1.3.2 Rôle de la motivation intrinsèque ou intégrée

La motivation intrinsèque ou motivation intégrative, selon Klein (1989), facilite la mise en œuvre des compétences langagières dans la langue inconnue, et se manifeste dans le cas de la mobilité éducative par :

- i. le désir d'effectuer un séjour d'une durée supérieure à la durée « imposée par la mobilité
- ii. le désir de se faire des amis francophones (dans le foyer universitaire)
- iii. le désir (et le plaisir) de vivre dans la société francophone avec ses spécificités

L'étude de Glikzman, Gardner et Smythe (1982), montre qu'un élève ayant une motivation intégrée forte est plus actif dans la salle de classe. Il poursuit l'apprentissage de la langue étrangère et il est moins probable qu'il laisse tomber ses études. Une façon, pour le professeur, de créer une motivation intégrée chez les élèves dans un contexte scolaire est de leur donner la possibilité de communiquer. Selon Rossier, cité par Ellis (1994), le désir de communiquer chez l'apprenant est très important. Il est aussi important de créer des défis d'un niveau adéquat, pas trop difficiles et pas trop faciles.

Notre travail se situe dans le domaine de la motivation intrinsèque. A notre avis, pour mener à bien l'étude entamée, cette information historique ne doit pas être négligée, sachant bien que l'importance qu'il convient de donner à la dans la classe.

2.1.4. Motivation extrinsèque ou instrumentale

Selon Gardner and Lambert (1972), il arrive que l'apprenant étudie la langue pour des raisons telles que la future carrière, le statut social ou pour atteindre un niveau d'éducation exigé. Dans une étude ancienne de Dunkel (1948), l'auteur a offert à certains des élèves dans une classe des récompenses pour leurs résultats, tandis que d'autres élèves étaient simplement exhortés à faire de leur mieux. Ceux qui ont reçu des récompenses ont obtenu des résultats beaucoup meilleurs. Gardner et Macintyre cités par Ellis (1994) ont remarqué que lorsque les récompenses ont été annulées, les effets de cette motivation instrumentale ont disparu.

La motivation extrinsèque, seconde forme de régulation, se caractérise par le fait que l'individu agit dans le but des récompenses ou d'éviter des contraintes ou des sanctions. Les comportements sont alors des moyens pour atteindre une fin. L'individu extrinsèquement motivé peut accomplir une tâche sans en retirer de plaisir.

La motivation extrinsèque représente alors un niveau d'autodétermination par rapport à la motivation intrinsèque. Ce type de motivation se retrouve souvent sous forme de socialisation et se relève nécessaire dans un objectif de bien-être social, la société conduisant à adopter des comportements ou attitudes qui ne sont pas intrinsèquement motivés, ni naturels, c'est le cas par exemple des jeunes enfants confrontés à l'obligation scolaire. Selon Deci et Ryan (1985), quatre types de motivation extrinsèque s'ordonnent sur un continuum d'autonomie impliquant des

comportements plus ou moins autodéterminés : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée.

2.1.5 Amotivation

L'amotivation est le troisième type de motivation. Selon Morlaix et Lambert-Le Mener (2015), l'amotivation est un construit qui complète la compréhension du comportement motivationnel. Celui-ci se situe au plus bas niveau d'autodétermination sur le continuum. Les individus dans cet état perçoivent leur comportement comme relevant de forces externes, hors de contrôle, indépendant de leur volonté. L'individu n'est ni intrinsèquement ni extrinsèquement motivé. Il ne parvient pas à mettre en relation son comportement et les conséquences qui y sont associées.

L'autodétermination a été adaptée au contexte scolaire par Fortier, Vallerand et Guay (1995) qui formulent deux hypothèses. La première repose sur le fait que les étudiants motivés intrinsèquement bénéficient d'une motivation scolaire autonome, tandis que les étudiants régulés de façon plus externe ou amotivés ont une motivation non autonome. La seconde met en lien la motivation scolaire autonome et les performances scolaires. Ainsi, une motivation scolaire autonome produit un meilleur niveau de créativité, diminue les abandons d'études, entraîne un plus grand engagement cognitif et un meilleur apprentissage chez les étudiants dotés de cette forme de motivation.

2.1.6 Motivation comme cause ou comme résultat

Il est difficile de dire si la motivation est la cause des résultats ou d'échecs, ou tous les deux, de la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Gardner et al. (1985) affirme qu'elle est causative, mais il accepte aussi que parfois on observe une modification de l'attitude de l'apprenant à cause d'une expérience positive de

l'apprentissage (Ellis, 1994). Par contre, Strong (1984) indique que le désir chez l'apprenant d'apprendre une langue étrangère est fortement influencé par le rendement. Il est possible que la relation entre la motivation et le rendement soit interactive. Un niveau élevé de motivation stimule l'apprentissage, mais la réussite dans l'apprentissage de la langue étrangère aide l'apprenant à maintenir une motivation déjà existante. Par contre, Ellis (1994) trouve que si la motivation est basse, les résultats deviennent mauvais et la motivation sera encore plus basse. Ceberio (2004) voit la motivation comme un processus dynamique et il est d'avis que la motivation 'intérieure' et la motivation 'extérieure' dépendent l'une de l'autre.

2.1.6.1 Motivation scolaire

Le concept de motivation dans le domaine de l'enseignement a fait l'objet de nombreuses études en contexte d'apprentissage scolaire. Pour Viau (1997 : 7), « *certaines enseignants définissent intuitivement la motivation scolaire comme ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort* ». Viau (1997) précise que cette définition est vague et floue pour permettre l'élaboration de stratégies d'intervention qui favorisent la motivation.

Par la suite, la conception de Viau sur la motivation scolaire a suscité plusieurs réflexions. A titre d'exemple, citons André (1998) qui reprend la définition de Viau (1997 : 16). Pour lui, cette définition est composée de trois dimensions fondamentales de la motivation :

- i. c'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées ;
- ii. elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées;

- iii. elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts.

Pour donner du poids à son argumentation, André (1998) donne sa propre définition : « *motiver, c'est créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage* ». Ndagijimana (2008) considère la motivation comme un processus dynamique et non comme un état figé et permanent, ou encore une caractéristique individuelle. Selon lui, pendant l'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'agir, mais il doit savoir comment le faire. Pour Raynal et Reunier (1997 : 239), l'enseignant doit donner le sens à tout apprentissage car « *motiver un élève, c'est donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque* ».

Quant à Archambault et Chouinard (2009), la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés.

Myers (1998) semble simplifier les choses quand il nous rappelle que dans le contexte scolaire il existe aussi deux sortes de motivation :

- La motivation intrinsèque qui prend sa source dans les désirs de l'apprenant (de réussite, de la valorisation sociale, etc.) ; la motivation dépend de l'individu lui-même. Il se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixé.

- La motivation extrinsèque qui dépend de facteurs externes à l'apprenant, telles que des récompenses ou des punitions. Ce type de motivation est provoqué par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsque la motivation est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur. L'école et toute autre institution d'apprentissage devraient favoriser la motivation intrinsèque pour pouvoir donner une formation qui rendra les apprenants adultes, autonomes et responsables. Cela fait partie de l'ensemble des finalités de l'éducation. L'apprenant devrait faire impérativement de multiples expériences de succès soutenus par des motivations extrinsèques et des renforcements externes. Si nous cherchons à ce que l'élève donne du sens à ses apprentissages et s'investisse dans ceux-ci, il faut que la motivation intrinsèque soit plus importante que la motivation extrinsèque (Myers, 1998).

On ne pourra pas conclure la définition du concept de motivation scolaire sans faire mention des propos de Nuttin (1997 : 238) qui établit cinq conditions pour qu'une personne apprenne :

- i. se créer des systèmes de motivation et de renforcement;
- ii. définir ses propres objectifs;
- iii. construire des stratégies pour les atteindre;
- iv. être satisfaisant lorsqu'il a atteint ses objectifs;
- v. à ne pas renoncer en cas d'échec.

Nuttin maintient que l'absence de toutes ces conditions entraîne l'élève dans un processus de démotivation.

Selon Girard (1995 : 112), « la motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier ». Girard cité par Jakobovits (1970) distinguait 4

catégories de facteurs d'apprentissage qu'il classait ainsi, sur la base de résultats de tests objectifs effectués et de recherches d'autres psycholinguistes : « l'aptitude aux langues étrangères représentait 33%, l'intelligence de l'élève 20% ; la persévérance ou la motivation (comptées ensemble) 33% et tous les autres facteurs 14% ». Malgré les doutes exprimés par Girard quant à ces résultats, nous remarquons le pourcentage de la motivation qui est autant élevé que celui de l'aptitude aux langues étrangères.

Ces travaux de recherche concernant la motivation en contexte scolaire ont pour but d'améliorer les performances des élèves et de les amener à avoir une plus grande estime d'eux-mêmes. En effet, mentionnant le fait que certains enfants généralisent leurs difficultés, Vianin (2006 : 39) dans son ouvrage intitulé « *La motivation scolaire* » explique qu'il y a « un fort risque de contamination d'une difficulté passagère à une mauvaise estime de soi en tant que personne. Or la motivation est très liée à l'image de soi ». Selon Girard (1995 : 112), il existe 4 facteurs principaux de motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le premier est « le contexte sociolinguistique du pays ou de la région où se fait cet apprentissage ». En effet, si le rôle de l'apprentissage des langues est vital pour cette région, la motivation sera très forte. Le deuxième facteur est « l'aptitude naturelle à l'apprentissage des langues », le troisième est « la méthode d'enseignement » et le quatrième « l'enseignant » lui-même.

Alors que le contexte sociolinguistique et l'aptitude naturelle sont des données fixes, la méthode d'enseignement et l'enseignant peuvent varier. Il serait cependant délicat – pour des raisons de faisabilité – de travailler sur les qualités personnelles propres à chaque enseignant dans le contexte de notre mémoire, c'est pourquoi nous avons gardé le facteur « méthodes d'enseignement ». Nous nous sommes ensuite rendu compte que, de nos jours, nous utilisons souvent plus d'une méthode et que cela rendrait l'expérimentation difficile dans le cadre de notre recherche. Nous allons donc

mesurer l'influence des moyens d'enseignement – dans lesquels différentes méthodes sont utilisées – sur la motivation des élèves.

Pour Piaget (1974), la motivation est le désir pour combler un manque pour atteindre un plaisir. « L'homme partage avec l'animal le plaisir de la récompense ; l'un et l'autre apprennent à prévoir la récompense et à rechercher des conditions dans laquelle ils l'atteignent de manière sûre. De ce postulat, nous pouvons envisager que la motivation est un processus qui détermine la manière dont l'on fournit une énergie pour satisfaire des besoins. Notre comportement se manifestant à travers notre détermination, joue donc un rôle essentiel dans l'atteinte l'objectif visé.

Au sens plus général de Cuq (2003 : 170-171), la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites. Elle peut être définie comme un « principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ». Selon lui, dans le domaine de l'apprentissage, la motivation joue un grand rôle et elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des actions cognitives. Elle fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir de connaître quelque chose est bien un processus multiforme dans des domaines comme en biologique, psychique, culturel. Ces domaines nécessitent une implication intégrante de l'apprenant comme celui du processus d'apprentissage des langues modernes. Il conduit l'apprenant à donner un sens à ce qu'il apprend, et ceci augmente en retour sa motivation vis-à-vis de ce qu'il apprend. Mais la notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs. Ces facteurs sont de multiples

éléments⁴de l'environnement qui jouent le rôle stimulant ou bloquant et la personnalité c'est-à-dire l'état interne⁵.

De ce postulat, il résulte que la motivation externe très fréquente et que nous considérons comme déclencheur de l'apprentissage lors des rencontres et des séjours. En outre, il existe un autre type de motivation qui est interne et est liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, et à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles. Pour se maintenir, cette seconde forme de motivation doit être reconnue et entretenue à court terme. Dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de lui-même et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants.

Nous entendons par motivation, le fait de l'interaction d'éléments qui incitent un individu à agir ou à se donner les moyens pour atteindre un but. De nombreux chercheurs ont travaillé dans le domaine de la motivation surtout la motivation dans le processus de l'apprentissage des langues. Plusieurs définitions émergent de leurs différents points de vue. Conformément à notre étude, la motivation a un caractère créatif. Elle donne une énergie aux étudiants, une énergie soit intrinsèque soit extrinsèque. Ces deux types d'énergie permettent aux étudiants de niveau 300 de l'Université du Ghana de surmonter les difficultés dans l'apprentissage du français.

⁴ On peut citer entre autres le milieu social y compris le milieu familial, les projets professionnels ou personnels

⁵ Le besoin et l'intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent

2.1.6.2 Indicateurs de la motivation scolaire

Les indications de la motivation scolaire constituent des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un étudiant. Ils constituent les conséquences de la motivation scolaire. Viau (1994) en distingue quatre qui sont :

1. le choix ;
2. l'engagement cognitif ;
3. la persévérance ;
4. la performance.

Selon Viau (1994), cité par Cantara (2008), le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire. Un étudiant qui n'est pas motivé par le cours s'éloignera de l'activité proposée. A l'inverse qui n'est pas motivé par un cours est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser l'activité proposée (engagement cognitif). Le troisième indicateur est identifié à la somme de temps consacrée à la réalisation des travaux exigés en dehors de la classe. Enfin, la performance est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et source de motivation.

Les quatre indicateurs de motivation de Viau (1994) est très pertinente pour notre travail. Nous voulons adopter ces indicateurs pour mesurer l'impact des facteurs de la motivation qui pourraient influencer la performance les étudiants. Ces facteurs nous ont permis d'analyser l'impact de la motivation sur la performance des étudiants du niveau 300 au département de l'Université du Ghana.

2.1.6.3 Motivation dans la salle de classe

La motivation est l'un des facteurs importants dans tout processus d'enseignement/ apprentissage. En fait, la motivation dans la salle de classe détermine le niveau d'intérêt de l'apprenant. En effet, Spada et Lightbown (1999) constatent que les élèves motivés sont souvent selon les enseignants, ceux qui activement participent

aux cours. C'est-à-dire les étudiants qui font des efforts dans l'apprentissage. Ceux-ci expriment leur intérêt, travaillent sérieusement en faisant leurs devoirs avec soin.

En psychologie de l'enseignement, les chercheurs tels que Crookes et Schmidt (1991) constatent différents facteurs dans une situation académique. Ces facteurs sont selon eux, faire participer les étudiants de manière active dans la leçon, varier les activités, les tâches et les matériaux. En général, pour amener l'étudiant à être plus captif, il est important que l'enseignant pense à son âge, à son niveau de langue et à son intérêt. Cependant, le rôle de l'apprenant reste primordial dans un processus d'apprentissage.

En plus, nous pensons qu'une immersion linguistique est un autre facteur essentiel qui favorise l'apprentissage rapide de la langue cible. L'observation que nous avons faite à l'Université du Ghana, Legon auprès de certains étudiants stipule que c'est après une année d'immersion au Benin ou en France que ces derniers réussissent à améliorer leur compétence en production orale. En général, cette observation est faite par plusieurs chercheurs. Ainsi, nous pouvons affirmer que le contact avec la langue cible en dehors de la situation scolaire aide les étudiants à améliorer la langue cible. L'exemple des voyages d'immersion (a year abroad) donne dans la plupart des circonstances aux étudiants un feed-back positif.

L'importance de la notion de motivation dans la salle de classe pour la présente étude est qu'elle nous permette de comprendre et d'interpréter l'impact de la motivation sur la performance des étudiants et de savoir quelles stratégies proposer pour motiver les étudiants.

2.1.6.4. Motivation des étudiants qui réussissent

La motivation est un construit qui renvoie au but que poursuit une personne. La motivation est observable : une personne motivée s'investit dans la tâche censée lui permettre d'atteindre ce but et elle persévère quand cette tâche devient difficile. La motivation est influencée par différents facteurs psychologiques : valeur du but, attente de réussite, sentiment de contrôle sur la situation d'apprentissage et sentiment d'être compétent dans le domaine. On retrouve par exemple ces facteurs dans l'étude de McMillan (2010) qui établit quatre points essentiels après avoir observé certaines situations d'étude :

- i. Selon Pintrich et Schrauben (1992), cité par Mcmillan (2010), les étudiants qui réussissent accordent une valeur importante aux apprentissages académiques. Cette valeur renvoie à l'intérêt de l'étudiant pour le domaine étudié mais aussi à l'importance et à l'utilité accordée par l'étudiant aux thèmes abordés
- ii. Mcmillan (2010) affirme que les étudiants qui réussissent ont des buts de maîtrise : ils étudient dans le but de devenir par exemple dentistes avec une pratique sûre et efficace. On distingue classiquement les buts de performance, fondés sur la norme et la comparaison sociale, des buts de maîtrise du domaine et de plaisir. Le but de maîtrise impliquerait une évaluation auto-référencée de l'étudiant, organisée autour de la progression personnelle. Les étudiants poursuivant des buts de maîtrise persistent davantage dans les tâches et sont moins vulnérables à l'échec, car l'échec est évalué et perçu comme un moyen de comprendre ses lacunes et donc va guider la mise en œuvre de nouvelles stratégies plus adaptées.
- iii. Zimmerman (2000) cité par McMillan (2010), est aussi d'avis que les étudiants qui réussissent ont un bon sentiment d'auto-efficacité : ils pensent qu'ils ont les

compétences pour réaliser le type de tâche visé, ils ont confiance dans ces compétences. Les étudiants qui se sentent capables de conduire leur apprentissage vont davantage mettre en œuvre des stratégies d'étude adaptées. Ils prennent du plaisir dans certaines tâches qui peuvent être plus exigeantes mais qui présentent un certain niveau de défi.

- iv. Enfin, McMillan (2010) précise que ces étudiants font preuve de plus de persistance dans les tâches et ils cherchent davantage des solutions alternatives aux situations de problèmes étudiés. Les examens imposés et leur évaluation sont perçus par les étudiants comme des étapes du processus d'apprentissage et non comme une sanction.

Pour Busse et Walter (2013), l'utilité est particulièrement importante dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Dès que la langue apprise est perçue comme utile (l'étudiant est convaincu qu'il a besoin d'apprendre cette langue) ou objectivement utile (le contexte linguistique impose de pratiquer la langue), alors son apprentissage est beaucoup plus efficace. Les buts de maîtrise et le sentiment d'auto-efficacité ont eux aussi un effet majeur dans l'apprentissage d'une langue vivante. Ces effets sont même dramatiquement importants : dans l'enseignement supérieur, s'il n'y a pas d'utilité perçue, la motivation intrinsèque et le sentiment d'auto-efficacité peuvent avoir tendance à baisser chez les étudiants.

D'autres travaux dans les années 90 montrent que l'échec universitaire en première année a mis en lumière plusieurs facteurs explicatifs en traitant de la difficile transition du secondaire vers le supérieur : l'étudiant étant confronté à un changement de statut, de rôle. Citons à titre d'exemple, Coulon, (1997) qui affirme que « l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent.

Selon Romainville (2000), c'est durant la première année que le processus d'affiliation se met en place, permettant aux étudiants de s'insérer dans le milieu universitaire. Ce processus d'affiliation conditionnerait le passage du statut d'élève à celui d'étudiant et l'acquisition d'une nouvelle identité. Cet auteur précise que confrontés à leur nouveau métier d'étudiant, certains n'en perçoivent pas les exigences. Ces indicateurs d'adaptation à l'université seraient influencés par les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, ces dernières se rapportant aux caractéristiques personnelles d'une part, au passé scolaire d'autre part. Romainville (2000) ajoute que l'origine sociale est un de ces facteurs qui joue à la fois sur l'accès à l'enseignement supérieur et sur la réussite. Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures sont fortement représentés comparativement aux enfants d'ouvriers ; et de nombreuses études empiriques ont par ailleurs mis en évidence une corrélation entre la réussite de l'étudiant et le statut socioéconomique de ses parents ou leur diplôme.

Pourtant, Galand, Neuville & Frenay (2005) n'acceptent pas totalement cette acception. A leur avis l'origine sociale n'explique généralement qu'1 à 5% de la variance de la réussite universitaire. Pour Beaupère & al. (2009), la scolarité antérieure apparaît ainsi comme un déterminant majeur de la réussite à l'université : le type de baccalauréat et l'âge auquel il a été obtenu ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, Prouteau (2009) souligne que le projet de l'étudiant est aussi avancé comme facteur de réussite, mais les résultats des recherches ne montrent pas de lien entre un projet bien défini et la réussite ultérieure, par contre ceux qui sont plus sûrs de leur choix obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui sont hésitants et envisagent une nouvelle orientation.

En ce qui concerne le domaine d'apprentissage scolaire, nous pouvons dire qu'il existe toujours d'autres facteurs portant sur l'apprentissage du métier d'étudiant, son intégration, ses méthodes de travail qui peuvent également conduire à la réussite.

2.1.7 Stratégies d'apprentissage

Il convient de préciser que dans l'enseignement/apprentissage des langues certaines modalités président à la bonne réussite dans cette entreprise. Selon Amadiou et Tricot (2015), l'enseignement des langues vivantes a été pionnier dans le domaine des stratégies d'apprentissage, leur accordant une grande importance au début des années 1990, en remplaçant avantageusement les travaux sur les styles d'apprentissage : alors que ces derniers seraient innés, intrinsèquement liés à l'individu, les stratégies d'apprentissage peuvent être apprises et enseignées. Amadiou et Tricot (2015) établissent quatre grands types de stratégies d'apprentissage chez les étudiants. Ces auteurs précisent que les stratégies ne renvoient pas aux mêmes activités mentales, certaines étant plutôt de bas niveau alors que d'autres sont de haut niveau et par conséquent, contribuent à un apprentissage plus profond. Ce sont :

1. Stratégie de bas niveau – « répétition »

Il s'agit pour l'étudiant d'apprendre par cœur, de recopier ou encore de relire son cours. Ce type de stratégies se caractérise donc par une activité cognitive qui fait peu appel à connaissances antérieures de l'étudiant. Ce type de stratégie conduit généralement à des apprentissages de surface.

2. Stratégies d'organisation

Ces stratégies consistent quant à elles à traiter en priorité les principales informations des contenus. Ces stratégies sont mises en œuvre lors d'activités dans lesquelles les étudiants résument le cours, font des fiches,

structurent un plan du cours, car elles contribuent à une activité cognitive de mise en relation des informations et d'organisation de celles-ci de manière à faciliter leurs maintien et intégration en mémoire.

3. Stratégies d'élaboration

D'après Amadiou et Tricot (2015), ce sont des stratégies plus actives et consistent à faire des analogies avec d'autres situations étudiées, à relier les nouvelles informations à ses connaissances antérieures, à paraphraser le cours avec ses propres mots, à produire des liens entre les idées du cours et celles d'autres cours. Ces stratégies concernent l'élaboration de nouvelles connaissances sur la base des connaissances initiales de l'étudiant. Cela revient à dire qu'en élaborant des relations entre les nouvelles informations et leurs connaissances, mais aussi entre les nouvelles informations, les étudiants effectuent des traitements profonds de l'information et donc ont une meilleure intégration des informations en mémoire. Ces meilleures intégrations et appropriations des connaissances permettent un meilleur transfert de ces connaissances dans de nouvelles situations.

4. Stratégies métacognitives

Ce sont des stratégies de haut niveau. Elles contribuent aux activités de planification de l'activité d'apprentissage, aux auto-évaluations et à la régulation de leur apprentissage. C'est parce que les étudiants sont capables d'évaluer la pertinence de leurs comportements d'apprentissage qu'ils peuvent les modifier. Si un comportement ne permet pas d'atteindre efficacement ou rapidement les objectifs, alors il faudra le modifier, voir le remplacer par un autre. Ces stratégies sont essentielles, dans les apprentissages autorégulés.

Après avoir présenté les stratégies d'apprentissage où nous avons examiné les quatre stratégies proposés dans l'apprentissage d'une langue étrangère, passons maintenant aux approches adoptées dans l'enseignement des langues étrangères.

2.1.8 Approches différentes dans l'enseignement des langues étrangères

On a souvent essayé de trouver la méthode qui donne le meilleur résultat dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais il a été difficile de prouver qu'une méthode est meilleure qu'une autre (Cicurel, 2002). Les élèves ont des aptitudes différentes et le professeur doit fournir un enseignement différencié et individualisé pour le rendre motivant pour tous les élèves et ne pas faire marcher tout le monde du même pas (Cuq et Gruca, 2002). Si le professeur fait participer les élèves dans la planification de l'enseignement, et leur fait exprimer leurs idées et leurs propositions, les élèves deviendront souvent plus motivés à continuer leurs études (Oscarsson, 1999).

Selon l'étude d'Oscarsson, les professeurs, en général, ne mettent plus au premier plan l'enseignement de la grammaire et du lexique, mais travaillent beaucoup plus avec la compétence communicative des apprenants. L'étude faite par Ceberio et Kreinovich (2004) analyse les composantes de la motivation d'apprenants en situation plurilingue. Les résultats montrent l'importance de la communication et de l'échange entre cultures pour motiver les élèves. Elle parle de l'importance de l'intercompréhension, de la capacité de comprendre la langue et de se faire comprendre et de faire de l'élève « le sujet qui communique ». D'après Pekarek-Doehler (2000: 4-5, cité par Ceberio 2004) « *la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonné en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux* ». Dans la situation scolaire, la communication avec des natifs de langue cible

est rare et il faut créer des situations substitut, avec le groupe/classe et le professeur (Ceberio, 2004).

Une autre approche motivante pour l'apprentissage de l'apprenant est aussi une approche communicative mais avec une perspective actionnelle. On voit les apprenants comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches. L'apprenant réalise une action sociale dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Pour Puren (2006), cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère.

Le point central est de faire de manière que les élèves comprennent et connaissent les règles socioculturelles et soient au courant de l'intention de la communication (Cuq et Gruca2003 : 245). Byram (1992) parle de l'importance de la connaissance d'une autre culture et d'une autre civilisation. Cela contribue à réduire les préjugés et à promouvoir la tolérance et crée souvent des attitudes positives chez l'élève envers d'autres peuples de d'autres cultures, en même temps qu'on arrive à une compréhension approfondie d'un peuple et d'une culture particulière, dans le cas actuel, la culture française. Avec une attitude positive envers la culture cible, il est évidemment plus simple de motiver un apprenant à apprendre la langue.

La grille d'évaluation de la motivation en apprentissage de Viau met en exergue les facteurs qui motivent et ceux qui démotivent les apprenants de façon générale. En effet,

elle nous permet de concevoir notre propre grille à partir des données que nous avons recueillies.

2.1.9 Notion de performance

Le mot performance puise ses origines du Latin « performare » et a été emprunté à l'anglais au XV^{ème} siècle. Il signifiait accomplissement, réalisation, et résultats réels. En effet, « to accomplish » signifie accomplir une tâche avec régularité, méthode et application ; l'exécuter et l'amener à son accomplissement d'une manière convenable. Dans l'action, la performance désigne simultanément résultats et actions mises en œuvre pour les atteindre c'est-à-dire un processus.

Selon Cuq (2003 : 192), le terme performance issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences acquises.

Cependant, la notion de compétence recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale qui sont linguistiques, communicatives et socioculturelles. La définition du terme, donné par Dumeyan (2014 : 8), est « savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'utilisateur d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfinis de phrases jamais entendues ». Cela veut dire que la compétence est une aptitude caractérisée par l'être humain. Par ailleurs, Chomsky (1965) a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un

locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes.

Ainsi, Chomsky (1965) estime que la compétence est la connaissance naturelle dont toute personne possède dans sa langue maternelle. Les propos de chercheur désignent les connaissances intuitives des règles grammaticales. Ces règles sont sous-jacentes aux énoncés qu'un locuteur natif parfait dispose de sa langue lui permettant de produire et d'en reconnaître les phrases correctes. Dans la même perspective, Widdowson (1981 : 14) présuppose que la notion de compétence renvoie à la connaissance d'un locuteur de règles linguistiques abstraites.

De façon succincte, il faut souligner que la performance et la compétence sont des aptitudes caractérisées par un individu. La compétence est innée et virtuel alors que la performance est observable. Par conséquent, les deux notions sont complémentaires. La compétence a le caractère d'une connaissance explicite sachant que la performance est la mise en pratique de la compétence dans des situations réelles. Cependant, il nous semble impossible d'estimer la valeur du niveau de compétence d'un individu avec objectivité car elle est innée. Bien au contraire, l'on peut évaluer la performance.

A partir de l'évaluation de la performance dans le processus enseignement/apprentissage des langues, l'on peut déterminer la compétence d'un apprenant. Pour illustrer cette assertion, nous reprenons les termes de Cuq (2003 : 192) pour souligner que « les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences ». Ainsi, c'est important de montrer que la performance résulte de divers facteurs tels que la motivation, les composantes affectives qui sont différents des savoirs et des savoir-faire acquis.

Selon l'auteur, la définition du mot « compétence » prend en compte six niveaux comme le définit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

(CECRL). A cet effet, Cuq (2014 : 15) propose une image de l'échelle de bilinguisme raisonnablement atteignable par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage. Le tableau ci-dessous contient le descripteur des niveaux communs de compétences établi par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Tableau 2 : La grille d'évaluation de la motivation en apprentissage de Viau

<i>Ils sont démotivés, car ils ...</i>	<i>Ils sont motivés, car ils ...</i>
jugent inutiles ou pas intéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées ;	jugent utiles ou intéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées ;
et/ou	et/ou
se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas avoir les capacités nécessaires ;	se sentent capables de faire ce qu'on leur demande ;
Et	Et
ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire et croient que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux.	ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de leurs apprentissages et croient que leurs succès comme leurs échecs dépendent en grande partie d'eux-mêmes.

Source : Extrait de Rolland Viau (2002) « Difficulté d'apprentissage, Difficulté d'enseignement ».

Cette grille est très pertinente pour notre travail. Elle présente les deux côtés du concept de la motivation. D'un côté nous remarquons les comportements et ou les attitudes d'un étudiants démotivé et de l'autre côté nous constatons que les étudiants motivés aussi exhibent certaines comportements et des attitudes. Ces connaissances nous ont aidée dans la recherche car nous avons pu remarquer les types étudiants et nous les avons classés par catégories dans notre analyse (Tableau 20, p.86).

Tableau 3: Echelle globale des niveaux communs de compétences- Grille pour l'auto-évaluation p. 26-27

Utilisateur expérimenté	C2	<ul style="list-style-type: none"> - Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/qu'elle lit ou entend. - peut s'exprimer spontanément, très couramment de façon précise - peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes
	C1	<ul style="list-style-type: none"> - peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants - peut saisir des significations implicites - peut s'exprimer sans trop apparemment devoir chercher ses mots - peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée
Utilisateur indépendant	B2	<ul style="list-style-type: none"> -peut comprendre le contenu essentiel des sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe y compris une discussion dans sa spécialité - peut émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités
	B1	<ul style="list-style-type: none"> -peut les essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit des choses familières dans son travail, à l'école, dans les loisirs, etc. - peut se débrouiller la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée - peut produire un discours simple et cohérent - peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir....
Utilisateur élémentaire	A2	<ul style="list-style-type: none"> - peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, information personnelles et familiales simples, achat ...) - peut communiquer lors des tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et directe sur des sujets familiers - peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats
	A1	<ul style="list-style-type: none"> - peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets - peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant ; par exemple, son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient - peut répondre aux mêmes types de questions et peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement

SOURCE : Extrait du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2019)

Le tableau décrit et explique les traits qui caractérisent chaque niveau de compétence défini par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. En

la grille de l'auto-évaluation constitue un guide pour tous les acteurs dans un processus enseignement/apprentissage des langues étrangères. Au Ghana, les pédagogues de la langue française ou les formateurs en langue française se focalisent par exemple sur la grille de l'auto-évaluation pour déterminer le niveau des apprenants. Amener ses apprenants à développer des compétences orales dans une langue étrangère est une perspective envisagée pour les institutions de formation en langue.

Au Ghana, l'enseignement du français a pour objectif de fournir à l'apprenant une compétence communicative. Ce qui est important dans cette circonstance est de faire assimiler les constituants linguistiques et d'exposer l'apprenant à des actes de parole afin d'examiner au travers les performances de l'apprenant les composantes acquises. Cela permet à l'apprenant de s'exercer en mettant en relief sa compétence communicative /linguistique à partir des performances en situation.

Il ne s'agit pas ici d'une simple articulation des expressions langagières mais de respecter les règles grammaticales de langue française pour ces apprenants du FLE. C'est dans cette option que nous évoquons Hymes. Le chercheur, après avoir analysé les discours de certains locuteurs de la langue soutient que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique mais il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social », Hymes (1984 : 34). Dans la même logique, Widdowson (1981 : 11) affirme que : « connaître une langue n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication ».

2.1.10 Concept de FLE

Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés d'étrangeté selon Cuq. D'abord la distance matérielle, géographique,

ensuite la distance culturelle, rendant plus ou moins facilement décodables les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique et enfin la distance linguistique. Ce dernier aspect fait l'objet de cette étude. Cuq (2003 :15) souligne qu'en,

« didactique une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est la langue de première scolarisation ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue et le critère d'appartenance est lui aussi minoré ».

A cet effet, nous remarquons que la langue française au Ghana n'est enseignée que dans les établissements scolaires ou dans les instituts de langues. Cependant, l'enseignement de cette langue est très limité sur l'ensemble du territoire. Dans les écoles publiques primaires, il n'y a pas d'enseignants de français. L'enseignement du français langue étrangère au Ghana commence au niveau du collège dans les écoles publiques mais ce fait n'est pas effectué sur l'ensemble du territoire national parce que les enseignants de français ne sont pas disponibles dans toutes les écoles Junior High School (JHS). Dans certaines écoles privées, les chefs d'établissement font des efforts pour obtenir des enseignants de français pour satisfaire les parents qui souhaitent imprégner leurs enfants dans la langue à l'école primaire.

2.1.11 Facteur de motivation pour le programme d'immersion

Ici, l'étude concerne les apprenants de la troisième année (niveau 300) du département de français. Nous avons constaté que le programme d'immersion linguistique au département est une étape qui intéresse une grande partie d'étudiants qui apprennent le français. Chaque année, presque tous les étudiants en troisième année constituent leurs dossiers pour un bain linguistique au Bénin et en France. Ayant

observé cette affluence au niveau des apprenants, nous avons fait une pré-enquête (août 2016) afin de comprendre les raisons qui motivent les apprenants. Un effectif de cent quinze étudiants ont participé à cette pré-enquête. Nous avons fait cette étude en août afin d'obtenir un large effectif d'enquêté car à partir du mois de septembre, les étudiants du niveau 300 seraient déjà partis pour le programme d'immersion.

2.2.0 Différentes théories explorées

Cette étude s'appuie sur plusieurs théories. Le cadre théorique consiste à évoquer les théories qui sous-tendent notre étude afin de comprendre les paramètres de notre sujet. Les théories de la psychologie telles que le behaviorisme, la théorie de l'autodétermination et le cognitivisme sont celles qui cadrent avec la motivation dans l'apprentissage.

2.2.1 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination est l'une des principales théories qui permettent de comprendre la motivation. Elle permet également de mieux expliquer la motivation dans une situation d'apprentissage. Les analyses faites par Deci et Ryan (1985 ; 1991), ont rendu possible l'assimilation de divers facteurs du contexte social qui affectent la motivation. Selon Piche (2003), la théorie de l'autodétermination présente l'existence de différents types de motivation autodéterminés qui agissent positivement sur le développement d'un individu. Alors, s'identifient les besoins psychologiques sur lesquels est fondée la motivation humaine à savoir le besoin d'autonomie, celui de compétence et le besoin d'appartenance sociale.

Dans le cadre de notre étude, le besoin d'appartenance sociale est un aspect qui importe les étudiants. En effet, le milieu social est un facteur qui met les étudiants dans une situation réelle d'apprentissage. La langue française ayant un statut de langue

étrangère au Ghana, l'environnement au sein duquel ces étudiants apprennent leur est propice car en dehors du département de français, il n'est pas fréquent de rencontrer des personnes qui parlent la langue française.

Les behavioristes ont montré à travers leurs travaux l'importance du milieu social lors de l'apprentissage des langues. L'apprenant, par son comportement d'observation et d'imitation, acquiert un nouveau comportement. D'après Cuq (2003 : 49), le comportement d'un apprenant est la manifestation extérieure, évidente et réparable, d'une action d'apprentissage ou d'enseignement, soumis à la réception de tout un chacun. Il ne s'agit pas dans ce cas la manière dont l'étudiant se tient envers son prochain mais plutôt de développer des stratégies qu'il met en évidence pour apprendre un concept langagier.

En plus de l'environnement qui est favorable à l'apprentissage, le besoin de compétence est un autre facteur essentiel dans le processus enseignement /apprentissage du français langue étrangère. En science de l'éducation, le besoin de compétence signifie la capacité de réaliser une tâche c'est-à-dire le savoir ou les savoir-faire langagiers. Les savoir-faire sont une qualité qui selon Meirieu (1991) est un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ». Cela suggère que cette qualité est une combinaison qui fait appel à plusieurs capacités dans une situation déterminée.

Le besoin d'autonomie est l'une des caractéristiques de l'autodétermination dans le processus d'apprentissage. Pour Valenzuela (2010 : 81) :

« la raison de la Vogue des dispositifs d'autoformation en langue depuis les années 90 relèvent de trois domaines : sur le plan socioculturel, sur le plan technologique et sur le plan socio-éducatif. Au plan socioculturel, cette Vogue est liée à la demande croissante de formation en langue, les dispositifs classiques ne suffisant plus pour répondre à la demande. Au niveau

socioculturel, l'apparition puis la baisse de coût de nouveaux matériels désormais accessibles à titre individuel modifie à la fois l'offre et la demande. Dans l'aspect socio-éducatif, l'apprenant prend l'habitude d'utiliser des produits multimédias à domicile, ce qui modifie ses attentes par rapport à la formation initiale et continue ».

Certains chercheurs examinent le caractère autonome de l'apprentissage des langues dans la même perspective que Valenzuela en l'occurrence Barbot (2000) et Alberro (2001). Les différents points de vue de ces chercheurs nous permettent de comprendre la notion d'autodétermination dans sa globalité. Pour Barbot (2000), l'autodétermination est un auto-apprentissage qui implique l'autodidaxie. Il souligne que dans les circonstances d'auto-apprentissage, l'apprenant s'oriente par lui-même. Ensuite, les modalités d'apprentissage conduisent à être responsable de son apprentissage dans un cadre institutionnel établi.

Dans le cadre de notre étude, l'Université du Ghana met en œuvre des dispositifs⁶ qui permettent à l'apprenant de s'auto-former. Cette disponibilité vise l'autonomisation de l'apprenant. D'après Alberro (2001), l'on doit mettre à la disposition des apprenants des potentiels en termes de documentations, des personnels pour donner des directives aux apprenants afin qu'ils soient autonomes. A cet effet, nous avons identifié deux dispositifs dont le premier est à dominante perspective ou tutorial. Ce dispositif relève le rôle du formateur qui doit guider l'étudiant à l'autonomie. Le second dispositif qu'Alberro énumère est à dominante coopérative ou auto-directive. Dans ces circonstances, les étudiants orientent leur parcours d'apprentissage grâce à des ressources en particulier des ressources humaines qui leur sont disponibles. C'est dans cette optique que Valenzuela (2010:82) reprend les propos

⁶Il s'agit de la bibliothèque du département, de la bibliothèque centre de l'Université, de la maison française, de l'accès à l'internet, du club de français.

d'Albero (2001) lorsqu'il note que dans le dispositif auto-directive, ce sont les apprenants, accompagnés mais non conduit par les ressources humaines, qui organisent leur parcours d'apprentissage selon leurs objectifs, leurs priorités, échéances, leurs propres critères de réussite ou d'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés.

Les ressources humaines sont des personnes susceptibles de donner des indications ou des orientations dans le cadre d'un apprentissage. Ces personnes représentent soit les enseignants soit les conseillers pédagogiques pour les étudiants dans l'objectif d'orienter ou encore de guider les voies et moyens que les étudiants empruntent pour réussir leur mission. Dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère au Ghana, cette phase est importante car l'environnement anglophone dans lequel les étudiants apprennent n'est pas suffisamment approprié en termes de locuteur francophone pour leur permettre de développer certaines compétences en l'occurrence la compétence orale. D'autres facteurs comme les supports et les modalités d'apprentissage que les étudiants estiment les plus pertinents amènent à une autonomie.

Enfin, la performance est un autre facteur qui engendre la motivation. Dans cette optique, Cantara (2008), déclare que « la performance est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et source de motivation ». En effet, la performance dans l'apprentissage d'une langue est la réalisation d'un acte de parole par un apprenant. Pour parvenir à ce stade, il faut un engagement et une volonté de la part de celui ou celle qui apprend.

Certains chercheurs parlent de la psychologie de la volonté Ach (1910). La volonté survient dans une circonstance où il existe deux tendances⁷ qui s'opposent l'une de l'autre. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à la tendance

⁷Il s'agit des tendances associative et déterministe

déterministe. L'apprentissage est un processus qui exige un minimum de motivation. En d'autres termes, il n'y a pas d'apprentissage sans qu'il ait de motivation de la part de celui qui apprend. L'individu apprend certainement avec un minimum de motivation en donnant du sens à ce qu'il apprend afin d'atteindre un but.

Dans la même pensée, Locke propose la théorie selon laquelle la mise en place d'un objectif est difficile à atteindre, suivi par un feed-back, optimise la performance de l'individu. A cet effet, nous estimons que trois besoins psychologiques fondamentaux interviennent pour qu'un apprenant atteigne son objectif. Nous reprenons la pensée de Languerand (2007) pour indiquer ces besoins. A ce propos, Languerand (2007 : 24) souligne que trois besoins psychologiques fondamentaux interviendraient : le besoin de se sentir compétent pour agir (confiance dans ses capacités et possibilité d'influer sur les résultats), le besoin de se sentir autonome dans ses actions plutôt que contrôlé ou contraint à agir, enfin, le besoin de se sentir en lien avec les autres, d'avoir des relations sociales satisfaisantes et soutenantes.

Le milieu social de l'étudiant peut avoir une influence dans la satisfaction des besoins psychologiques énumérés par le chercheur. La phase de l'observation et d'imitation demeurent des étapes très essentielles pour l'apprenant étant donné qu'à cette phase, l'étudiant apprend de son environnement. Bandura (1986 :7) montre que « le fait d'observer une autre personne peut être suffisant pour apprendre un nouveau comportement ».

Dans l'interprétation des faits, Bandura l'un des psychologues Canadiens fait mention de la notion de l'auto-efficacité. En effet, l'auto-efficacité est le sentiment d'efficacité personnelle qui permet à une personne de croire à sa capacité de produire ou de réaliser une activité ou une tâche, un apprentissage ou une étude, un défi ou un changement avec succès. Autrement dit, l'auto-efficacité est la motivation qu'une

personne a à s'engager dans un exploit et à persévérer pour atteindre son objectif. D'après Bandura (1986 :10), un sentiment élevé d'efficacité personnelle au sein d'un environnement réactif récompensant les réussites valorisées favorise les aspirations et un sentiment de réussite personnelle. En comparant les niveaux de sentiment d'efficacité personnelle, il résulte des attentes infléchies par l'environnement. Ces attentes peuvent favoriser des désirs ou des motivations d'apprentissage. Cet engagement des apprenants produit chez eux un sentiment de réussite personnelle.

Ainsi, nous estimons que le sentiment d'efficacité personnelle est lié à la conception de l'intelligence humaine. L'intelligence est un facteur qui favorise à l'accomplissement des réalisations ou des tâches. Cette intelligence se conçoit à travers un processus appelé « apprentissage vicariant » ou par modelage », par Bandura (1986), établi sur la base de l'observation réfléchie du modèle qui nécessite certaines circonstances adéquates aux yeux de l'observateur.

La conception de l'intelligence humaine est analysée par les psychologues constructivistes pour qui l'intelligence est le moteur du développement cognitif dans un processus enseignement/apprentissage.

2.2.2 La théorie de performance et d'apprentissage de Dweck et Legget (1988)

Cette théorie met l'accent sur les contenus. Se donner des buts, lesquels? Y a-t-il des buts plus motivants que d'autres ? Les tenants de cette théorie distinguent deux buts qui auraient de multiples effets sur l'effet et la cognition :

- *Les buts de performance* (impliquant l'ego, Nicholls, 1984) : les buts d'approche de la performance et ceux d'évitement de la performance. Dans le premier cas, la personne qui aurait un vécu positif (expérience de réussite), chercherait à se prouver ou à démontrer ses capacités. Dans le deuxième cas, la personne qui n'aurait pas une expérience de réussite chercherait à éviter de paraître incompétente.

- *Les buts d'apprentissage* (impliquant la tâche) qui génèrent des émotions et de la confiance en soi.

L'effet et la cognition seraient ainsi à l'origine des stratégies d'apprentissage. Le modèle postule que les buts seraient déterminés par les représentations que l'individu se fait des habiletés. Dweck et al. (1998) parlent de croyances et en dégagent deux types : la croyance en des habiletés figées (comme l'intelligence) et la croyance en des habiletés malléables (comme l'effort, le travail).

Dweck et Muller (1998) ont mené une recherche expérimentale sur les feedbacks reçus lors de l'accomplissement de tâches. Les étudiants ont été félicités plutôt pour leur talent que pour le travail fourni (talent vs. travail). Le climat motivationnel a été centré sur la comparaison sociale. Les résultats obtenus ont mis en avant deux théories :

- v. la théorie de l'entité, selon laquelle l'habileté serait plutôt stable et liée à un don, ou à une qualité
- vi. la théorie incrémentielle, orientée vers l'apprentissage, selon laquelle l'habileté se développerait avec le temps et serait liée au travail.

La théorie de l'apprentissage et de la performance de Dweck & Legget nous a servi de cadre de réflexion pour essayer de mieux comprendre les pratiques pédagogiques susceptibles d'accroître la motivation des étudiants pour les outils mis à leur disposition afin de faciliter l'apprentissage du français. Les perspectives dégagées offrent des pistes de réflexion intéressantes, car les buts d'apprentissage se sont révélés plus efficaces que ceux de performance. Ainsi, dans la ligne de cette théorie, il est important de souligner l'importance d'un climat motivationnel en classe qui mettrait l'accent plus sur le développement que sur la performance. Nous avons suivi cette piste de réflexion en nous interrogeant si les résultats obtenus liés à l'apprentissage du français seraient

meilleurs. Cependant les buts sont le plus souvent soumis aux choix institutionnels plutôt qu'individuels.

2.2.3 Théorie behavioriste

Le béhaviorisme est l'une des théories majeures de l'apprentissage qui a fortement marqué les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Cette théorie exerce encore une forte influence dans les pays anglo-saxons. Nous devons souligner que le terme « béhaviorisme » est dérivé du mot anglais « behavior » qui signifie « comportement » marqué par une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance qui permet de s'assurer l'atteinte des objectifs visés.

Le béhaviorisme⁸ définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Le concept « béhavioriste » fut utilisé pour la première fois par John B. Watson en 1913 dans un article portant sur la nécessité d'observer des comportements pour pouvoir les étudier.

Les psychologues behavioristes estiment que seul le comportement observable est un élément essentiel dans le processus d'apprentissage. A cet effet, les comportements observables sont pour ces psychologues les mouvements du corps humains accessibles dans des espaces de temps quel que soit l'observateur. Pour ce faire, certains chercheurs behavioristes refusent d'envisager toute problématique de phénomènes mentaux⁹ dans un processus d'apprentissage. Chiss et al (2009 : 136) soulignent que « de son appellation même, le behaviorisme commun se prête comme unité d'analyse les seuls comportements observables ». Dans leur raisonnement, Chiss et al. (2009 : 136) pensent que du fait que les phénomènes mentaux n'étant pas

⁸ Aussi appelé le comportementalisme

⁹ Les phénomènes conscients

observables, aucun accord n'est établi quant à leur statut et quant à leur existence même.

Depuis l'époque d'Aristote où il observait les associations entre les faits naturels tels que l'éclair et la foudre jusqu'à la théorie de l'évolution de Darwin (1859) mettent en évidence la façon dont les individus s'adaptent à leur environnement, le behaviorisme a produit de meilleurs résultats en termes¹⁰ d'apprentissage. L'environnement linguistique au département de français au campus de l'Université du Ghana présente un facteur qui encourage ou motive les nouveaux apprenants du français. Les anciens étudiants s'expriment correctement en français.

Cuq (2003 : 49) énonce la manifestation du comportement dans le cadre d'un apprentissage. Pour le chercheur, le comportement est la manifestation extérieure, évidente et repérable d'une action d'apprentissage ou d'enseignement. De cette affirmation, nous reprenons les termes de l'auteur pour montrer la manifestation du concept. Ainsi, pour un professeur, il s'agit de rendre visibles et perceptibles par l'apprenant les manières effectives dont il procède. La façon dont il se comporte en classe ou dans un milieu d'apprentissage est constitué de l'ensemble de ses paroles, de ses gestes, de ses déplacements, dont il lui faut impérativement s'assurer que les apprenants les ont bien saisis.

Il résulte des analyses de ces chercheurs que le comportementalisme a une influence sur l'apprentissage des langues. Examinons à ce stade l'influence du behaviorisme sur l'apprentissage des langues.

¹⁰Le savoir-faire, la capacité à reproduire en observant ou en imitant son prochain

2.2.4 Influence du behaviorisme sur l'apprentissage des langues

Selon les psychologues behavioristes, l'organisme humain renferme en lui des caractères comportementaux spécifiques. En d'autres termes, ce sont des capacités comportementales jugées suffisantes pour systématiser des faits scientifiques. Ces faits permettent à un tel organisme de mettre en œuvre un mécanisme adapté à l'apprentissage. Ce mécanisme sert d'appui aux capacités comportementales pour favoriser le processus d'apprentissage ou d'acquisition des connaissances. Par ailleurs, le développement de l'organisme est considéré comme le phénomène de renforcement. Le renforcement a pour but de développer les capacités comportementales de l'apprenant et de les modifier positivement. En effet, le milieu dans lequel évoluent les étudiants de la deuxième puis de la troisième année du département de français est perçu comme un environnement qui permet de booster les étudiants en « phase réelle » d'apprentissage.

En s'adaptant à l'environnement et aux circonstances académiques, ces étudiants parviennent à se repérer linguistiquement au but d'un moment d'observation et d'imitation. Nous considérons à cet effet le département de français¹¹ comme un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour les étudiants. En psychologie, le stimulus est lorsqu'un individu est soumis, volontairement ou non à des stimulations physiques, à des informations ou à des situations diverses face auxquelles il présente des conduites caractéristiques. Selon les behavioristes, le stimulus (S) est un évènement¹² qui détermine une réaction (R) ou une réponse plus ou moins complexe. Le stimulus et la réponse qu'il engendre sont généralement liés dans une relation de causalité du couple (S-R). À partir des expériences très rigoureuses, les psychologues

¹¹ Il s'agit du département de français de l'Université du Ghana, Legon connu sous l'appellation de French department

¹² Simple ou complexe

behavioristes déterminent différentes caractéristiques des stimuli et les réponses qui leur sont associées : stimulus conditionnel, neutre, renforçateur.

A partir de ce postulat, nous pouvons déduire l'influence d'une stimulation sur une réponse donnée. Pour certains psychologues, il s'agit de l'*Effet* du stimulus (S) sur la réponse (R). Ainsi aux termes de Thorndike (1913), c'est la loi de l'*Effet*. Cette loi est ensuite formulée en première version par l'élève de William James¹³. Cette loi postule que « tout comportement tend à se répéter s'il est renforcé positivement ; c'est-à-dire s'il conduit à une situation agréable pour l'organisme. Tout comportement a tendance à disparaître s'il est renforcé négativement ; c'est-à-dire s'il conduit à une situation désagréable pour l'organisme », William (1908), cité par Raynal et Rieunier (2002 : 117). Ce postulat comprend deux parties : la partie renforcée positivement et celle renforcée négativement.

Plus tard, Thorndike revoit et supprime la deuxième partie de la loi car il se rend compte qu'un comportement qui est renforcé négativement disparaît effectivement dans un premier temps puis réapparaît ultérieurement avec toute sa force. Ce qui signifie que le comportement a momentanément été oublié.

De cette façon, dans un processus d'« enseignement /apprentissage » du français langue étrangère, la motivation de l'apprenant est perceptible à travers son comportement et son environnement puisque si l'environnement n'est pas assez favorable à l'apprentissage du français, les apprenants doivent fournir plus d'efforts afin d'avoir plus de chance de réussite. Ainsi, les étudiants doivent avoir cette attitude positive de la loi de l'*effet* qui postule que tout comportement renforcé positivement a tendance à se produire dans la même situation. En effet, les facteurs qui renforcent

¹³William James formule la première version de la loi de l'effet en 1908

positivement les apprenants à s'intéresser plus à l'apprentissage du français au département de français sont à la fois internes et externes.

La loi de l'effet est un processus qui désigne la récompense d'un comportement. En d'autres termes, c'est un mécanisme de renforcement. En psychologie, le renforcement signifie tout événement qui maintient ou accroît la possibilité de la réponse qui précède ou suit ce renforcement. Le renforcement peut être positif ou négatif comme l'indique « la loi de l'Effet ». Dans un processus d'apprentissage des langues tel est le cas de la présente étude, la motivation d'un apprenant est relative au caractère positif du renforcement.

Nous avons examiné les théories behavioristes et leurs apports à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, passons maintenant à la théorie cognitive qui sous-tend également notre domaine de la recherche.

2.2.5 Théorie cognitiviste

La notion de « cognition » selon Robert (1998 : 400), se définit comme « le processus par lequel un organisme acquiert la conscience des événements et objets de son environnement ». Les psychologues cognitivistes estiment que le cerveau humain est un ordinateur capable de stocker des informations. De ce fait, ils considèrent la mémoire de l'être humain comme une machine très puissante pour traiter des données. De même, Desmons et al. (2005 : 16) pensent que les acquisitions constituent des conséquences de l'activité cérébrale ; perception, opérations psycholinguistiques, entre autres ».

Selon Cuq (2003 : 44), le terme cognition désigne « l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement ». Dans l'interprétation de son analyse, le chercheur

évoque la notion d' « architecture cognitive » qui serait l'origine des activités. Cette architecture est composée d'éléments qui sont responsables du maintien des connaissances dans la mémoire d'un individu.

Dans l'apprentissage des langues, le fonctionnement du système cognitif permet de sélectionner l'information qui entre dans la mémoire de l'apprenant afin de la structurer, de la stocker puis de la récupérer. De ce fait, la perception et l'attention de l'apprenant joue un rôle important voir central dans le développement de ces opérations. La mise en œuvre de ce processus cognitif provenant de l'architecture cognitive est basée sur la production de représentations mentales. Au sens de Cuq (2003 : 45) en psychologie générale contemporaine,

« le cognitivisme est le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire et qui vise à rendre compte des fonction complexes d'acquisition des connaissances (ou fonctions cognitives), parmi desquelles le langage ».

Ce modèle de pensée présuppose l'existence de représentations mentales, l'élément central de tout processus cognitif. Le cognitivisme a concouru à résoudre les difficultés liées à l'apprentissage des langues vivantes. Sur cet aspect, Linard (2000) souligne que la psychologie cognitive a beaucoup contribué à éclairer la complexité des mécanismes de la résolution de problèmes, de la modélisation des connaissances en machine et des conduites des individus en situation réelle de tâche.

Il ressort que dans le désir de donner des informations nouvelles (comme les behavioristes) l'approche cognitiviste incite à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage en rendant l'apprenant actif grâce à un traitement cognitif et métacognitif. Les situations d'apprentissage doivent aussi tenir compte de la diversité

des apprenants. Par exemple, pour l'apprentissage de FLE, on peut penser à amener l'apprenant à découvrir par lui-même une règle de grammaire en lui offrant des indices.

2.2.6 Influence des théories cognitivistes sur l'enseignement/apprentissage des langues

Les pionniers du cognitivisme ont montré les insuffisances du behaviorisme en mettant en exergue les processus internes de l'apprentissage. Les situations implicites par expérience quotidienne et les circonstances explicites par essai académique sont les types de situation manifestée par un apprentissage dans la perspective cognitive. D'un point de vue cognitiviste, l'apprenant est vu comme un système actif qui traite des données¹⁴ acquises de façon implicite ou explicite. Ainsi, le modèle de Viau est un illustre pour cette étude.

Viau (1997) s'intéresse à la relation globale entre indicateurs et déterminants. Pour le chercheur dans un contexte d'apprentissage, les déterminants sont des perceptions de l'élève entre autres la valeur d'une activité, sa compétence et la contrôlabilité de cette activité. Ceci étant, les indicateurs résultent du choix de l'engagement cognitif de l'apprenant, de sa persévérance et qui aboutit à sa performance. Viau (1997) a examiné les travaux de certains chercheurs tels que Zimmerman, Bandura et Martinez (1992). Il part d'abord de la relation selon laquelle un élève s'aperçoit face à certaines activités d'enseignement/apprentissage. Ensuite, l'influence de son choix en s'engageant cognitivement dans ses activités académiques afin de persister pour accomplir son objectif.

La théorie cognitiviste nous est très importante car c'est dans une part, l'une des deux théories qui sous-tendent l'approche dans laquelle notre étude est ancrée. D'autre

¹⁴ Des informations

part, elle constitue un répertoire de stratégies permettant d'encadrer une situation efficace lors de l'enseignement/apprentissage, puisque le rôle des connaissances déjà acquises des étudiants est déterminant pour la performance des étudiants. Enfin de compte la théorie cognitiviste accorde une place centrale à l'étudiant et à la manière dont il construit son savoir.

La théorie cognitive est pertinente pour notre étude dans la mesure où elle nous permet, d'une part, de relever et d'analyser les impacts de la motivation sur la performance des étudiants dans une salle de classe et à l'examen final.

2.3 Travaux antérieurs

De nombreux travaux effectués dans le domaine de motivation dans la performance des étudiants attestent de son impact. C'est l'occasion de faire une exposition sur les travaux d'autres chercheurs qui s'inscrivent dans le même domaine que notre étude. Pour tirer profit des travaux antérieurs, nous avons consulté des documents ou des rapports d'études qui sont en rapport avec notre sujet. Nous citons à titre d'exemple les travaux de Gardner et Lambert (1972), Viau (1994), Ndagijimana (2008), et Majeta (2015).

Le premier travail que nous avons consulté est celui de Ndagijimana (2008). Son travail est intitulé « Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage ; cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda. L'objectif principal de ce travail de recherche est de connaître les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Le travail de Ndagijimanaa a été réalisé auprès d'une population très large composée de 693 Elèves-maitres, 9 Directeurs d'écoles et 99 Enseignants. Elle a utilisé comme instruments de collecte des données, des questionnaires, des entretiens et des observations pour son enquête.

L'étude de Ndagijimana (1998) se focalise sur trois points essentiels qui sont :

- i. Facteurs liés à la démotivation des élèves-maîtres dans le processus de l'apprentissage scolaire
- ii. Effets de la démotivation sur l'apprentissage
- iii. Stratégies pour que les enseignants puissent intégrer la motivation dans les pratiques pédagogiques.

Les résultats montrent que la démotivation dans ce contexte d'étude a un lien avec les facteurs liés aux conditions socioéconomiques et professionnelles de l'enseignant du primaire. Les résultats révèlent qu'il existe une relation entre la démotivation des élèves-maîtres et les conditions financières et professionnelles. Selon les résultats, plus les conditions financières et professionnelles sont défavorables, plus les élèves-maîtres sont démotivés.

Comme remèdes pédagogiques à l'amélioration de la motivation des élèves-maîtres, il propose l'équipement pédagogique dans son ensemble (son actualisation et contextualisation) pour pouvoir améliorer et intégrer la motivation dans les pratiques pédagogiques. Ndagijimana (1998) suggère aussi les méthodes et les procédés qui déterminent parfois le type de motivation à utiliser dans l'acte pour aider les enseignants du primaire et voir aussi ce qui peut se faire pour améliorer la motivation des élèves des Ecoles Normales Primaire qui se préparent à devenir enseignant de primaire.

Le travail de Ndagijimana (1998) est très important dans la mesure où il cherche à établir de sa part les conséquences de la démotivation dans la formation des élèves-maîtres. Nous apprécions beaucoup la valeur de cette étude mais nous constatons en premier lieu que le travail a été réalisé auprès des élèves professionnels ; ce qui fait que la population enquêtée est trop large (un échantillon de 801 composé de 9 directeurs,

99 enseignants et 693 élèves-maîtres). Ensuite, ce travail se focalise sur les effets de la faible motivation des élèves-maîtres en milieu scolaire qui est différent de notre étude.

Une autre étude, celle de Majeta (2014) a porté sur la « motivation et attitudes des apprenants de la langue française par les apprenants ». Son analyse s'est focalisée sur le rôle important de la motivation sur l'apprentissage du français par les apprenants de FLE au Zagreb. L'objectif principal de la recherche est d'examiner le rôle et l'importance des facteurs affectifs dans l'apprentissage de la langue française de même que leur influence sur les résultats des apprenants dans leur apprentissage du français (les bonnes ou les mauvaises notes dans l'apprentissage du français, le savoir socioculturel sur la France) et sur le désir des apprenants de continuer à apprendre le français. Son intérêt est basé sur l'attitude des adolescents à l'égard de la langue française, de l'apprentissage du français, de la classe de langue, de l'enseignant de français, des locuteurs natifs et de la France ainsi que sur le type de motivation dans l'apprentissage de la langue française et leur connaissance de la France. Majeta (2014) souligne le fait que le concept de motivation a donc deux aspects: un aspect externe, selon lequel il faut motiver les apprenants par des moyens divers, et un aspect interne, c'est-à-dire la motivation personnelle de l'apprenant.

Majeta (2014) précise aussi qu'enseigner une langue étrangère en milieu scolaire, c'est répondre aux besoins réels de l'apprenant en utilisant les moyens les plus adéquats qui faciliteront son apprentissage. Majeta ajoute que pour pouvoir faire cela, l'enseignant doit connaître son public, c'est-à-dire les apprenants qui représentent généralement le public dit « captif » qui est obligé d'apprendre une langue étrangère à l'école parce qu'il n'a pas le choix. Par ailleurs, Majeta (2014) nous rappelle que dans une même classe, tous les apprenants ne réagissent pas de la même façon car, en réalité, un apprenant est en classe parce qu'il y est obligé et il aime ou il n'aime pas la matière

enseignée, le manuel ou le professeur. Majeta signale aussi que dans la même classe, il y a des apprenants doués en langues qui sont ravis d'apprendre à l'école une langue de même qu'il y en a ceux qui ne veulent pas l'apprendre parce qu'ils ne trouvent pas les résultats attendus et positifs.

Majeta (2014) reconnaît finalement que malgré les raisons de la « captivité » éprouvées par les apprenants, il semble bien que le grand défi qui confronte les enseignants est celui de la motivation. Alors, les enseignants doivent comprendre la motivation des apprenants et essayer de la créer au cours de l'apprentissage. A cet effet, Majeta (2014) identifie les facteurs qui développent la motivation en classe de langue comme l'intérêt du travail et sa nouveauté, le sentiment de progresser et d'atteindre les résultats, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture et d'enrichir sa perception du monde.

Le travail de Majeta (2014) a été réalisé auprès de 63 apprenants composés de 44 filles et 19 garçons. Elle a utilisé comme instruments de collecte des données deux questionnaires et deux tests pour son enquête. Elle en conclut que les facteurs affectifs jouent un rôle assez important dans la didactique des langues étrangères. Majeta a souligné que c'est l'apprenant qui est placé au centre du processus de l'apprentissage de sorte que ses besoins, attitudes et motivation influencent beaucoup son résultat dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Majeta (2014) propose que les recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères insistent de plus en plus sur la tendance à trouver précisément le rôle de ces facteurs affectifs dans l'apprentissage.

Ce travail est très pertinent pour notre travail. Nous le trouvons en quelques sortes très semblable au travail que nous entreprenons mais nous avons constaté que le niveau où Majeta (2014) a réalisé son étude est inférieur à notre niveau. En plus, Majeta a utilisé des questionnaires et des tests sans utiliser l'observation comme instrument de

collecte de données et ainsi négligeant l'importance de l'observation dans une recherche scientifique. Nous pensons que notre travail va aider à combler cette lacune

L'étude de Gardner et Lambert (1972) s'est intéressée à la motivation et les attitudes chez les adolescents anglophones apprenant le français et les adolescents francophones apprenant l'anglais. Dans tous les deux cas, les chercheurs ont démontré l'importance de la motivation intégrative. Selon les résultats, d'autres recherches menées dans des situations où la langue cible est langue véhiculaire (aux Philippines, à Bombay), la motivation instrumentale est au moins aussi importante que la motivation intégrative. Les auteurs ont constaté que chaque communauté ou autre, a son propre réseau complexe sociale, c'est-à-dire que chaque contexte social comporte des exigences particulières (Bogaards, 1988 : 54). Dans ces travaux, les chercheurs ont mesuré l'attitude des apprenants à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères et ils ont trouvé une relation positive entre celle-ci et les résultats des apprenants.

En fait, dans les travaux de Gardner et Lambert, la motivation et l'attitude sont toujours présentées comme causes des résultats obtenus en langue étrangère ou seconde. Pourtant, les deux chercheurs ont montré qu'une bonne motivation peut aussi être le résultat de succès antérieurs et qu'un apprenant très motivé peut être découragé par suite de quelques échecs.

En Europe, une grande recherche sur la motivation et les attitudes a été réalisée par Burstall (1980) cité par Mihaljević Djigunović (1998 : 34) chez les apprenants de la langue française en Grande Bretagne. Dans ce travail, la chercheuse a questionné la différenciation de la motivation intégrante et la motivation instrumentale de Gardner et Lambert. Le travail de Burstall a démontré l'importance d'un bon résultat au début de l'apprentissage de la langue étrangère, qui mène aux réussites dans l'apprentissage

postérieur et à la création et au développement des attitudes positives à l'égard de la langue étrangère.

L'étude de Mihaljević Djigunović (1998) nous a aussi intéressée. Elle a été aussi effectuée sur la motivation et les attitudes dans l'apprentissage des langues étrangères en Croatie. L'objectif principal de cette recherche est d'examiner les attitudes et le type de la motivation chez les apprenants de l'anglais. Le travail de Mihaljević Djigunović (1998) a été réalisé auprès des enfants à l'école primaire, des élèves de l'enseignement secondaire. Il a utilisé comme instruments de collecte des données un questionnaire comportant trente-huit questions en vue de mesurer le type et l'intensité de la motivation. Dans son travail, Mihaljević Djigunović (1998) a montré l'importance des attitudes envers l'enseignant, la classe de langue et l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère.

Les résultats de son analyse montrent que le type utilisable-communicatif qui coïncide avec le type instrumental de Gardner et Lambert, le type affectif basé sur les émotions et le type intégratif, le même que dans les résultats d'autres chercheurs. De plus, Mihaljević Djigunović (1998), souligne que c'est seulement le premier type de motivation qui peut lier avec la réussite dans l'apprentissage de l'anglais. A partir de cette constatation, elle a signalé la différence entre la motivation dans l'apprentissage des langues secondes et des langues étrangères.

Finalement, la recherche de Mihaljević Djigunović (1998) a indiqué quelques aspects intéressants de la classe de langue ainsi que les attitudes et les types de motivation dans l'apprentissage de l'anglais. De même, les résultats obtenus ont ouvert un grand nombre de questions nouvelles dans la recherche des facteurs affectifs dont les chercheurs peuvent s'occuper dans l'avenir.

Le travail de Mihaljević Djigunović (1998) est également important à un degré plus élevé car elle a essayé de montrer l'importance de la motivation dans l'enseignement/apprentissage deux langues à statut différents : langue seconde et langue étrangère. Nous pensons que la motivation en ce qui concerne les deux langues ne sera pas la même. Malgré la contribution indispensable de l'auteure à ce travail elle n'a pas précisé les rôles des enseignants dans la motivation lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue qu'elle soit seconde ou étrangère. Par notre choix nous voulons combler cette lacune.

Dans son travail intitulé « La motivation de l'apprenant de FLE : Trois études à partir du modèle expectation-valence d'Eccles & Wigfield (2002), et du modèle de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985), Tatiana (2009) focalise son étude sur le rôle important des institutions de langues qui ont besoin de conserver leurs étudiants et donc de chercher à susciter, ou à prolonger une motivation à apprendre. Tatiana (2009) souligne l'importance d'étudier les phénomènes de motivation dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes car elle constitue un des facteurs majeurs influençant le succès du processus d'apprentissage. En partant de ces considérations, le rôle de l'enseignant apparaît comme central, car il peut développer des techniques favorisant l'accroissement motivationnel de ses apprenants. C'est dans cet ordre d'idée que Dorney (1998) dit que « *...teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness* » dans l'apprentissage des langues étrangères.

L'objectif général de ce mémoire est d'évaluer l'impact du tutorat et des pairs sur la motivation intrinsèque dans le cadre des cours hybrides organisés à AFS. En vue de cela, Tatiana a effectué trois études auprès de 9 classes au total sur une période de 5 mois (de janvier à mai 2009). Tatiana a utilisé différentes méthodologies pour ces études. La première étude met en relief la motivation pour l'apprentissage du français

des étudiants de deux institutions différentes, l'ASF et l'SPU. Tatiana (2009) a employé un questionnaire qui lui a permis d'analyser les quatre valeurs du modèle d'Eccles sur le plan cognitif (motivation). Les deux autres études ont porté sur l'impact de la relation pédagogique et des pairs sur la motivation pour l'apprentissage du français. Les enquêtes visent à mesurer le changement de la motivation intrinsèque chez les apprenants américains au fur et à mesure des interactions en ligne et de l'accomplissement des tâches proposées, ainsi que l'impact de la relation pédagogique sur celle-ci.

Nous précisons ici que c'est la première étude qui nous intéresse, car, elle a pour objectif d'évaluer les facteurs motivationnels suivants : les attentes de réussite par rapport à l'apprentissage et par rapport au dispositif mis à la disposition des apprenants de l'AFS, la motivation intrinsèque à s'investir dans la formation, l'importance accordée à l'accomplissement des tâches et le cours perçu par l'engagement dans la formation. Tatiana (2009) souligne le fait que le concept de motivation a donc deux aspects: un aspect externe, selon lequel il faut motiver les apprenants par des moyens divers, et un aspect interne, c'est-à-dire la motivation personnelle de l'apprenant.

Au cours de cette recherche, Tatiana (2009) se propose de dégager des exemples d'échanges en classe, en ligne sur les forums ou sur la plateforme attestant le degré d'autodétermination des apprenants et des pratiques pédagogiques ayant pour but de maintenir et d'augmenter la valeur intrinsèque pour l'apprentissage du français. L'analyse vise à savoir en quoi les actions communicatives du tuteur sont amenées à soutenir la dynamique collaborative, l'engagement social et cognitif des apprenants et l'émergence d'un comportement motivationnel intrinsèque pour la tâche à accomplir. Tatiana (2009) conclut en disant que la relation pédagogique ne peut pas se limiter à stimuler un seul type de motivation chez les apprenants, mais qu'il est nécessaire de

s'intéresser aux différents types de motivation qui peuvent affecter positivement leur degré d'autodétermination pour la poursuite du processus d'apprentissage.

Ils trouvent que les stratégies de surface, c'est-à-dire les stratégies de bas niveau tel que la « relecture » sont par la majorité des étudiants. De même, quelques stratégies de même niveau « apprendre par cœur et « moyens mnémotechniques » sont aussi utilisés. Ensuite, ils remarquent que les stratégies plus élaborées comme les stratégies de haut niveau, sont représentées par « faire des fiches », « réécrire des notes », « faire des plans » et souligner ». Par ailleurs, les stratégies d'élaboration sont représentées par « faire des exercices », « étudier en groupe et penser à des exemples de la vie de tous les jours ».

Les résultats de l'étude de Karpicke, Butler et Roediger (2009) montre aussi que les stratégies qui sont de haut niveau, sont peu utilisées. Elles consistent pour l'étudiant à s'autoévaluer en essayant de rappeler les principaux éléments du cours ou en essayant de répondre à une évaluation sous forme de questions, par exemple.

Ailleurs en Croatie, nous nous sommes intéressée à un grand projet réalisé sur l'enseignement précoce des langues étrangères à Zagreb en 1991. L'objectif de ce travail est de découvrir le rôle des attitudes et de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères Mihaljević Djigunović (1993). Dans cette recherche on a examiné, à l'aide des interviews, les apprenants d'anglais, français, allemand et italien en première et quatrième classe de l'école primaire. Les résultats ont démontré que les enfants ont des attitudes positives à l'égard de la langue étrangère, des locuteurs natifs et de la nouvelle culture ainsi qu'ils sont très motivés au début et pendant les niveaux supérieurs de l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, cette recherche a confirmé l'importance de l'apprentissage précoce des langues où les enfants de six ou sept ans

peuvent développer les attitudes plus positives que les enfants de onze ou douze ans de même qu'ils ont une grande motivation pour continuer à apprendre les langues.

Une autre étude, celle de Arvidsson et Lundell (2019) est aussi intéressante. Elle s'intitule « *Motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires suédois – une étude de méthodes mixtes* ». L'objectif de ces chercheuses était d'explorer la motivation pour apprendre le français à l'université dans un contexte suédois où l'étude des autres langues à part l'anglais s'abaisse. Comme le montre le titre de la recherche les auteures ont utilisé de méthodes mixtes pour réaliser leur projet. Pourtant, Arvidsson et Lundell (2019) ont réalisé leur travail auprès de 28 étudiants. Elles ont utilisé un questionnaire destiné aux étudiants pour collecter les données nécessaires pour l'analyse quantitative. Les résultats du travail de Arvidsson et Lundell (2019) laissent voir que les étudiants qui s'inscrivent dans la filière de français sont motivés intrinsèquement car les réponses au questionnaire proposé par les auteures cherchent à savoir leurs raisons d'apprendre le français à l'université.

A notre avis cette étude a ses faiblesses. Dans le contexte actuel de ce travail, les auteures se sont limitées aux étudiants qui vont à l'université avec un objectif d'étudier le français. C'est-à-dire que ces étudiants ont la motivation intrinsèque d'apprendre le français. Nous pensons que cette étude ne couvre pas la majorité des étudiants qui s'inscrivent à cette Université. L'étude fait également croire que dans l'apprentissage d'une langue la motivation extrinsèque n'est pas nécessaire. Pour ce fait les chercheuses n'ont rien dit à propos de la motivation de la part des enseignants. Mais au contraire, notre étude couvre et les étudiants inscrits et les enseignants au sein du département de français à l'Université du Ghana.

En somme, les études empiriques présentées ci-dessus sur l'impact des différents types de motivation sur l'apprentissage du français langue étrangère nous

font remarquer qu'elles tiennent compte de la relation étroite entre la motivation et la réussite des étudiants ou des apprenants en contexte d'apprentissage des langues. Malgré le fait que leur focus porte principalement sur les types de motivation (intrinsèque et extrinsèque) aux niveaux primaire, secondaire, collégien et aux niveaux universitaires, aucune étude n'a été réalisée à notre connaissance dans les universités au Ghana. Pour combler cette lacune, notre étude s'intéresse à l'étude de l'impact de la motivation sur la performance des étudiants à l'Université du Ghana, Legon.

CHAPITRE TROIS

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

La méthodologie est une démarche scientifique adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes et des enseignants, afin de réaliser et d'aboutir à un recueil de données à exploiter. La réalisation d'un travail de recherche implique nécessairement la participation d'une population cible. Alors, dans ce chapitre, il est question d'indiquer le lieu de nos enquêtes, la taille de notre échantillon et les techniques de collecte des données. L'objectif de cette étude est de recueillir des données nécessaires et pertinentes à notre sujet. Nous les avons analysées soigneusement pour découvrir les véritables moyens de motiver les apprenants à travers les processus d'enseignement du FLE.

3.1. Présentation du lieu d'enquête

Fondée sous le nom d'University College of Gold Coast en août 1948, l'Université du Ghana actuelle avait pour but de proposer, et promouvoir un enseignement, un apprentissage et une recherche universitaire. Le Collège fonctionnait sous la direction de l'Université de Londres pendant plusieurs années¹⁵. A l'indépendance du Ghana en 1957, l'University College of Gold Coast est renommé l'« University College of Ghana ». Ensuite, le conseil du Collège mène des démarches auprès du gouvernement ghanéen dans le but de la création d'une université capable d'avoir le droit d'octroyer ses propres diplômes valables dans le monde de l'enseignement supérieur.

¹⁵A cette époque, l'Université de Londres valide les résultats des étudiants et délivre les diplômes en son nom

L'Université du Ghana est l'une des plus prestigieuses universités du pays. Elle est localisée à Accra, la capitale du pays sur le site de Legon, un quartier de la ville d'Accra. Elle compte plusieurs départements dont le Département de français.

Le Département de français de l'Université du Ghana accueille chaque année des étudiants des lycées ghanéens et d'ailleurs. Les locaux du département de français se situe entre la poste de l'Université et le parking de Volta hall¹⁶. Il a un bâtiment annexe connu sous le nom de « Reginald Amonoo Building ». Le bâtiment est partagé par « Modern Languages » et « Department of French ». Ce bâtiment se trouve à quelques mètres du complexe sportif de l'Université. Le département offre plusieurs programmes d'étude aux étudiants dont la Licence, le Master en traduction et en interprétation, en linguistique et en littérature puis, un programme doctoral en linguistique et en littérature. Les étudiants de ce département constituent notre échantillon.

3.2. Plan et procédure de l'échantillonnage

Nous nous sommes inspirée d'un modèle d'analyse qui exige la prise en compte de la structure des données intra scolaires. Cette démarche nous a permis d'assurer à la fois de la représentativité des professeurs enquêtés au sein de la population des professeurs, de celle des niveaux d'études choisis au sein de la population des niveaux et surtout de celle des étudiants enquêtés au sein du département de français. En plus, la détermination de l'échantillon s'est effectuée en tenant compte des exigences de l'Université du Ghana, Legon. La procédure d'échantillonnage adoptée était « aléatoire ».

¹⁶Une des cités dortoirs de l'Université

3.3. Population enquêtée

La question de l'échantillonnage est très importante pour nous. Nous avons nourri le souci de contrôler et de réduire l'erreur d'échantillonnage afin de garantir la représentativité et la précision des résultats d'analyse. Il nous est pertinent de réduire l'échantillon au minimum de niveau afin de diminuer les coûts de l'enquête. Le niveau choisi avait un effectif de 140 étudiants. Dans ce cas de figure, nous avons sélectionné 120 étudiants.

Notre population enquêtée se constitue des étudiants de niveau 300 à l'Université du Ghana (étudiants de FLE niveau 300). Nous avons choisi 120 étudiants par un choix aléatoire simple pour participer à notre enquête, car il est basé sur le principe que tous les membres de la population ont la même probabilité de faire partie de l'échantillon. Pour sélectionner les membres de l'échantillon, nous avons écrit le nom de tous les 140 étudiants sur des bouts de papiers. Ensuite, nous avons mis tous les papiers dans une boîte. Après, nous avons tiré au sort 120 étudiants qui font le français. Par ailleurs, ils sont des étudiants qui ont fait déjà deux ans à l'Université du Ghana. En plus, ils ont déjà suivi un enseignement en FLE depuis 5 ou 8 ans. Alors, ils peuvent déterminer presque tout ce qui les intéresse dans le domaine de leurs études universitaires.

En plus, 5 enseignants de français qui enseignent les étudiants du niveau 300 à au département de français de l'Université du Ghana sont aussi sélectionné fait partie de l'échantillon de recherche. Le nombre total de notre échantillon revient à 120 étudiants et 5 enseignants. Les tableaux ci-dessous indiquent le nombre d'enquêtés de cette étude.

Tableau 4 : Description de la population d'étudiants enquêtés

Description des étudiants	Nombre	Pourcentage
Etudiants niveau 300	120	100 %
Total	120	100%

Comme l'indique le tableau, notre échantillon comprend cent vingt (120) étudiants, représentant 100%. Ces étudiants sont au niveau 300 au département de l'Université du Ghana, Legon.

Tableau 5 : Description de la population d'enseignants enquêtés

Description des étudiants	Nombre	Pourcentage
Enseignants de FLE à l'Université du Ghana	5	100 %
Total	5	100 %

Nous avons distribué un questionnaire aux enseignants parce qu'ils sont chargés de dispenser les cours aux étudiants du niveau 300 du département de français. Ils connaissent mieux ces étudiants que nous en tant que chercheuse. En plus leurs responsabilités, trois des enseignants sont des conseillers académiques qui reçoivent des étudiants pour différents besoins académiques. Solliciter le point de vue de ce personnel présente un avantage dans le but de connaître le comportement et l'attitude des étudiants lorsqu'ils assistent au cours.

3.4 Influence de l'environnement sociolinguistique du campus de l'Université du Ghana sur l'apprentissage du FLE

L'environnement sociolinguistique à l'Université du Ghana, Legon a un impact sur l'apprentissage du français langue étrangère. Dans le monde actuel, nous constatons que de nombreuses personnes parlent au moins deux langues. Plusieurs recherches font l'objet de cette assertion. Dans cette optique, Vigner (2008 :19) estime que : « la plupart

des gens dans le monde entier parlent au moins deux langues et ce n'est pas évident de posséder le même niveau de compétence dans chacune des langues du point de vue du répertoire linguistique ».

3.5 Outils de la collecte des données

L'enquête par questionnaire est la technique de collecte de données que nous avons adoptée dans cette étude. Nous avons ensuite fait recours à l'observation pour diversifier nos données. Parallèlement aux hypothèses que nous avons préétablies et aux théories qui sous-tendent notre étude, nous avons élaboré une grille d'observation et des questionnaires pour la collecte de nos données. C'est à travers ce type d'instruments que nous avons étudié le phénomène de l'impact de motivation sur de la performance des étudiants dans l'apprentissage de la langue française par des étudiants en milieu étudiantin ghanéen.

3.5.1 Questionnaires

Pour la réalisation de notre étude, nous avons élaboré une liste de questions (questionnaire) que nous avons distribué aux étudiants de français langue étrangère aussi bien qu'aux enseignants du département de français à l'Université du Ghana, Legon. Nous tenons à préciser que les étudiants concernés sont ceux du niveau trois cent (300) tous inscrits au département.

Nous avons composé deux questionnaires que nous avons distribués aux enseignants et aux étudiants. Le questionnaire des enseignants comprend sept (7) questions sur le profil des enseignants et leurs connaissances du domaine de la motivation. De même, le questionnaire destiné aux étudiants comprend treize (13) items sur le phénomène en question. Nous avons composé des questions en français pour les enseignants alors que celles des étudiants est en anglais pour faciliter une bonne

compréhension des questions et pour leur permettre de faire sortir leurs opinions sur comment ils peuvent être aidés à exhiber la performance en FLE.

Nous avons distribué le questionnaire à chaque étudiant enquêté. Les étudiants ont aussitôt rempli leurs questionnaires et nous avons administré le test le même jour. Il convient de noter que le questionnaire et le test ont été administré dans une des classes de l'Université du Ghana. Cependant, il a fallu attendre quelques jours plus tard avant que ceux des enseignants nous soient parvenus. Le type de questionnaires proposés aux étudiants se présente sous forme de questions fermées et de questions ouvertes.

3.5.1.1 Question fermée

Une question fermée est une question d'un questionnaire pour laquelle la personne interrogée se voit proposée un choix parmi des réponses préétablies. Les questions fermées peuvent être au choix unique ou choix multiple. Elles facilitent le traitement des réponses mais nécessitent une connaissance préalable permettant de proposer les réponses adéquates, sous peine de retrouver un grand nombre de réponses sous le choix « autres ». Pour la présente étude, nous avons proposé ce type de questions aux étudiants de la troisième du département de français. Un certain nombre de propositions de réponses aux questions leur a été donné. Il était question pour ces étudiants de choisir une réponse parmi d'autres proposées relativement à la situation réelle de chaque apprenant.

Dans le but de recueillir un grand nombre de données pour ce type de questions, plusieurs modes de passation ont été adoptés. Nous avons utilisé le mode de passation directe et celui de passation par intermédiaire. Nous avons exploité ces types de passation car lors d'une enquête par questionnaire, il est souvent difficile de récupérer le nombre exact de fiches distribuées au départ.

Etant donné que nous avons deux types d'échantillon, le mode de passation directe nous a été utile auprès des enseignants interrogés. Nous avons dans un premier temps rencontré individuellement les enseignants¹⁷ qui dispensent les cours aux étudiants et leur avons expliqué l'objectif de nos enquêtes. Nous avons distribué les fiches comportant les questions aux apprenants. Ensuite, nous leur avons demandé de les remplir et après le remplissage, nous avons ramassé toutes les fiches. Cette technique nous a été profitable car elle nous a permis d'obtenir un grand nombre de données. Au niveau des étudiants nous avons veillé aux remplissages des fiches. De ce fait, nous avons eu à notre disposition toutes nos données le même jour.

La question fermée paraît utile pour notre recherche. En effet, ce type de questions ne permet pas aux enquêtés de donner des réponses autres que celles qui leur sont soumises. Cette façon de contraindre les enquêtés est un avantage pour nous étant donné qu'elle nous a aidé dans la partie analyse des données et évidemment dans la phase de la validation et de la confirmation de certaines de nos hypothèses. Le questionnaire ouvert, un autre type de questionnaire s'avère nécessaire pour la présente étude.

3.5.1.2 Question ouverte

Dans un questionnaire ouvert, les interrogés donnent des réponses que le chercheur prend en compte. Dans ces circonstances, l'enquêté par questionnaire ouvert ressemble à un entretien individuel de type direct. Une question ouverte se caractérise par un élargissement de réponses dans sa forme et dans sa longueur. C'est-à-dire que la population enquêtée n'est pas contrainte à un certain nombre de questions auxquelles elle doit répondre.

¹⁷ Il s'agit des enseignants responsables des cours des niveaux 100, 200 et 300 au département de français à l'Université du Ghana

Toutefois pour avoir plus de détails sur certains aspects de l'étude, nous avons trouvé essentiel de proposer ce type de questionnaire à notre échantillon pour leur permettre de s'exprimer librement. Nous leur avons posé des questions relatives aux différents aspects de notre étude concernant l'impact de la motivation sur.

3.5.2 Observation

Nous avons observé plusieurs séances de cours et hors des cours des étudiants de troisième année universitaire à l'Université du Ghana, Legon. Nous avons beaucoup appris de ces observations. Elles nous sont très instructives car nous avons pu observer le niveau de motivation des uns et des autres.

3.5.3 Grille d'observation

La grille d'observation énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes dont vous noterez la présence ou l'absence de la motivation. Elle est destinée à servir de façon continue pour pouvoir aboutir à adresser un profil de l'étudiant et, finalement, à l'évaluer.

Tableau 6 : Une grille d'observation remplie par l'étudiante-chercheur lors du rappel d'un texte oral.

Nom d'apprenant : Felix WILLIAMS Date : 5 avril 2017 Type de lecture : Lecture silencieuse () Lecture à haute voix () Placer un crochet () dans la colonne appropriée pour chaque élément évoqué. Indiquer par un chiffre l'ordre dans lequel l'apprenant évoque les différents éléments du texte.		
Titre du texte : Le shopping inoubliable	Rappel libre	Rappel dirigé
Situation Initiale : Sa cousine mary l'invite pour aller faire shopping (1)		* *
Personnage (De qui parle –t-on dans l'histoire) *Personnage principale (l'histoire ne le nomme pas) *Personnage secondaire (Nommés au cours du rappel)		* *
Temps (À quel moment se passe l'histoire) Au mois de juin (2) Lieu (ou se passe l'histoire) Au centre de la ville (3)	* *	
Événement déclencher (Quel est le problème le signal qui même d'autre évènement)		* *

il part pour aller au cinéma (4)		
Péripéties (Que se passe-t-il ?) Arrives au cinéma, ils vont se regarder au film (5)		* ✓
Le soir, ils se racontent des histoires de peur autour du feu de camp (6) Le lendemain ils vont souper avec Max et Ingrid qui viennent de l'Angleterre. (7) Le jour après il pleut et ils jouent au Monopoly. (8) Après il fait beau et ils vont en bateau avec les voisins (9)	* ✓ *	* ✓
Solution (comment le problème a-t-il été réglé ?) N/A		
Dénouement (comment l'histoire se termine-t-elle ?) Ils échangent leur adresse électronique (10)		

Analyse : Felix a bien compris l'histoire qu'il a lue à voix haute. Il a fait le rappel libre de la plupart des parties principales du récit en respectant la chronologie des événements. Son rappel est cohérent et complet.

Pour la présente étude, la grille nous a permis d'observer les enseignants enquêtés du département de français de l'Université du Ghana et les apprenants de niveau 300 du même département. Ces observations en salles de cours présentent un avantage dans la phase d'analyse de nos résultats. C'est une étape essentielle pour nous étant donné que ce suivi nous a permis de développer des aspects ignorés par nos répondants lors du remplissage des fiches du questionnaire.

3.5.4 Questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants

Les questionnaires dans une étude font partie des étapes d'examen pour parvenir à l'analyse des données. Le questionnaire des enseignants est plus ouvert que celui des étudiants. Nous avons posé des questions qui visent à examiner l'impact de la motivation des apprenants sur leur performance scolaire en FLE au niveau universitaire. L'attitude et la réaction des apprenants au cours permettent aux enseignants de les caractériser et de nous donner un certain nombre de détails sur l'ensemble de facteurs qui déterminent le comportement des étudiants. Les réponses des questions qui

proviennent des étudiants ne nous permettent pas de repérer la complexité de leur caractère motivationnel, le choix d'administrer le questionnaire aux enseignants présente un additif pour cette étude.

En définitive, il convient de noter que les éléments qui constituent ce chapitre permettent de comprendre les données de cette étude. Ces données se constituent d'éléments hétérogènes à savoir les étudiants de niveau 300, les enseignants qui dispensent les cours de FLE aux étudiants. Ensuite, à travers ce chapitre, nous comprenons la situation linguistique de l'environnement au sein duquel les étudiants apprennent. Il existe des dispositifs disponibles en termes d'apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

En somme, les questionnaires, l'observation en salle de cours constituent la technique que nous avons adoptée pour collecter les données de l'étude. Ainsi, la présentation des données est une étape inévitable pour notre étude dans la vérification et dans la confirmation de nos hypothèses de départ.

3.6 L'approche qualitative

Selon Paillé (1996 :181) cité par Dumenyah (2015 : 10), l'approche qualitative est « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène ». C'est pour dire que, c'est une méthode de recherche qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions. Elle met un accent particulier sur les acteurs et non les variables. Cette méthode affiche une visée compréhensive ; c'est pour cela qu'elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent. Elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents). L'objectivité de l'approche qualitative repose sur

ce que Yin, (2012 : 10) appelle, des « multiple sources of evidence ». Il importe de noter que la méthode qualitative ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde pas la première place.

Nous nous intéressons à cette méthode parce que c'est une méthode de recherche qui répond à notre besoin de chercher à savoir s'il y a une relation entre la motivation et la performance des étudiants du FLE à l'Université du Ghana. Nous mettons un accent particulier sur les étudiants et les enseignants de FLE (les acteurs) pour arriver à mener à terme notre travail de recherche. Dans notre estimation, cette méthode nous a amenée à vérifier l'impact de la motivation sur la performance des étudiants de l'Université.

CHAPITRE QUATRE

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

4.0. Introduction

Ce chapitre sur la présentation des données et l'analyse des résultats des données recueillies à travers des questionnaires. A partir de la grille d'évaluation de Viau (2002), nous en dressons une qui nous permet de faire une analyse des données recueillies. Il s'agit d'une étude longitudinale qui nous amène à examiner les réponses données par les enseignants du Département de français à Legon et les étudiants du niveau 300 au Département de français à l'Université du Ghana, Legon. En premier lieu, nous avons entamé l'analyse des questions pour les enseignants. Ensuite, nous avons analysé le questionnaire des étudiants. Nous avons présenté les résultats obtenus en utilisant le tableau de fréquence et le bar charte et le camembert (graphique circulaire), pour quelques-uns des résultats. Les données recueillies du questionnaire des étudiants sont codées et traitées. Nous avons utilisé un logiciel d'analyse statistique : SPSS (Statistical Product for Service Solution, version 16) pour les fréquences et les pourcentages dans les tableaux.

4.1. Présentation des données

4.1.1 Observation

Dans cette partie avec notre grille d'observation en main, nous recherchions généralement à comprendre l'interaction entre les enseignants et les étudiants lors des cours de FLE pour voir si les enseignants et les étudiants appliquent les stratégies de motivation ou pas. Nous recherchions également à voir si l'organisation de la classe était favorable pour motiver les apprenants à participer activement au cours.

Notre observation a révélé que la plupart des étudiants ne sont pas intéressés aux cours que dispensent les enseignants. Il convient ici de préciser que tous les

enseignants donnent des cours en français et comme les étudiants ne sont pas apparemment motivés, ils ne répondent pas aux questions posées par les enseignants. Bref, la participation aux cours par les étudiants n'est pas encourageante.

Nous avons noté également que les étudiants préfèrent communiquer entre eux en anglais ou en langues locales. Ce phénomène montre que les étudiants n'ont pas de motivation intrinsèque et cela peut avoir des conséquences négatives sur leurs performances. L'organisation des salles de cours n'est pas assez motivant comme nous pouvons voir que certains des étudiants sont restés debout car il n'y avait pas suffisamment de chaises pour tout le monde.

4.2 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Tableau 7 : Profil des enseignants

Item	Nombre	%
1. Sexe des enseignants		
Hommes	4	80 %
Femme	1	20 %
Total	5	100 %
2. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?		
6 – 10	3	13 %
11 – 15	2	60 %
Total	15	100 %
3. Niveaux enseignés		
Niveau 100	-	0 %
Niveau 200	-	0 %
Niveau 300	-	0 %
Tous les niveaux	5	100 %
Total	5	100 %
4. Formation en didactique de motivation en français ?		
Oui	5	100%
Non	-	0 %
Total	5	100 %

Le tableau 7 indique les données personnelles des cinq (5) enseignants de français au niveau 300 de l'Université du Ghana qui ont répondu au questionnaire.

Parmi eux, une (1) enseignante représentant 20% est une femme et les quatre autres, représentant 80 % sont des hommes. Les quatre enseignants nous ont fourni des informations nécessaires pour l'enquête.

Selon les résultats des enseignants enquêtés, deux enseignants, représentant quarante pourcent 40 % ont 11 ou 15 ans d'expériences et les autres enseignants, représentant soixante pourcent 60% ont 6 ou 10 ans d'expériences comme enseignant de FLE à l'Université du Ghana, Legon. Il convient de noter que l'expérience compte beaucoup en matière d'enseignement. Plus on enseigne, plus on devient expérimenté en ce qu'on enseigne. Avec les résultats, il ressort que les cinq enseignants ont assez d'expériences nécessaires pour bien encadrer les étudiants et les motiver à apprendre sérieusement.

En répondant à la question 3, tous les cinq enseignants enquêtés indiquent qu'ils enseignent tous les quatre niveaux au sein du département de français à l'University of Ghana, Legon. Cela implique que ces enseignants enquêtés connaissent bien les étudiants du niveau 300 qui constituent notre échantillon.

La question 4 veut savoir si les enseignants ont bénéficié de la formation en didactique de la motivation en français. D'après les résultats indiqués sur le tableau, tous les cinq (5) enseignants ont donné des réponses affirmatives. On peut supposer ici que les enseignants seraient bien munis en didactique du français et pourraient également dispenser correctement les cours du français tout en motivant les étudiants. Nous pouvons dire aussi que nos enseignants enquêtés ont suivi une formation adéquate pour être en mesure d'aider les étudiants à s'autodéterminer.

Tableau 8 : A votre avis quel est l'impact de la motivation sur la performance de vos étudiants ?

Item	Nombre	%
5. Impact e la motivation		
Impact positif	5	100 %
Impact négatif	0	0 %
Total	5	100 %
6. Stratégies adoptées pour motiver les étudiants		
Stratégie d'engagement des étudiants dans les cours	3	60 %
Stratégie de récompense	2	40 %
Total	5	100 %
7. Attitude des apprenants		
Très motivés		0 %
Sentiment d'abandonner	-	0 %
Sans motivation	-	0 %
Total	5	100 %

Tous les enseignants 100 % répondant à la question 5, affirment que la motivation a un impact positif sur la performance des étudiants. Cette réponse unanime indique les enseignants enquêtés ont des connaissances sur la relation entre la motivation des étudiants et leur réussite. L'implication est que les enseignants seront en mesure d'adopter des stratégies appropriées dans leur enseignement et de proposer des tâches qui peuvent permettre aux étudiants de participer régulièrement aux activités proposées par leurs enseignants.

La question « Quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous pour motiver vos étudiants ? » veut savoir comment les enseignants motivent les étudiants pendant leur apprentissage du FLE. C'est que nous soupçonnons une lacune dans les méthodes qu'ils adoptent pour enseigner les apprenants. Concernant les données de ce tableau, sur les moyens pour

motiver les étudiants trois (3) enseignants représentant soixante pourcent 60% suggèrent qu'ils utilisent des stratégies d'engagement des étudiants en les invitant à participer aux cours et en leur donnant différents types de tâches comme la lecture et des exercices de pratique sur le FLE. Quant aux deux autres enseignants représentant eux aussi quarante pourcent (40%), ils affirment que les enseignants doivent adopter les stratégies de récompense pour motiver les étudiants dans l'apprentissage du FLE pour les aider à surmonter leurs difficultés d'auto-détermination et améliorer l'enseignement de la langue française.

En ce qui concerne *l'attitude des étudiants envers l'apprentissage du français*, le tableau ci-dessus indique que les enseignants nous disent en terme clair que les étudiants ont des attitudes différentes en ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère. Selon les résultats, trois (3) enseignants, représentant 60% disent que la majorité des étudiants sont sans motivation. L'un des enseignants, représentant 20 % aussi dit que certains des étudiants ont des sentiments d'abandon, c'est-à-dire qu'ils veulent cesser l'apprentissage du FLE. Le cinquième enseignant, représentant 20 % indique que les étudiants sont très motivés. L'implication ici est que, les enseignants eux-mêmes ont des avis départagés sur cette question de motivation.

4.3 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants

Tableau 9: Item 1. Pourquoi tu étudies le français?

(Why are you studying French?)

Réponses	Fréquences	Pourcentage %
La combinaison des matières m'a obligé	25	21 %
Je l'ai choisi parce que je l'aime	35	29 %
Mes parents l'ont imposé	44	37 %
A cause des bons résultats de WASSCE	16	13 %
Total	120	100 %

Le tableau 9 ci-dessus présente les réponses données par les étudiants à la question « *Pourquoi vous étudiez le français ?* » Vingt-cinq étudiants (25), soit 21% disent que la combinaison des matières les oblige à faire le français à l'Université du Ghana. Nous remarquons que trente-cinq (35) étudiants, soit 29 % font le français parce qu'ils aiment la matière. Quarante-quatre (44) étudiants sont obligés d'offrir la matière à ce niveau à cause de leurs parents et seize (16) étudiants, 13% attribuent leur situation aux résultats anciens des examens organisés par West African Examination Council (WAEC). A partir de ces réponses nous pouvons déduire que la majorité des étudiants n'a pas d'intérêt pour l'apprentissage du français.

Tableau 10: Item 2. Quelles notes avez-vous eues à l'examen de WASSCE ?

(What grade did you obtain at WASSCE?).

Items	Réponses	No	%
2. A quelles notes avez-vous eues à l'examen de WASSCE ?	A1	24	20 %
	B2	30	25 %
	B3	50	42 %
	C4, C5	16	13 %
	Total	120	100 %
3. Comment trouvez-vous l'apprentissage du français à l'Université?	Difficile	60	50 %
	Normal	20	17 %
	décourageant	40	37 %
	Total	120	100 %
4. Auriez-vous décidé d'abandonner l'apprentissage du français?	Oui	30	25 %
	Non	90	75 %
	Total	120	100 %

Le tableau 10 met en relief les notes des étudiants qui, en écoutant les conseils de leurs parents étudient le français à l'Université. Les notes de ces apprenants varient entre A1 et C5. Les résultats de l'échantillon indiquent que la performance de ces apprenants n'est pas mauvaise au lycée. Ainsi, l'observation du tableau révèle qu'à

l'examen de WASSCE, vingt-quatre (24) étudiants, soit 20% ont la note A1, quatre-vingt (80) étudiants obtiennent la note B dont trente (30), 25 % ont la note B2 et cinquante (50) étudiants 42 % ont la note B3. Enfin, nous remarquons que deux étudiants obtiennent la note C4 et C5. À partir de l'analyse des résultats des tableaux qui précèdent, nous réalisons le schéma ci-dessous en vue de percevoir la performance en français des élèves du lycée.

D'après les résultats du tableau ci-dessus, il ressort que soixante (60) étudiants, soit 50%, trouvent que l'apprentissage du français est difficile. Vingt (20) étudiants, soit 17%, disent que l'apprentissage du français à ce niveau est toujours normal comme les autres matières tandis que pour quarante (40) autres étudiants, soit 33%, l'apprentissage du français devient décourageant. Les points de vue divergents des étudiants sont des indications de démotivation des étudiants. Etant donné que le français est une matière difficile et décourageante pour la majorité des étudiants (100) dont 50% et 33% respectivement, nous pouvons conclure que ce groupe d'étudiants ne sont pas motivés à apprendre le français. En ce qui concerne la motivation des étudiants, nous pouvons dire que c'est seulement les vingt (20) étudiants qui se sentent motivés à apprendre le français.

Le tableau montre les réponses à la question 4 posée. D'après les résultats, trente (30) étudiants, soit 25% disent qu'ils auraient voulu abandonner l'apprentissage de la langue française. Cependant, la majorité des étudiants enquêtés qui constituent 75% disent qu'ils n'auraient pas voulu cesser l'apprentissage de la langue française. Cela signifie que malgré les conditions d'apprentissage du français des étudiants, ces derniers sont toujours obligés de continuer l'apprentissage du français car ils ne peuvent pas changer de programme à ce niveau 300.

Tableau 11: Item 3. Quelles stratégies d'apprentissage adoptez-vous pour réussir à l'Université? (What strategies are you adopting in order to achieve results at the University?)

Stratégies	Fréquence	Pourcentage
Relecture des notes et documents	11	9 %
Faire des exercices	10	8 %
Etudier en groupe	50	42 %
Apprendre par cœur	16	13 %
Réécriture des notes	15	13 %
Faire des plans	10	8%
Rappel-auto-évaluation	8	7 %
Total	120	100%

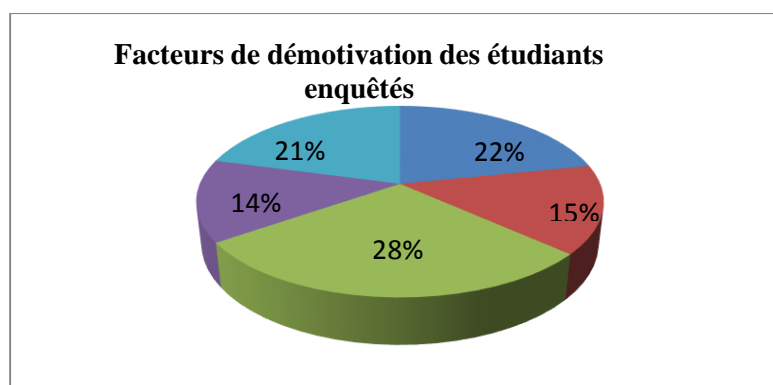
Le tableau 11 ci-dessus indique les réponses des étudiants sur les stratégies d'apprentissage qu'ils adoptent pour pouvoir réussir leurs études universitaires. Nous avons proposé sept (7) stratégies d'apprentissage que nous avons demandé aux étudiants de donner leurs choix. Selon le tableau, onze (11) étudiants, soit 9 % adoptent la stratégie *Relecture des notes et documents*. Dix (10) étudiants, soit 8 % préfèrent la stratégie *Faire des exercices*. Quant à la stratégie *Etudier en groupe* (50) étudiants, soit 42 % en font leur choix. Nous avons noté aussi que seize (16) étudiants, soit 13 % utilisent la stratégie *Apprendre par cœur* tandis que quinze (15) étudiants, soit 13% ont adopté la stratégie *Réécriture des notes*. Les deux autres stratégies, *Faire des plans* et *Rappel-auto-évaluation* sont utilisées respectivement par dix (10) étudiants et huit (8) étudiants. Nous remarquons dans ce tableau que les étudiants utilisent plusieurs stratégies d'apprentissage. Selon le tableau, il ressort que peu d'étudiant utilise la stratégie *Rappel-auto-évaluation* tandis que utilisation de la stratégie *Etudier en groupe* est majoritaire.

Tableau 12 : Item 4 : Facteurs de démotivation des étudiants enquêtés

(Factors that can demotivate students in their learning)

Réponses	Fréquences	Pourcentage %
Mauvais résultats	26	22 %
Plus d'intérêt pour le français	19	15 %
Techniques d'enseignement différentes de celles au lycée	33	28 %
Difficultés croissantes et manque de motivation	17	14 %
Difficultés croissantes	25	21 %
Total	120	100 %

Graphique 1 : Répartition des facteurs permettant aux étudiants de marginaliser l'étude du français



Source 7: Graphique établi à partir des données de l'enquête

Les résultats exposés dans le tableau 17 ci-dessus indiquent le nombre d'étudiants par la difficulté ou les difficultés qui déclenchant le désintérêt pour l'apprentissage du français à l'Université du Ghana, Legon. Il y a vingt-six (26) étudiants, soit 22 %, qui donnent comme causes « mauvais résultats et difficultés croissantes » tandis que dix-neuf (19) étudiants, soit 15 % disent qu'ils n'ont plus d'intérêt pour le français. Trente-trois (33) autres étudiants, soit 28% indiquent qu'ils sont découragés parce que les techniques d'enseignement à l'université sont différentes de celles du niveau Senior High School d'où le d'intérêt. De même, dix-sept (17)

étudiants, représentant 14 % mentionnent « difficultés croissantes associées au manque de motivation » comme leurs raisons. Enfin, vingt-cinq (25) étudiants, soit 21 % donnent pour causes les « difficultés croissantes » lors de l'apprentissage du français. Pour certains étudiants, plusieurs raisons expliquent leur démotivation à l'apprentissage du français à l'université du Ghana, Legon. Une de nos questions a pour objet de relever les résultats des étudiants qui désirent abandonner le français. Les étudiants qui font ce choix n'accordent plus d'importance à l'étude de cette langue. En conséquence, ils parviennent à l'ignorer et au bout de quelques temps, ils décident d'abandonner son apprentissage. Cependant, apprendre le français consiste à s'investir de façon intégrante à son étude et de le considérer comme sa matière de base. Le tableau ci-dessous contient les éléments énumérés par les étudiants.

A partir du tableau ci-dessus, il est important pour cette étude de montrer par un graphique la fréquence de tous les répondants qui ont pris part à l'étude. Nous rappelons qu'il s'agit de cent vingt (120) étudiants de la troisième année (niveau 300) du département de français après la publication des résultats du premier semestre.

Tableau 13: Item 5. L'effectif des étudiants enquêtés par aspect de motivation

Aspect de motivation des étudiants	L'effectif des étudiants par aspect de motivation	Pourcentage (%)
Très motivé	22	18 %
Un peu motivé	25	21 %
Moyennement motivé	38	32 %
Démotivé	35	29 %
Total	120	100 %

Nous avons proposé quatre niveaux de motivation qui sont : très motivé, un peu motivé, moyennement motivé, et démotivé. Le groupe de *très motivé* est représenté par dix-sept (22) étudiants, soit 18%. Vingt-deux (25) étudiants, soit 21%, sont un peu motivés. Trente-huit (38) étudiants, soit 32%, sont moyennement motivés mais trente-cinq (35) étudiants qui représentent 29 % sont totalement démotivés. Nous pouvons

repartir en deux grands ensembles à savoir les étudiants **motivés** et **démotivés** dont nous notons quatre-vingt-cinq (85) motivés. En général, le pourcentage des étudiants démotivés 29% est inférieur à celui étudiants motivés 71%. A partir des éléments du tableau nous réalisons le graphique ci-dessous.

Tableau 14: Item 6. Nombre de matières étudiées par des étudiants

Matières en apprentissage	Fréquences	Pourcentage (%)
Français, sociologie et linguistique	11	9.0 %
Français, sciences politiques et swahili	10	8,3%
Français, géographie et sciences politiques	25	20,8 %
Français, économie et swahili	8	7.0 %
Français, espagnol et sciences politique	15	12,5 %
Français, espagnol et anglais	10	8,3 %
Français, espagnol, sciences politiques et swahili	10	8,3 %
Français, géographie et swahili	25	20,8 %
Français, linguistiques, swahili	6	5.0 %
TOTAL	120	100 %

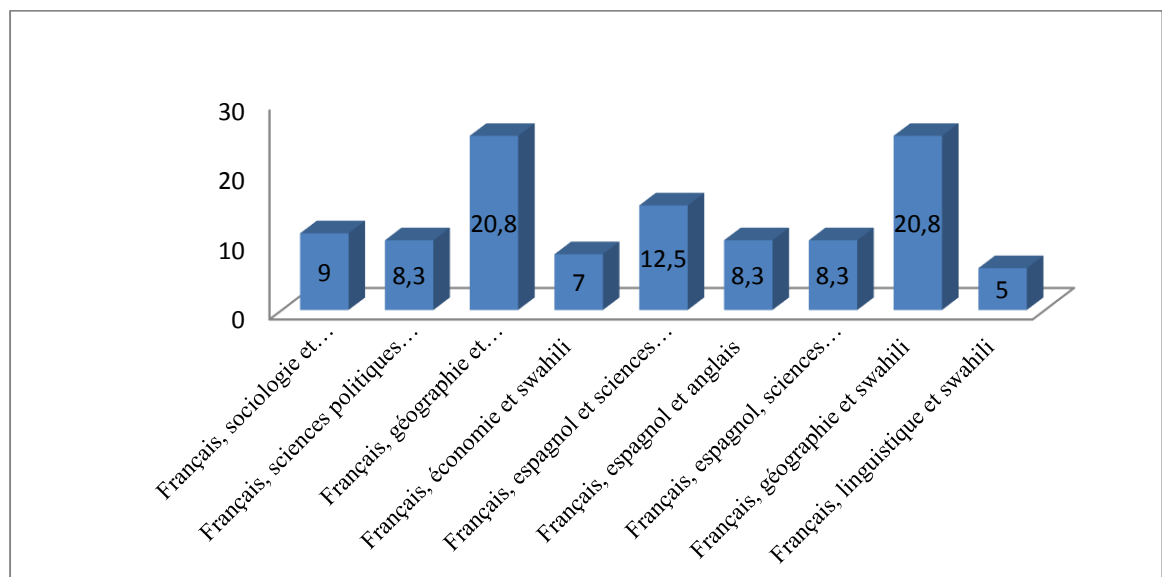
Source : Tableau établi à partir du recueil des données

Le tableau montre la distribution des matières que les étudiants enquêtés offrent à l'Université. Nous avons constaté diverses modalités de combinaison de cours que le département de français soumet aux étudiants qui s'y inscrivent. Sur un effectif de cent vingt étudiants enquêtés, le tableau met en évidence neuf (9) différentes combinaisons de matières. D'après la distribution, onze (11) étudiants, soit 9% étudient *français, sociologie et linguistique* tandis que dix (10) étudiants, soit 8.3 % se sont trouvés dans la combinaison *français, sciences politiques et swahili*. Vingt-cinq (25) étudiants, soit 20.8 % étudient *français, géographie et sciences politiques* alors que huit (8) étudiants, soit 7 % apprennent *français, économie et swahili*. Encore, quinze (15) étudiants, soit 12.5 % font *français, espagnol et sciences politiques*. Deux combinaisons : *français, espagnol et anglais* et *français, espagnol et sciences politiques*, sont représentées

chacune par dix étudiants, soit 8.3 %. Un autre groupe de (25) étudiants, soit 20.8 % offrent la combinaison : *français, géographie, swahili* et enfin, six (6) étudiants, soit 5% sont pour la combinaison *français, linguistique et swahili*.

Les informations du tableau 16 ci-dessus nous permettent de réaliser le graphique ci-dessous. Il s'agit de la fréquence en pourcentage (%) des matières que les enquêtés étudient au Département de Français l'Université de Ghana, Legon.

Graphique 2 : Fréquence des étudiants par combinaison de matières



Source : Graphique établi à partir des données de l'enquête

Le graphique exprime la fréquence (%) des apprenants par rapport aux différentes combinaisons. Ainsi, sur les neuf (9) combinaisons nous constatons que les apprenants s'intéressent aux modalités suivantes :

- Neuf pourcent (9%) font français, sociologie et linguistique
- Huit virgule trois pourcent (8,3%) étudient français, sciences politiques et swahili
- Vingt virgule huit pourcent (20,8%) apprennent français, géographie et sciences politique.

- Sept virgule pourcent (7.0%) font français, économie et swahili Quinze pourcent (12,5%) étudient français, espagnol et sciences politiques
- Huit, trois pourcent (8,3%) apprennent français, espagnol et anglais
- Huit, trois pourcent (8,3%) font français espagnol, sciences politiques et linguistique
- Vingt virgule huit pourcent (20,8%) étudient français, géographie et swahili puis
- Cinq pourcent (5 %) font français, linguistique et swahili.

Cette information nous permet de savoir le nombre de matières que chaque étudiant apprend afin de mesurer l'influence de ces matières sur le français. Il apparait que certaines matières ont un impact négatif sur l'apprentissage du français.

Tableau 15 : Item 7. Les comparaisons des notes obtenues par des étudiants enquêtés au premier semestre dans trois matières en 2016/2017 (Comparative results of three subjects in last semester in 2016/2017)

Nombre d'étudiants	Notes dans les matières		
	Matière 1	Français	Matière 2
6	B	B+	B+
10	A	C+	A
9	B+	B	B+
3	C	A	B+
3	A	A	B
5	B+	B+	C+
15	B+	C	B+
3	A	B+	B+
5	B	C+	A
3	B+	A	A
16	B	C	A
2	B+	B+	B+
14	A	C	B+
9	B	C+	B+
2	B	B	B+
5	B+	C+	A
6	B	C+	B+
4	B	B	A
Total 120			

Les notes contenues dans le tableau permettent de comparer la performance de chaque étudiant dans les trois matières¹⁸. L'observation du tableau montre que les notes en français pour quatre-vingt-neuf (89) étudiants sont inférieures à celles des deux autres matières (matière 1, matière 2). Quarante-cinq (45) étudiants ont obtenu la note (C) tandis que trente-cinq (35) étudiants ont eu (C⁺). Neuf (9) étudiants ont eu la note (B) inférieurs aux notes des deux autres matières (B⁺). Seuls deux (2) étudiants ont eu la note (B⁺) dans les trois matières. Seuls six (6) étudiants ont eu la note (A) égale ou supérieure à celles des deux autres matières (matière 1 et matière 2). Deux (2) autres étudiants ont eu la note (A) qui est supérieurs aux notes des deux autres matières. Encore, trois étudiants ont leur note (de français égale à celles des matières 1 et deux. En conséquence, nous pouvons dire que la performance de ces étudiants en français est moins meilleure que celle dans les deux autres matières. Les résultats indiquent la différence entre les notes des étudiants dans les trois matières : matière (1), français, matière (2).

4.4 Désir de continuer l'apprentissage du français

Tableau 16 : Item 8. Les étudiants enquêtés qui désirent continuer l'étude du français.

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
Continuer l'apprentissage du français	86	72
Ne pas continuer l'apprentissage du français	34	28
Total	120	100

Source : Tableau établi à partir des données de l'enquête

Nous avons réalisé cette étude auprès des étudiants de la troisième année au département de français à l'Université du Ghana, Legon. D'après le tableau ci-dessus,

¹⁸ Matière 1. Français etatière 2

86 étudiants, soit 72% désirent continuer l'apprentissage du français mais 34 étudiants, soit 28% donnent l'impression qu'ils ne veulent plus continuer l'apprentissage du français.

Tableau 17 : Item 9. Raisons pour lesquelles les répondants s'intéressent à l'immersion linguistique

Réponses	Effectif	Pourcentage (%)
La bourse et découvrir un autre environnement	47	39 %
Découvrir un autre environnement	28	23 %
Améliorer ses compétences en français	25	21 %
La bourse et améliorer ses compétences en français	20	17 %
Total	120	100 %

Sur l'effectif de 120 étudiants enquêtés, nous remarquons que trente-neuf pourcent (39%) s'intéressent au facteur « La bourse et découvrir un autre environnement », vingt-trois pourcent (23%) font l'immersion parce qu'ils veulent « découvrir un autre environnement » tandis que vingt et un pourcent désirent « améliorer leurs compétences en français ». En effet, dix-sept pourcent (17%) des étudiants disent qu'ils préfèrent avoir « la bourse et améliorer leurs compétences linguistiques ». A partir des données du tableau qui précède, il est important pour cette étude de montrer par un graphique la fréquence de tous les répondants qui ont pris part de l'étude.

4.5 La finalité de l'apprentissage du français

La finalité pour les étudiants d'apprendre le français est de répondre à leurs attentes respectives. Le tableau suivant présente les secteurs énumérés par les étudiants. Tout apprentissage vise un but c'est-à-dire un objectif bien précis. C'est le résultat attendu par l'apprenant. Ce que l'apprenant veut obtenir. C'est ce qui le motive à s'investir profondément dans ce qu'il fait. En d'autres termes, c'est la finalité, le gain. Quelle peut être la finalité de l'apprentissage de la langue française dans un

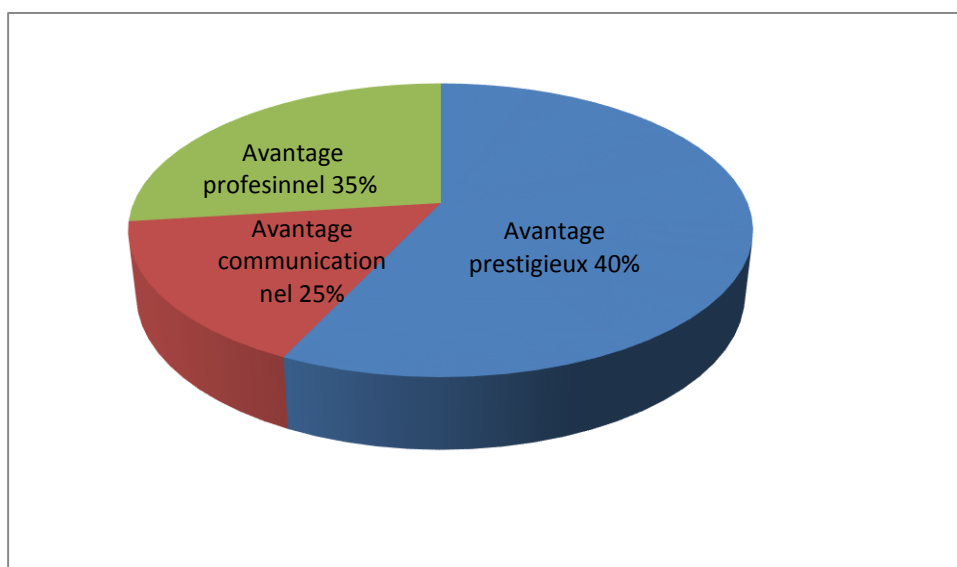
pays anglophone comme le Ghana ? Cette interrogation nous amène à évaluer la manière dont les étudiants envisagent utiliser le français.

Ainsi, à la question comment comptez-vous réinvestir vos connaissances en langue française au Ghana ? Le tableau ci-dessous contient les réponses recueillies. Nous soulignons que cette question concerne toute la population cible de cette recherche c'est-à-dire les apprenants de niveau de niveau trois cent (300).

Tableau 18 : Item 10. Les facteurs qui motive les étudiants à apprendre du FLE

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Avantage professionnel	42	35 %
Avantage communicationnel	30	25 %
Avantage prestigieux	48	40 %
Total	120	100 %

Graphique 3 : Diagramme montrant la fréquence en pourcentage par facteur de motivation



Source : Graphique établi à partir des données de l'enquête

Le graphique représente les différentes égalités en termes de proportionnalité établie entre les éléments de réponses dégagées par les étudiants de la première et de la

troisième année. Comme certains étudiants souhaitent avoir un avenir professionnel avec la langue française, nous avons eu la curiosité de demander aux apprenants d'indiquer les secteurs professionnels qui les motivent le plus. Nous soulignons que les répondants de cette enquête sont les étudiants qui désirent avoir un avenir professionnel avec la langue français. Les résultats contenus dans le tableau proviennent des données que nous avons recueillies suite à la présente étude.

Tableau 19: Item 11. Les secteurs professionnels énumérés par les répondants

Domaines professionnels	Effectif	Fréquence (%)
Secteurs éducationnels	15	13
Organisations internationales ou sous régionales	42	35
La traduction	41	34
Ambassades Francophones	22	18
Total	120	100

Le tableau 19 indique les domaines professionnels qui intéressent les étudiants qui ont l'ambition de faire l'usage du français un atout professionnel. En d'autres termes, l'observation du tableau montre que le français offre des débouchés dans différents domaines professionnels. Les domaines indiqués sont les banques, les organismes internationaux ou sous régionaux, les compagnies téléphones mobiles et les entreprises françaises.

Nous remarquons que pour un effectif de cent vingt (120) étudiants enquêtés, les domaines « organismes internationaux ou sous régionaux » et de la « traduction » enregistrent un nombre élevé d'étudiants avec respectivement quarante-deux (42) et trente et un (31) étudiants. Ces effectifs respectifs représentent chacun 41% et 30%. En revanche, certains étudiants souhaitent enseigner la langue française aux Ghanéens. Nous dénombrons un effectif de quinze (15) étudiants, cela donne un pourcentage de 13% des étudiants enquêtés. Le reste des étudiants, qui désirent exercer dans les

entreprises françaises sont au nombre de vingt-deux (22) étudiants représentant 18% des données recueillies.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons retenir qu'un certain nombre de facteurs influencent les étudiants de la langue française à l'Université en particulier les étudiants de l'Université du Ghana, Legon. Il s'agit des éléments qui motivent les étudiants dans le processus d'apprentissage/enseignement du français en occurrence le choix de l'apprenant, la volonté pour un apprenant d'étudier en France, les objectifs attendus en fin d'étude entre autres les débouchés que peut offrir le français dans le contexte ghanéen en particulier et dans le monde entier en général.

CHAPITRE CINQ

VALIDATION DES HYPOTHESES ET RECOMMANDATIONS

Cette partie de l'étude a pour objectif de vérifier dans un premier temps la pertinence des hypothèses que nous avons émises dans le second chapitre. Nous avons dans une seconde partie fait des recommandations aux autorités universitaires pour qu'elles prennent en compte des facteurs qui motivent les étudiants dans l'enseignement et l'apprentissage du français à l'université.

5.1. Validation des hypothèses

Notre sujet de recherche, tel qu'il est intitulé a pour objectif de dégager les facteurs de motivation des étudiants du français au Ghana en particulier ceux du niveau trois cent (300) au département de français à l'Université du Ghana, Legon.

Hypothèse 1 : *Les échecs et les abandons dans l'apprentissage du français sont dus à une motivation insuffisante des étudiants.*

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons comparé les notes obtenus par les étudiants de niveau (300) dans trois (3) matières parmi lesquelles figure le français. A partir de l'enquête réalisée sur les échecs et abandons des étudiants nous sommes parvenue aux résultats suivants :

Les résultats obtenus à l'issue de l'enquête montrent que la performance de certains étudiants est inférieure en français à celle des deux autres matières. C'est le cas de quatre-vingt-neuf (89) étudiants (référence tableau 17). Selon les résultats, après les examens du premier semestre, quarante-cinq (45) étudiants ont eu la note (C) tandis que trente-cinq (35) étudiants ont eu la note (C+) en français. Neuf (9) étudiants ont obtenu la note (B) qui est toujours inférieure aux notes des deux autres matières.

La comparaison ci-dessus permet de valider l'hypothèse 1 et de la rendre plus précise. Nous pouvons alors confirmer que les échecs et les cas d'abandons dans l'apprentissage du français sont dus à une motivation insuffisante des étudiants.

Hypothèse 2 : *Motiver en donnant du sens au contenu et à la finalité permet aux apprenants de FLE de persévérer afin d'obtenir un bon résultat.*

La validation de cette hypothèse nous amène à comparer la performance des apprenants dans trois matières (matière 1, français et matière 2) étudiées au premier semestre. Les notes obtenues permettent de comparer la performance de chaque étudiant dans les trois matières. En conséquence, la performance en français de ces étudiants est inférieure à celle dans les deux autres matières. D'autres résultats indiquent qu'en comparant la moyenne des apprenants dans les trois matières (matières (1), français, matière (2)) les étudiants pour qui, la moyenne en français est faible décident de ne pas abandonner l'apprentissage du français à l'Université.

Il résulte de l'étude que les étudiants qui obtiennent de faibles notes en français ne se découragent pas de l'apprentissage du français mais décident de poursuivre les études de français afin d'atteindre le but qu'ils se sont fixé en début d'apprentissage. La comparaison qui précède autorise la validation de cette deuxième hypothèse et rend l'hypothèse plus précise. Nous pouvons alors affirmer que motiver en donnant du sens au contenu de l'apprentissage et à la finalité permet aux apprenants de FLE de persévérer. Malgré les notes faibles obtenues 76 % des étudiants décident de continuer l'apprentissage du français laissant 24 % qui veulent cesser l'apprentissage du français.

Hypothèse 3 : *Les débouchés qu'offre le français au Ghana sont un facteur de motivation pour les apprenants du FLE.*

Les données examinées nous permettent de confirmer cette hypothèse. En effet, les éléments énumérés par les étudiants sont en relation avec les domaines

professionnels de ces derniers. Travailler dans les organisations internationales ou régionales, les entreprises françaises, dans le domaine de la traduction et de l'enseignement présentent les perspectives d'emploi. Il est vrai que certains apprenants souhaitent utiliser le français dans leurs carrières professionnelles. Pour d'autres, acquérir des compétences communicatives en français est un atout. La langue française au Ghana est pourvoyeur d'emploi au Ghana. Les interprètes et les traducteurs sont une illustration au Ghana.

En somme, nous retenons que l'apprentissage du français au Ghana intéresse les étudiants malgré les difficultés qu'ils rencontrent.

5.2. Recommandations

A partir des résultats obtenus lors de notre étude, nous le trouvons nécessaire de faire les recommandations suivantes :

5.2.1. Au niveau des autorités de l'Université du Ghana, Legon

Au niveau universitaire, nos recommandations vont à l'endroit des autorités chargées d'orienter les nouveaux étudiants dans les différentes filières au département. Les autorités de l'Université doivent prendre en compte des facteurs influençant la motivation dans l'enseignement/ apprentissage du français à l'université.

Pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de programme universitaire, nous recommandons que des politiques variées doivent être mises en place dans l'université. Il s'agira des éléments suivants : la présélection sur la base des aptitudes, la modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants, instauration de parcours à la carte laissant une plus grande liberté de choix aux étudiants, etc. Ces politiques auront pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre les motivations, les capacités des étudiants et les caractéristiques

des institutions universitaires. Les autorités de l'université du Ghana doivent décider quel type de politique semble la plus appropriée. Comme le souligne Annot (2012), en France, une politique de lutte contre l'échec du plus grand nombre s'articule avec une volonté de promotion de l'égalité des chances visant à réduire des inégalités de réussite.

En plus, nous recommandons que les autorités de l'Université du Ghana doivent motiver les enseignants pour leur permettre d'intervenir dans les actes de communication interactive des étudiants. Nous pensons aussi que loger les étudiants du FLE dans la même cité en général et dans la même chambre en particulier à fin de créer un bain linguistique au sein de l'Université où les étudiants pourront communiquer librement en français avant d'entamer le programme linguistique d'un an à l'étranger dans un pays francophone.

Finalement, les autorités doivent organiser des visites ou des sorties (excursions pédagogiques) sur des centres d'intérêts plus précisément un centre touristique où on pourra pratiquer des activités intéressantes en groupes en utilisant le français.

5.2.2 Au niveau des enseignants

Les enseignants sont ceux qui encadrent les étudiants dans l'apprentissage de français langue étrangère donc ils ont un grand rôle à jouer en ce qui concerne la réussite des étudiants. Nous suggérons que les enseignants adoptent des stratégies appropriées dans les processus d'enseignement dans les universités au Ghana. Certaines des stratégies que nous recommandons sont : la stratégie du questionnement, la stratégie de récompense et la stratégie de répétition.

Le questionnement est considéré comme une stratégie de sollicitation et cette stratégie permet à l'enseignant de motiver et permettre à l'apprenant de participer

activement aux activités en classe. Les questions vont encourager l'apprenant à continuer à prendre la parole. Kervran (1996) stipule que la motivation naît de la nécessité de maîtriser les éléments linguistiques introduits par les locuteurs dans un contexte déterminé et la possibilité donnée à chacun d'utiliser la langue de manière autonome et personnalisée. Etant donné que la motivation extrinsèque basée sur les notions de devoir, de contraintes et de récompense, nous recommandons que les enseignants doivent tout faire pour motiver les apprenants dans la détermination de leurs besoins, le développement de leurs compétences et la réalisation de leurs buts.

Selon la stratégie de la répétition est un autre moyen que l'enseignant peut utiliser pour motiver l'apprenant et le faire prendre la parole dans la classe de FLE. Les situations doivent être variées et motivantes (comme dans toute autre discipline, la motivation est un puissant facteur de réussite !). L'apprenant sera amené à parler de lui, de ses goûts, de ses sentiments, à communiquer avec les autres, à les questionner. L'apprenant est sollicité en permanence. Compte tenu du fait que la prise de parole doit se faire dans un contexte motivant, l'enseignant favorisera les approches ludiques qui procurent à l'apprenant l'envie de participer.

L'enseignant doit aussi sensibiliser les apprenants en leur expliquant des bénéfices qu'ils peuvent tirer du français des points de vue socio-économique, politique, commercial et culturel. Amuzu (2005: 6-7) souligne que les « *didacticiens estiment que la motivation a un impact important sur la capacité de rendement de l'individu dans l'apprentissage de L2* ». Ceci implique que les étudiants s'engagent et participent à maîtriser les notions s'ils sont motivés.

Pour conclure, nous dirons que l'utilisation de ces stratégies de motivation ou renforcement encourage l'étudiant à performer langagièrement dans notre contexte.

Ceci met en jeu la motivation extrinsèque qui est l'un des principes, primordial de la théorie behavioriste.

5.2.3 Au niveau des étudiants

La motivation est très importante dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cela veut dire qu'apprendre une nouvelle langue présuppose, en premier lieu, la volonté de l'étudiant de modifier ses habitudes langagières et de montrer son intérêt d'apprendre. C'est dans cette optique que nous recommandons que l'étudiant soit motivé à se concentrer sur les activités qui découlent dans les salles de cours. En vue de s'aider, les étudiants qui désirent réussir avec aisance doivent poser beaucoup de questions à l'enseignant pour faciliter la tâche des difficultés d'apprentissage.

Nous recommandons que l'étudiant, par les exigences de la motivation intrinsèque, doive en quelque sorte prendre son destin en main. A cet effet, nous recommandons que les étudiants adoptent des stratégies appropriées d'apprentissage afin de mener à bien son apprentissage.

Les étudiants doivent apprendre à ne pas céder facilement au découragement. En outre, ils doivent se fixer des objectifs pouvant conduire au succès. Dans ce cas, ils doivent se faire confiance eux-mêmes, ils doivent comprendre qu'ils sont maîtres de leur destin. Leur propre détermination permettra de vaincre les difficultés qu'ils rencontrent. A ce niveau, l'autodétermination est un facteur qui fera appel à la motivation intrinsèque.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail, nous rappelons que notre sujet de recherche est « *L'impact de la motivation sur la performance des étudiants de FLE au niveau universitaire : le cas des étudiants du niveau 300 à l'Université du Ghana* ». Avant de rentrer dans le vif de notre recherche, nous avons précisé que les règles grammaticales, phonétiques, orthographiques, morphologiques et d'autres règles qui régissent la langue française rendent son apprentissage difficile aux étudiants. Pour cette raison, nous avons décidé de vérifier le rapport entre la motivation et les résultats des étudiants. Alors, nous croyons qu'il est nécessaire de motiver les étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère (FLE).

L'apprentissage de la langue française au Ghana présente des caractéristiques qui font que les étudiants rencontrent des difficultés de toutes sortes. C'est la motivation de chaque étudiant qui lui permet de persévérer face aux difficultés. Notre étude a ciblé un lieu ou un espace précis de l'Université du Ghana, Legon. Elle a pour objectif de montrer l'influence de la motivation sur la performance de ces apprenants.

Pour réussir cette étude, nous avons adopté l'approche des psychologues behavioristes dans la perspective de « conditionnement opérant et répondant ». Nous nous sommes également appuyée sur l'autodétermination de Deci et Ryan (1985 ; 1990).

Notre population est constituée de 120 étudiants de la troisième année académique et cinq (5) enseignants tous provenant du département de français de l'Université du Ghana, Legon. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons eu recours aux méthodes quantitative et qualitative. Ces deux méthodes caractérisent la démarche méthodologique que nous avons adoptée dans cette étude. Les éléments produits par les répondants ont été favorables pour valider les hypothèses émises au départ.

Les instruments dans cette recherche s'articulent autour des questionnaires destinés aux enseignants de français et aux étudiants du français de la troisième année de l'Université du Ghana. Les résultats de ces questionnaires nous a permis d'arriver au terme de la recherche. En fait, nous avons élaboré deux questionnaires (voir annexe A et B). Le questionnaire de l'annexe A est destiné aux enseignants enquêtés et celui de l'annexe B est destiné aux étudiants. La passation de ces deux questionnaires a eu lieu le même jour au campus de l'Université du Ghana, Legon.

Nous avons distribué ces deux questionnaires dans des conditions très favorables. Le premier questionnaire a été proposé à 5 enseignants de français exerçant leur profession au département du français à l'Université du Ghana. Nous avons pu recevoir des réponses immédiates auprès des cinq enseignants. Pour le questionnaire destiné aux étudiants, nous avons distribué 120 exemplaires et nous a obtenu un taux de réponse de 100% (tous les 120 étudiants ont fourni des réponses).

Le questionnaire des enseignants était rédigé en français tandis que celui des étudiants était rédigé en anglais pour faciliter la compréhension. Tous les deux questionnaires étaient individuels et anonymes. Les réponses aux questions fermées ont été compilées et les données recueillies ont été classées et analysées selon le contexte de notre recherche.

A. La présence de la motivation peut avoir un impact positif sur la performance des étudiants. Les résultats du questionnaire, destiné aux enseignants, ont montré que tous les enseignants valorisent l'importance de la motivation scolaire à cause de son impact positif sur la performance des étudiants.

B. Les résultats du questionnaire, destiné aux étudiants ont montré qu'un grand nombre d'étudiants 71% indiquent qu'ils sont motivés sur des taux différents, à savoir, très motivé, 18%, un peu motivé, 21% et moyennement motivés 32%. Concernant la

décision d'abandonner ou minorer la matière du français, la majorité des étudiants 72% ont affirmé qu'ils préfèrent continuer l'apprentissage du français malgré les difficultés associées à l'étude du FLE et malgré les résultats décourageants que la plupart des étudiants ont, ces derniers désirent continuer l'apprentissage du français.

Les résultats de l'étude indiquent les facteurs qui suscitent une motivation insuffisante des apprenants de français à l'Université du Ghana. La motivation insuffisante de la part des étudiants dans l'apprentissage et la combinaison des matières étudiées sont certains des facteurs qui agissent sur la performance de l'étudiant. Par conséquent, les résultats ont montré que vingt-neuf pourcent (29%) des étudiants enquêtés à l'Université sont démotivés à apprendre le français en début du second semestre après la publication des résultats des examens.

Ce fait crée ainsi le désir d'abandonner l'étude du FLE dès la première année chez certains apprenants et chez d'autres, la tentation de sous-estimer ou de minimiser l'apprentissage du français. En effet, d'autres résultats ont montré que le désir d'abandonner l'apprentissage du français ou de se désintéresser à l'étude de la langue française n'est pas exclusivement lié à la performance de l'apprenant du FLE. Les données du tableau 16 (pp. 89-90) en témoignent.

De plus, les résultats de l'enquête montrent que quelles que soient les notes obtenues par l'étudiant en français, il a la volonté de continuer l'apprentissage du français à l'Université. Les éléments des tableaux 13 et 14 (p.86 ; p.87) justifient ce fait. Les données du tableau (page 87) montrent qu'une fréquence de quatre-vingt-six (86) désire poursuivre l'étude du français quelle que soit la performance de l'étudiant en français.

L'objectif que l'étudiant désire réaliser le motive à s'investir à corps et à mener à bien son projet d'étude. Cinquante-sept (57%) des étudiants souhaitent avoir un avenir

professionnel avec le français. Pour vingt-sept pourcent (27%) des étudiants, le français est un moyen, un atout qui facilite l'embauche.

Le caractère original de la présente recherche réside en ce qu'elle évoque les facteurs qui influencent positivement la performance des apprenants du français langue étrangère au Ghana. Une prise en compte de ces facteurs susciterait chez les apprenants la motivation suffisante et nécessaire pour mener à bien des études de FLE.

D'une part, les résultats de la présente étude montre que les étudiants et les enseignants sont d'accord qu'une motivation suffisante est un facteur qui peut aider les étudiants à réussir leurs buts. En effet, Chekour, Chaali, Laafou et Janati-idrissi, (2014) précisent que la motivation donne l'envie d'accomplir des tâches, d'apprendre des nouveaux savoirs et elle donne la curiosité pour avancer dans le processus d'apprentissage. En se basant sur les réponses des étudiants enquêtés, nous pouvons dire que la motivation intrinsèque peut influencer d'une manière positive la performance scolaire.

Retombées et limites de la recherche

Certaines retombées à notre recherche sont envisageables, notamment, pour la pratique pédagogique. En effet, il existe dans la recension des écrits trop peu d'études à propos de l'impact de la motivation sur la performance des étudiants au niveau universitaire. Notre recherche pourrait servir de tremplin à d'autres recherches qui investigueraient, par exemple, l'impact de l'amotivation sur la performance des étudiants de FLE au niveau universitaire. Il serait aussi intéressant, dans des recherches ultérieures, d'élargir cette étude à l'impact de la motivation sur des interventions pédagogiques d'enseignants.

REFERENCES

- Albero, B. (2001). L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris : L'Harmattan.
- Andre, B. (1998). *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et Pédagogie*. Paris : Hachette Education.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3^eédition). Montréal : Gaëtan Morin / Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1986). *Auto efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Béjart, M. (1979). *Un instant dans la vie d'autrui. Mémoires I*. Paris : Flammarion.
- Beaupère N., Chalumeau L., Gury N. & Huguée C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation Française.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Editions Didier.
- Burstall, C. (1980). "Primary French in the balance." In Holden, S. (dir.). *Teaching children*. Modern English Publications : London.
- Busse, V. & Walter, C. (2013). « Foreign language learning motivation in higher education: A, 97 (2 longitudinal study of motivational changes and their causes. » *The Modern Language Journal*), 435-456.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Les Éditions Didier.
- Cantara, M. (2008). Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne. Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en éducation (M.Éd.) Université de Sherbrooke.
- Carré, P. (2001). *La formation autodirigée : Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- Ceberio, M., & Kreinovich, V., (2004). *Fast multiplication of interval matrices (interval version of strassen's algorithm) art*. *Reliable Computing*, 10(3) : 241-243.
- Chiss, J. L. et al. (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Paris : De Boeck University, Bruxelles.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique*. London: Cambridge M.I.T. Press.

- Cicurel, F. (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*. ALIE, 16:145-164.
- Coulon, A. (1997). Penser, classer, catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires - Le cas de l'Université de Paris 8, Laboratoire de Recherches Ethno-méthodologiques, Université de Paris 8.
- Crookes, G., Schmidt, R. (1991). Motivation: 'Reopening the research agenda'. *Language Learning*. 41/4: 469-512.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Edition CLE International, S.E.J.E.R.
- Cuq J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). "A motivational approach to self: Intergration in personality". In R. Diensbier (E d.) *Nebraska Symposium on motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clement, C., Jourdan, S., Kempt, M-C., Lancien, F., Razakamanana, R. (2005). Enseigner le FLE, Pratique de classe. Paris : Belin.
- Dörnyei, Z., (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. New York: Longman.
- Dörnyei, Z., (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Doron, R. (1991). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : PUF.
- Dumenyah, J. K. (2015). *Impact de l'approche communicative sur la performance orale des apprenants de FLE dans quelques lycées de la Métropole d'Accra*. Thèse de M. Phil au Département de français. University of Ghana (Unpublished).
- Dunkel, H. B., (1948). *Second Language Learning*. New York: ERIC, pp. 1-225.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L., (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*, 95(2): 256-273.

- Dweck, C. S. (1998). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002): « Motivational beliefs, values and goals », *Annual Review of Psychology*, 53, p. 109-132.
- Ellis, R., (1994). *The study of second language acquisition*. *Modern Language Journal*, 80 (1).
- Fornier, Y. (1996). « Quelle place pour la motivation à la réussite dans l'explication des résultats au "bac de français ?" » *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, 125-146.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté 1- française de Belgique. *Les cahiers de recherches en Education et Formation*, 39, 1-32.
- Gardner R. C., Lalonde, R. N., and Moorcroft, R., (1985). *The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations*. *Journal of Research in Language Studies*, 35(2): 207-227.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1991). "Methods and Results in the study of Anxiety and Language Learning". *A review of Literature*.
- Girard, D. (1995). *Les langues vivantes : enseignement et pédagogie*. Paris : Librairie Larousse.
- Glikzman, L., Gardner, R., and Symthe, P. C., (1982). *The role of the integrative motive on students' participation in French classroom*. *Canadian Modern Language Review*, 38 (4) : 625-647.
- Goffman, E. (1981). *Façons de parler*. Paris: Les Editions de minuit.
- Held, R., Hein A. (1963). *Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior*, *J. comp. Physiol. Psychol.* 56, 872-876.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hachette-CREDI.
- Jakobovits, L., A., (1970). *Foreign language learning; A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Keller, J. M., (1983). *Instructional Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. *Motivational design of instruction*: C. M. Reigeluth (Ed.). New York: Lawrence Erlbaum, pp. 383 – 434.
- Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Paris : Armand Colin, collection formation des enseignants.

- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Kuupole, A. (2000). *Image de langue française au Ghana: une étude de cas dans la Municipalité de Cape Coast*. University of Cape Coast. M.Phil Thesis (non-publiée).
- La Garanderie, A. De (1993b). « DE la motivation » in *Gestion mentale, Revue d'études et pratiques sur la vie mentale*. 5, 43-52.
- Languérand, E. (2007). « L'entretien motivationnel et la théorie de l'autodétermination », d'après Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J. et Rollnick, S. (2005). Paris : AFDEM.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Locke E. A., (1996). *Motivation through conscious goal setting*. Elsevier 5(2) : 117-124.
- Malmberg, P. (2000). I huvudet på en elev. Ptojektet STRIMS-Strategier vid inlämning av moderna språk. Bonniers
- Mateja, J. (2014). *Motivation et attitudes des apprenants de la langue française*. Mémoire de maîtrise au Département des études romanes, Facultés de Philosophie et de Lettres, Université de Zagreb.
- McMillan, W. J. (2010). « Your thrust is to understand - how academically successful students learn ». *Teaching in Higher Education*, 15(1), 1–13.
- Martin, D., Doudin, P.-A. & Albanise, O. (2001). Quel avenir pour la métocognition dans le domaine de l'éducation ? In : *Métacognition et éducation – Aspect transversaux et disciplinaires*. Berne : Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes.
- Maslow, A. (1943). “A theory of human motivation”. *The Psychological Review*. Vol. 50. No 4. Pp. 380-389.
- Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre oui mais comment*. Paris: ESF Editeur.
- Mihaljević Djigunović, J. (1995.): “Attitudes of young foreign language learners: a follow-up study”. In: *Children and foreign languages* / edited by M. Vilke, Y. Vrhovac, M. Kruhan, N. Sironić-Bonefačić, I. Skender, 16-33. Zagreb: Filozofskifakult et Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (1993.): “Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning”. In: *Children and foreign languages* / edited by M. Vilke, Y. Vrhovac, 45-72. Zagreb: Filozofskifakult et Sveučilišta u Zagrebu.

- Mitchell, T. R. (1997). « Matching motivational strategies with organizational contexts ». Dans *Research in Organizational Behavior*, sous la direction de L.L. Cummings et B. M. Staw. pp. 60-62. Greenwich C.T.: JAI Press.
- Morin, E. & Aubé, C. (2007). *Psychologie et management*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Mueller, C. M. and Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1) : 33-52.
- Myers R. M. & Tietjen, M. A. (1998). *Motivation and job satisfaction*. 36/4, 226–231.
- Myers, D. G. (1998). *Exploring Psychology*. New York: Freeman & Co.
- Ndagijimana J. B. (2008). *Motivation et réussite des apprentissages scolaires*. Cas des élèves de la 4ème, Ecole Normale Primaire du système éducatif rwandais. *Mémoire de DEA*. Abidjan: ENS.
- Nicholls, J. G., (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91(3) : 328-346.
- Nuttin, J. (1997). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Oscarson, M. (1999). *Kommunikativ, förmåga i främmade språk*. Skolverket.
- Oxford, R., & Shearin, J., (1996). “Language learning motivation: Expanding the theoretical framework”. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.
- Paillé, P. (1996). Qualitative (analyse). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en science humaines et sociale* (pp. 180-182). Paris : Armand Colin.
- Pekarek-Doehler, S. (2000). *Anaphora in Conversation: Grammatical coding and preference organization*. University of Pennsylvania working papers in Linguistics, 7(1).
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Pintrich, P. & Schrauben, B. (1992). « Students’ motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks ». In D. H. Schunk and J.L. Meece (Eds.) *Student Perceptions in the Classroom*, 149-175. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire* (Doctoral dissertation, Université Laval).

- Prouteau, A. et Verdoux H. (2011). « Les relations entre cognition et handicap psychique dans la schizophrénie ». In Prouteau, A. (Ed.), *Neuropsychologie clinique de la schizophrénie*. Paris : Dunot
- Puren, C. (2006). *Domaines de la didactique des langues-cultures Entrée libres. Synergies Pays. Scandinaves 1* : 58 - 71.
- Quinton, A. (2014). *Psychologie d'apprentissage: Les motivations – DU de Pédagogie*. Paris : PUF.
- Rivière, B. (2005). *Les jeunes et les représentations scolaires de la réussite*. Québec : Les Editions Logiques.
- Robert, P. (1998). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Petit Robert.
- Robbins, S. et Judge, T. 2006. *Comportements organisationnels*. New Jersey: Pearson Education.
- Romainville, M. (2000). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”. *Contemporary Educational Psychology*. 25 (1) 68-78.
- Skehan, P., (1991). *Individual Differences in Second Language Learning*. Studies in Second. Language Acquisition, 13(2), 275-298.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). *Instruction, L1 influence and developmental readiness in second language acquisition*. Modern Language Journal, 83, 1-22.
- Spolsky, D. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Strong, M. (1984). “Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition?” *Journal of Research in Language Studies*, 34(3): 1-13.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology: The Psychology of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1998). « Introduction au concept de motivation ». In Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-40). Laval, QC : Etudes Vivantes
- Vianin, P., (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre?* De Boeck, pp 1-221.

- Viau, R., (1997). *La motivation en contexte scolaire*. De Boek Université.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement-arrivés*. Paris : Hachette-Education.
- Wang, P. (2011,1993). « L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise : les difficultés d'apprentissage d'ordre culturel », *Québec français*, n° 90, p. 48 à 50.
- Watson, J. B. (1913, 1972). *Le Behaviorisme*. Paris: PUF.
- William, G. B. (2005). *Thinking Classroom*, 6(3), p. 42.
- Williamas, M., and Burden, R. (1997). *Motivation in language learning: A social constructivist perspective*. *Les Cahiers de l'APLIUT*.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*, (3rd ed). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Zimmerman, B., (2000). *Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique*. Paris: L'Harmattan.
- Zimmerman, B., Bandura, A. et Martinez, (1992). "Self-motivation for academic achievement: the role of self-efficiency beliefs and personal goal setting". *American Educational Research Journal*, 29 (663-676).

SITOGRAPHIE

- Ach, N. (1910) *On Volition* (T. Herz, trans.) (Original work published 1910 as *Über den Willen*, Leipzig, Verlag von Quelle und Meyer.)
<http://www.uni-konstanz.de/kogpsych/ach.htm>.
- Ach, N. (1910/2006) *On Volition* (T. Herz, trans.) (Original work published 1910 as *Über den Willen*, Leipzig, Verlag von Quelle und Meyer.) Retrieved 7/28/09 from University of Konstanz, Cognitive Psychology Website:
<http://www.uni-konstanz.de/kogpsych/ach.htm>
- Annoot, E. (2012). *La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ?* [www.researchgate](http://www.researchgate.net). Consulté le 3 juin 2020.
- Arvidsson, K. et Lundell, F. F. (2019). Motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires suédois – une étude de méthodes mixtes.
<http://www.researchgate.net/publication/340807919>. Récupéré le 10-09-2021
- Aubé, M. (2007). La démocratisation de l'éducation. Récupéré le 10-04-2020
<http://www.usherbrooke.ca/sommets/v12/n3/rapparent.htm>.
- Barbot, M.-J. (2000). Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif? *Alsic* n°1, vol. 6, pp-175-189
< <http://alsic.org/pdf/2161> > (consulté le 10/05/2020)
- Chappaz (1992). *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*
<https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>. Consulté le 3 mars 2020.
- Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi R. (2015). *L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique*. *EpiNet*, 171. Disponible sur:
<https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm>. Consulté le 28 juin 2020.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
<https://www.genome.gov/25520157/online-education-kit-1859-darwin-published-in-the-origin-of-species-proposing-continual-evolution-of-species>. Consulté le 28 juin 2020
- Deci, E. L., Vallerland, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). « Motivation in education: the self-determination perspective ». *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
DOI : [10.1080/00461520.1991.9653137](https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137)
- Linard, M. (2000). *Les TIC à l'université : potentiel des outils et conditions d'accès à l'autonomie de l'apprentissage*. Communication présentée aux Journées @Université de l'Orme, Marseille, France. <http://www.educnet.education.fr>.

Trésor de la Langue française informatisé. ATILF, CNRS, Universités Nancy 1 et Nancy 2. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

<http://m.sciencehumaine.com> /la motivation-d-o. Du 17 novembre 2016 à 17h.

<http://www.atmanco.com>. /motivation intrinsèque –e. Du 28 janvier 2017

<http://www.google.fr>.psychologique +de +la motivation. Du 26 mars 2017 à 20h.

<http://www.memoireonline.com>/10/10/3964/m-Dia. Du 10 avril 2017

[https //www. Francophone.org](https://www.Francophone.org) /la motivation-dans -

ANNEXE A

UNIVERSITY OF GHANA – LEGON

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRES FOR LECTERURES

I am conducting a research on the topic “Motivation in the Teaching of French as Foreign Language. A case study at the University of Ghana - Legon. I would like you to help me by answering the following questionnaires. Thank you for the time you are taking to complete this evaluation .Your answers will help improve the content of my work. Respondent’s identity and answers will be held in the strictest confidentiality. Please you are required to provide your own answers.

1. Sexe des enseignants.....

2. Depuis combien d’années enseignez-vous le français ?

.....
.....

3. Quels niveaux enseignez-vous à l’Université ?.

.....
.....

4. Aviez-vous bénéficié d’une formation en didactique de motivation en français ?

.....
.....

5. A votre avis quel est l’impact de la motivation sur la performance de vos étudiants ?

.....
.....

6. Quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous pour motiver vos étudiants ?

.....
.....

7. Quelle est l'attitude de vos étudiants envers l'apprentissage du français ?

.....
.....

ANNEXE B

UNIVERSITY OF GHANA – LEGON

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

I am conducting a research on the topic “Motivation in the Teaching of French as Foreign Language. A case study at the University of Ghana-Legon. I would like you to help me by answering the following questionnaires. Thank you for the time you are taking to complete this evaluation .Your answers will help improve the content of my work. Respondent’s identity and answers will be held in the strictest confidentiality. Each question is accompanied by a number of responses. Put a tick to select your response. For some questions you are required to fill the spaces provided with your own response.

LEVEL : 300

COURSE : B. A. FRENCH

1. Why are you studying French?

- A. The combination of the courses forced it on me.
- B. I chose because I like it.
- C. It was imposed on me.
- D. I like the combination of the course which included the French.

2. What grade did you obtain at WASSCE?

A1

B2

B3

C4 and

Others

3. How do you find the learning of the French at the University of Ghana?
 - A. Difficult
 - B. Normal
 - C. Décourageant

4. Would you have planned to stop learning the French language?
 - A. YES
 - B. NO

5. What strategies are you adopting in order to achieve results at the University?
 - A. Reading over notes and documents
 - B. Doing exercises
 - C. Studying in group
 - D. Route learning
 - E. Recopying of notes
 - F. Making of study plans
 - G. Auto-evaluation

6. What factors can possibly influence your decision to minoring French?
 - A. Bad results in French
 - B. The difficulty it will impose.
 - C. The way the French is taught by the Lecturers.
 - D. Lack of motivation

7. How motivated are you to continue with the French?
 - A. Very motivated
 - B. A little bit motivated
 - C. Without motivation
 - D. Averagely motivated

8. What is your subject combination at the University?

- A. Français, sociologie et linguistique
- B. Français, sciences politiques et swahili
- C. Français, géographie et sciences politiques
- D. Français, économie et swahili
- E. Français, espagnol et sciences politique
- F. Français, espagnol et anglais
- G. Français, espagnol, sciences politiques et swahili
- H. Français, géographie et swahili
- I. Français, linguistiques, swahili

9. What grades did you obtained last semester?

- A
- B+
- B
- C+
- C
- Other

10. What is your decision towards the study of French?

- A. Continue with learning of French
- B. Stop learning French

11. Why are you interested in the linguistic a year abroad program?

- A. Scholarship and linguistic perfection in French
- B. Linguistic perfection in French.
- C. Discovering new environments
- D. scholarship and discovering new environments

12. In what sense is the French language advantageous to you?
- A. Job opportunities
 - B. Prestige in speaking two international languages.
 - C. Easy communication when I travel to a francophone country.
13. Which sectors can offer job opportunities to students of French?
- A. Education sectors
 - B. International organizations
 - C. Translation sectors
 - D. Francophone Embassies

THANK YOU VERY MUCH