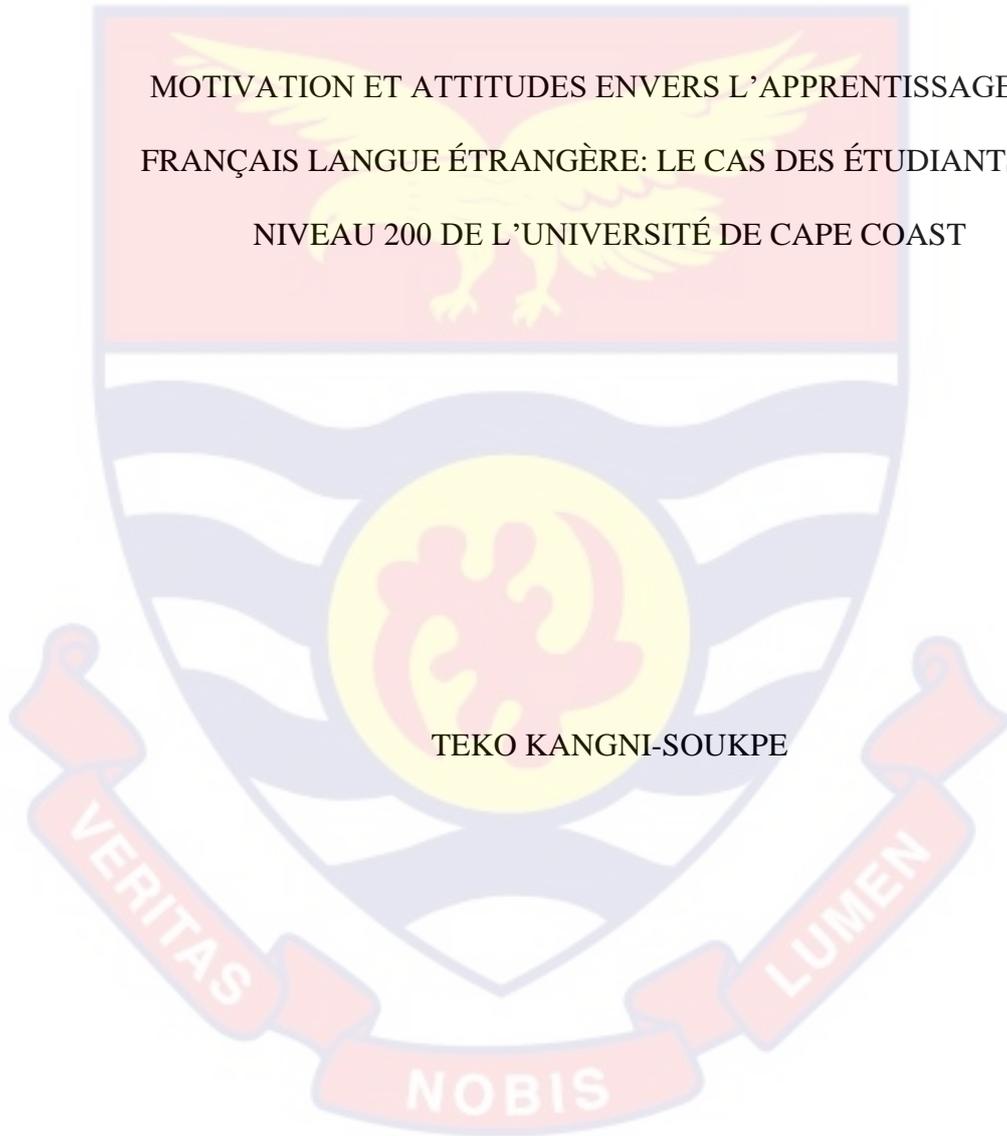


UNIVERSITY OF CAPE COAST

MOTIVATION ET ATTITUDES ENVERS L'APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE: LE CAS DES ÉTUDIANTS DU
NIVEAU 200 DE L'UNIVERSITÉ DE CAPE COAST

TEKO KANGNI-SOUKPE



2023

UNIVERSITY OF CAPE COAST

MOTIVATION ET ATTITUDES ENVERS L'APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE: LE CAS DES ÉTUDIANTS DU
NIVEAU 200 DE L'UNIVERSITÉ DE CAPE COAST

BY

TEKO KANGNI-SOUKPE

THESIS SUBMITTED TO THE DEPARTMENT OF FRENCH OF THE
FACULTY OF ARTS, COLLEGE AND LEGAL STUDIES, UNIVERSITY
OF CAPE COAST IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR THE AWARD OF MASTER OF PHILOSOPHY DEGREE IN
LINGUISTICS AND DIDACTICS OF FRENCH.

AUGUST 2023



DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature.....Date.....

Name: Teko Kangni-Soukpe

Supervisor's Declaration

I hereby declare that the preparation and presentation of the dissertation were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Supervisor's Signature.....Date.....

Name: Dr. Baba Haruna

ABSTRACT

This study deals with motivation and attitude towards the study of French language. It aims at determining the level of motivation of the students and their attitude towards French learning situation. Overall, 84 students were selected among 278 level 200 students using stratified random sampling technique. The study used mixed methods approach. The questionnaire used to collect the quantitative data was based on the Attitude and Motivation Test Battery of Gardner (1985). The qualitative data was obtained via group interview. Both quantitative and qualitative data revealed that students' instrumental orientation was high whilst their integrative orientation was low. Attitude towards French learning and French course were moderately unfavorable. However, attitude toward French lectures were favorable and the desire to learn French was high. The motivational intensity was low. The qualitative data showed that the unfavorable attitudes would be attributable to a gap between the students' level of mastery of the French language and the requirements at the university level, the lack of patience of some lecturers, rigid mode of assessment according to the students, the exclusive use of French Language by some lecturers, the many aspects of the language to study within a semester as well as the sociolinguistic environment. The study suggests among other things the use of motivational strategies, the improvement of sociolinguistic environment and early and continuous contact with the language during the pre-tertiary education.

RÉSUMÉ

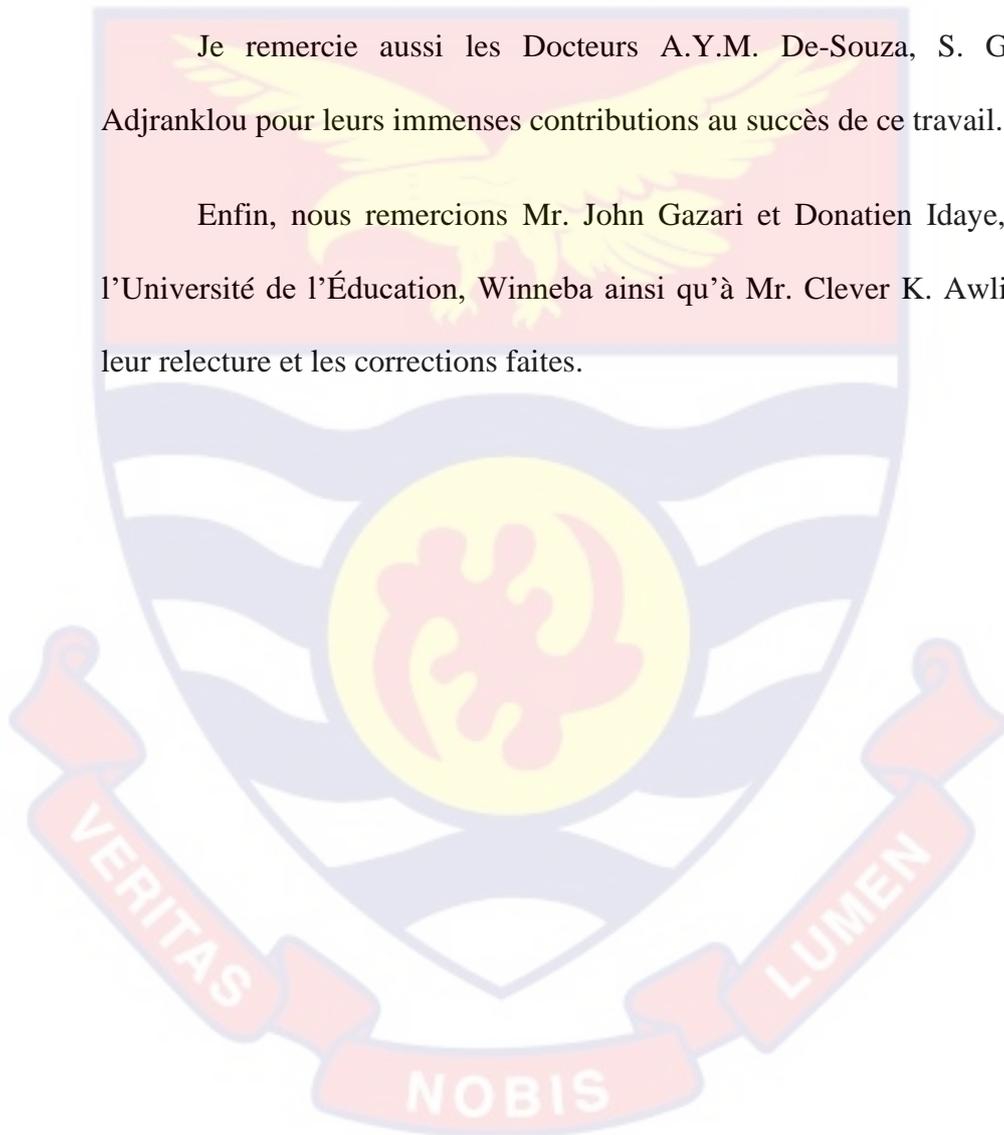
Cette étude est à propos de la motivation et de l'attitude envers l'apprentissage de français. Elle vise à déterminer le niveau de motivation des étudiants et leurs attitudes envers la situation de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Au total 84 étudiants, sélectionnés parmi les étudiants de niveau 200 à l'aide d'un échantillonnage aléatoire stratifié, ont pris part à cette étude. Une approche mixte faite des méthodes quantitatives et qualitatives furent adoptées. Le questionnaire qui a servi à collecter les données quantitatives est tiré de *l'Attitude and Motivation Test Battery* de Gardner (1985). Les données qualitatives furent recueillies grâce à une entrevue de groupe. Les données tant quantitatives que qualitatives ont révélé que les étudiants ont une orientation instrumentale élevées tandis que leurs orientations intégratives sont faibles. Les attitudes envers l'apprentissage du français et le cours de français sont modérément défavorables. En revanche, les attitudes envers l'enseignant de français sont favorables et le désir de l'apprentissage du français élevé. L'intensité motivationnelle fut faible. Les données qualitatives révèlent que les attitudes défavorables seraient imputables à un décalage entre le niveau de maîtrise de la langue française des apprenants et les exigences universitaires, le manque de patience de certains enseignants, les modes d'évaluation jugés trop rigides par les étudiants, l'usage exclusif de la langue française par certains enseignants, les nombreux aspects de la langue à étudier dans un semestre de même que l'environnement sociolinguistique. L'étude suggère entre autres l'emploi des stratégies motivationnelles en classe, l'amélioration de l'environnement sociolinguistique et le contact précoce et continu de la formation pré-universitaire.

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer mes profondes gratitude à mon directeur de mémoire, Docteur Baba Haruna du Département de Français à l'Université de Cape Coast pour son soutien, son guide, ses conseils sans lesquels je ne peux pas finir ce travail.

Je remercie aussi les Docteurs A.Y.M. De-Souza, S. Gligbe et Adjranklou pour leurs immenses contributions au succès de ce travail.

Enfin, nous remercions Mr. John Gazari et Donatien Idaye, tous de l'Université de l'Éducation, Winneba ainsi qu'à Mr. Clever K. Awlime pour leur relecture et les corrections faites.



DÉDICACE

Je dédie ce travail à mes parents bien aimés.



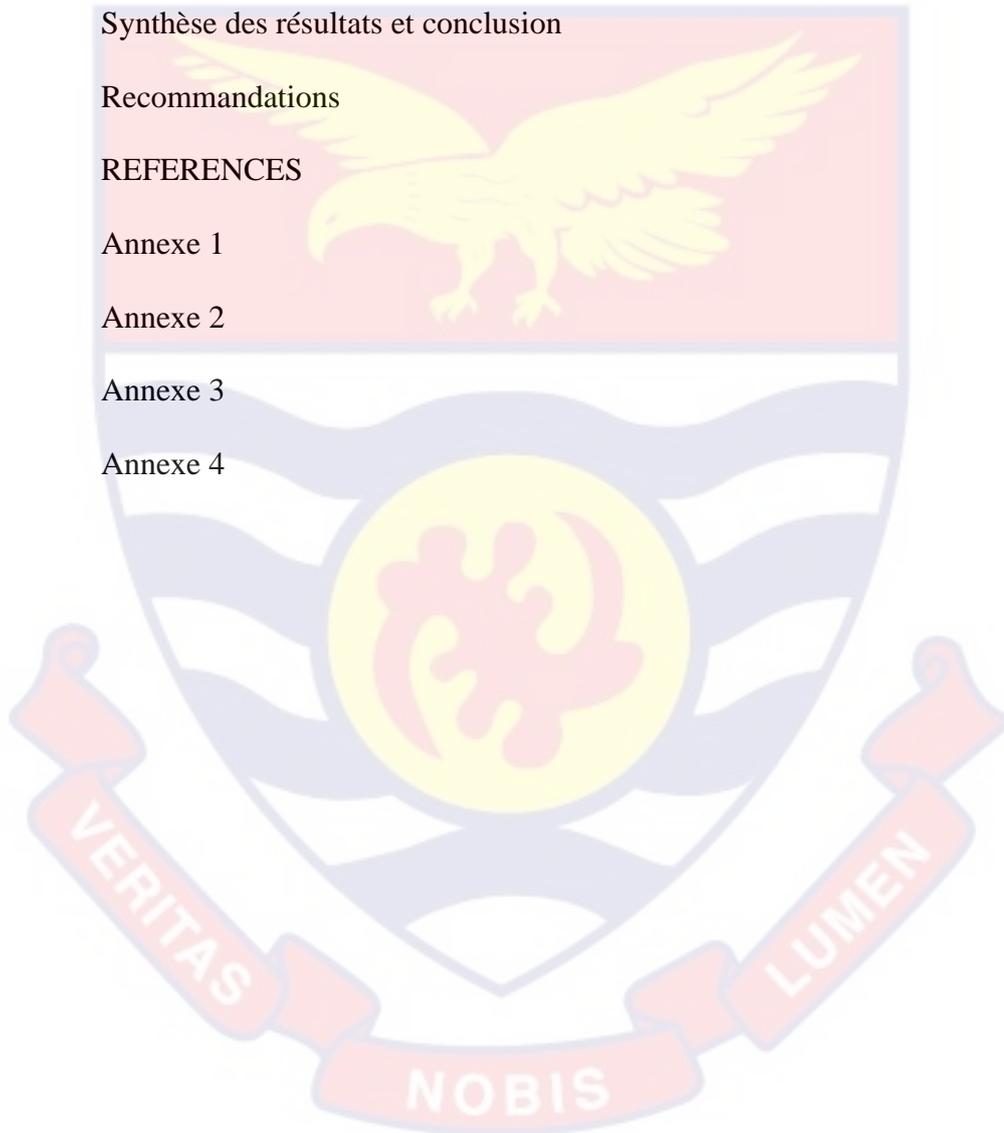
TABLE DES MATIÈRES

CONTENT	PAGE
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
RÉSUMÉ	iv
REMERCIEMENTS	v
DÉDICACE	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES	xiii
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE	
Introduction	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique de l'étude	9
Objectifs de recherche	11
Questions de recherche	11
Hypothèses de recherche	11
Délimitation de l'étude	12
Définition de l'attitude	12
Définition de la motivation	18
Définition opérationnelle	22
Plan du travail	22
CHAPITRE DEUX : REVUE DE LA LITTÉRATURE	24
Introduction	24
Attitude	24

Composantes de l'attitude	25
Attitudes et apprentissage des langues étrangères	26
Motivation en éducation	28
Motivation dans l'apprentissage des langues secondes/étrangères	30
Rapport entre attitudes et motivation	31
Théorie de la motivation de Gardner	33
Modèle socio-éducatif de l'acquisition de la langue seconde	38
Voici schématisé le modèle socio-éducatif de l'acquisition de la langue seconde	42
Critiques de Gardner	42
Travaux antérieurs	47
Conclusion partielle	56
CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE	
Introduction	58
Approche méthodologique	58
Population cible	60
Échantillonnage	62
Les instruments de la collecte des données	64
Questionnaire	64
Entrevue de groupe semi-structurée	66
Analyse des données quantitatives	67
Analyse des données qualitatives	70
Intégration des données quantitatives et qualitatives	72
Étude pilote	73
Considérations éthiques	75

Conclusion partielle	75
CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	
Profils des étudiants	77
Résumé des statistiques descriptives	83
Intensité motivationnelle	86
Désir d'apprendre le français	87
Niveaux de motivation intégrative et instrumentale	89
Motivation intégrative	90
Motivation instrumentale	94
Attitudes envers la situation d'apprentissage du FLE	103
Attitudes envers le cours de français	104
Analyse des données qualitatives	106
Motifs pour apprendre la langue française	106
Désir d'apprendre le français	109
Attitudes envers l'apprentissage de la langue française	115
Attitudes envers le cours de français	117
Attitudes envers l'enseignant de français	121
Intégration des résultats des données quantitatives et qualitatives	125
Attitudes envers la situation d'apprentissage et les profils des étudiants	125
Attitudes envers l'apprentissage de la langue française	126
Motivations intégratives et instrumentales	127
Nous avons totalisé le nombre de fois que certaines raisons sont apparues dans les propos des étudiants que nous avons résumées dans le tableau 31.	127
Désir d'apprendre le FLE	128
Intensité motivationnelle	128

Discussion des résultats	130
Implications didactiques	139
CHAPITRE CINQ : SYNTHÈSE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	
Introduction	145
Synthèse des résultats et conclusion	145
Recommandations	149
REFERENCES	153
Annexe 1	170
Annexe 2	178
Annexe 3	179
Annexe 4	182



LISTE DES TABLEAUX

LISTE	PAGES
1 Les profils des étudiants	77
2 Nombre d'années d'études du primaire au lycée	79
3 Tableau cumulatif du nombre d'années d'études pré-universitaire	80
4 Nombre d'années d'études au primaire	81
5 Le nombre d'années d'études au collège	81
6 Le nombre d'années d'études en FLE au lycée	82
7 Les statistiques descriptives générales	83
8 L'intensité motivationnelle	86
9 Le désir d'apprendre le français	87
10 La motivation intégrative	90
11 La corrélation entre la motivation intégrative et les attitudes envers l'apprentissage du FLE	92
12 La corrélation entre la motivation intégrative et les attitudes envers le cours de FLE	92
13 La corrélation entre la motivation intégrative et l'intensité motivationnelle	93
14 La motivation instrumentale	94
15 La corrélation entre la motivation instrumentale et le désir d'apprendre le FLE	96
16 La corrélation entre la motivation instrumentale et les attitudes envers d'apprentissage du FLE	97

17	La corrélation entre la motivation instrumentale et l'intensité motivationnelle	97
18	La corrélation entre la motivation instrumentale et les attitudes envers le cours de français	98
19	La corrélation entre la motivation instrumentale et les attitudes envers l'enseignant de français	98
20	Les attitudes envers l'apprentissage du FLE	99
21	Les différences en attitudes entre les hommes et les femmes	100
22	La corrélation entre le sexe et les attitudes envers l'apprentissage du FLE	101
23	La corrélation entre le sexe et les attitudes envers l'enseignant de français	102
24	La corrélation entre le sexe et les attitudes envers le cours de français	102
25	Les attitudes envers l'enseignant de français	103
26	Les attitudes envers le cours de français	105
27	Les motifs pour apprendre le FLE	107
28	Les initiatives et les efforts personnels des étudiants pour apprendre le FLE	108
29	Efforts personnels fournis par les étudiants	109
30	Les attitudes envers l'apprentissage du FLE	116
31	Comparaison des motifs intégratifs et instrumentaux pour apprendre le FLE	127

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1 Le modèle socio-éducatif de Gardner (2005 :6) avec les variables de la motivation	42
2 L'âge des participants	77
3 Les années d'étude des participants	78



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Le premier chapitre de ce travail présente le cadre général de l'étude. Ce cadre général aborde des questions générales au sujet de la motivation et des attitudes et leurs rapports avec l'apprentissage des langues étrangères. Il est aussi question de la problématique, des objectifs, des questions et des hypothèses de recherche. Le chapitre s'achève sur les définitions des concepts de motivation et d'attitude et le plan du travail

Cadre général de l'étude

L'attitude et la motivation sont largement reconnues comme des facteurs cruciaux et déterminants dans les efforts fournis dans l'accomplissement des tâches quotidiennes. Leur rôle est prépondérant tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'environnement scolaire où plusieurs facteurs tels que les parents, les enseignants, les apprenants et les autorités éducatives fonctionnent et interagissent quotidiennement (Ahmed, 1989). Le besoin d'améliorer ces variables attitudinales et motivationnelles devient nécessaire pour rehausser la performance des apprenants.

Motiver les apprenants à apprendre est une question d'une grande préoccupation pour les éducateurs d'aujourd'hui ; les motiver pour qu'ils réussissent est l'un des grands défis auxquels sont confrontés les enseignants. La motivation des apprenants est un élément essentiel pour la qualité de l'éducation. Elle est selon Hadre, Crowson, Debacker, et White (2007) l'un des plus puissants déterminants du succès ou de l'échec scolaire des apprenants. Similairement, une attitude positive ou négative envers l'apprentissage est

prédicteur du succès ou de l'échec académique de l'apprenant (Hong-sheng, 2005 ; Osborne, Simon, & Collins, 2003 ; Tandogan & Orhan, 2007).

La motivation est toujours perçue par les éducateurs comme la plus influente, le plus puissant des facteurs qui affectent l'éducation de l'individu. Il est à noter que le concept de motivation n'est pas exclusivement réservé au domaine de la psychologie ou de la psychologie de l'éducation. Teevan et Smythe (1967) corroborent dans le même ordre d'idées que le domaine de l'étude de la motivation n'est pas exclusivement réservé aux psychologues. Ce concept est tellement répandu qu'il est d'une importance majeure pour toute personne qui a à faire avec les autres individus. Par conséquent, la motivation devient un facteur clef dans toute entreprise humaine d'apprentissage et de poursuite des réalisations. Les individus réussissent dans des tâches complexes et périlleuses simplement parce qu'ils sont motivés. De même, tout apprenant de langue étrangère réussira si ce dernier est motivé à l'apprendre (Brown, 1980). L'observation des expériences humaines et beaucoup d'autres études confirment ces affirmations (Brown, 1980). Plusieurs psychologues partagent le même avis que la motivation est une partie essentielle du processus d'apprentissage (Deci & Ryan, 1985 ; Gardner, 1985 ; Palmer, 2007). De ce fait, cela doit devenir pour l'enseignant une habitude dans l'enseignement de motiver constamment les apprenants car le succès ou l'échec d'une tâche d'apprentissage dépend en partie de comment l'apprenant est motivé envers la tâche (De Roche, 1971). En tant qu'expert, l'enseignant a cet impérieux devoir de soutenir et de maintenir le désir et l'intérêt des apprenants au contenu du cours dispensé et de faire voir à ces derniers la pertinence de ce qu'ils apprennent.

L'habilité d'engager l'intérêt et la participation des apprenants dans leur éducation en général est essentielle pour des rendements académiques durables (Christenson, Reschly & Wylie, 2012 ; Klem & Connell, 2004). Il est requis que les enseignants prennent conscience de l'existence de la motivation le long du processus d'apprentissage que ce soit au début ou à n'importe quel moment du processus éducatif. La motivation peut subir des variations au sein d'un même individu. La motivation peut être forte au début d'un processus d'apprentissage et peut chuter par après. À l'inverse, elle peut être absente ou faible au début et devenir par après très forte à un moment donné de l'apprentissage. Au clair, il y a des variations de la motivation parmi les apprenants et elles affectent par ricochet les différences dans les manières ces apprenants approchent les tâches d'apprentissage. Dans la mesure où ces différences peuvent affecter les aboutissements du processus éducatif, la motivation au côté d'autres facteurs, occupe une place centrale à tel point que s'il y a échec dans le système éducatif, la motivation est le coupable (Ball, 1977).

Dans le cadre des facteurs qui influencent significativement l'apprentissage, nous avons susmentionné les attitudes qui sont étroitement connectées à la motivation (nous reviendrons plus tard sur la relation entre la motivation et les attitudes dans le chapitre suivant). Parmi les variétés de motifs sociaux, les attitudes sont d'une importance capitale à cause de leurs rôles dans les comportements humains (Lindgren, 1973). Les champs disciplinaires tels que la psychologie, la sociologie, l'éducation et les sciences politiques ont trouvé dans le concept de l'attitude un moyen possible de trouver des solutions à leurs divers problèmes et l'ont abordé sous divers angles cependant avec un même but, celui d'illuminer ces multiples facettes. À travers leurs études, elles

ont accentué sur les comparaisons entre les attitudes des divers objets ou phénomènes sociaux, la définition et le développement des attitudes, la nature des attitudes et leur changement. Le deuxième chapitre se chargera d'éclairer ces aspects du concept. Pour l'instant, nous focalisons notre attention sur l'importance des attitudes dans l'éducation. Les attitudes ont une influence certaine sur les résultats scolaires. Mukherjee et Umar (1978) ont indiqué que les attitudes favorables envers l'éducation corrélèrent positivement avec les rendements académiques. L'apprentissage des attitudes forme une part essentielle de l'objectif espéré de l'éducation. C'est pour cette raison que les attitudes peuvent influencer la façon dont les apprenants effectuent les activités d'apprentissage et réagissent aux diverses situations d'apprentissage. Bernard (1972) écrit à ce titre que l'on est tenté d'affirmer que l'apprentissage des goûts, des préférences, des idéaux et des attitudes est le résultat le plus important de l'éducation car ils sont capables d'inhiber ou d'encourager l'apprentissage continu qui est important pour la croissance et le développement au-delà des années scolaires. Conséquemment, les enseignants sont une source d'inspiration et d'assistance pour les apprenants dans le façonnement des attitudes de ces derniers. Les attitudes façonnées positivement facilitent l'apprentissage des disciplines scolaires et un gage assuré des apprentissages tout au long de la vie. Les parents tout comme les enseignants ont assurément une certaine influence sur les attitudes des jeunes apprenants et par ricochet leur succès scolaire. Gardner (1985) note que les parents jouent un rôle important dans le développement des attitudes. Des rôles que bon nombre d'entre eux n'ont pas le sentiment de jouer. Les parents sont aussi influents dans la tentative des jeunes d'acquérir une langue étrangère.

La pertinence de l'attitude et de la motivation dans la didactique en général, s'imprègne aussi dans leurs domaines spécifiques notamment la didactique des langues étrangères. En ce qui concerne l'attitude, Faerch (1984) atteste que qu'il y a un lien fort entre les accomplissements ou le succès dans l'apprentissage des langues étrangères et l'attitude de l'apprenant que ce soit envers une nation particulière ou envers tout autre aspect relié à la langue. C'est pourquoi l'étude des attitudes envers les langues étrangères se focalise sur la manière dont les gens réagissent envers une langue particulière. Quelles pensées ont les apprenants ou quelles évaluations font-ils de l'apprentissage de la nouvelle langue ? Comment leurs comportements peuvent être façonnés dans leurs interactions réelles avec cette langue ? Il est à noter que les apprenants commencent l'apprentissage de la langue étrangère avec un ensemble d'attitudes déjà à leur disposition. Ces attitudes peuvent provenir de plusieurs facteurs à savoir les interactions pré-formelles avec les locuteurs de la langue étrangère ainsi que leur propre façon de penser ou de se sentir envers la langue cible. Leurs attitudes sont donc influencées par d'autres éléments outre que la langue elle-même en isolation. Nous donnerons d'amples illustrations sur cet aspect lorsque nous aborderons le chapitre suivant dans le modèle explicatif de Gardner (1985).

L'apprentissage des langues étrangères sans les attitudes suffisamment positives sont une tentative futile (Gardner, 1985). L'apprentissage de la langue russe en Hongrie par exemple est une illustration parfaite de cette assertion. En effet, Les hongrois étaient réticents à apprendre le russe parce que cette langue représente pour eux le pouvoir oppressif russe (Dörnyei & Ushioda, 2009). Prenant appui sur la théorie de motivation de Gardner, Dörnyei, Csizér et

Németh (2006) soulignent que l'apprentissage de la langue russe en Hongrie est une illustration parfaite de la revendication de Gardner (2001) selon laquelle l'apprentissage de la langue sans les attitudes suffisamment positives est une tentative futile. Les statistiques indiquent qu'entre les années 1979 et 1982, pas plus de 2,9% de la population adulte hongroise parle le russe. Ce chiffre décline à presque 1% en 1994 (Terestyéni, 1996, tel que cité par Dörnyei & Ushioda, 2009). Contrairement au contexte hongrois, Kuupole (2000) observe que les ghanéens ont une vue positive de la langue française et ont un désir de l'apprendre. Cependant, ils ont une opinion défavorable envers ceux qui l'enseignent. Les participants de son étude pensent qu'il est nécessaire d'apprendre la langue française ; cependant cela est difficile pour eux de le faire.

La motivation est vue comme un facteur déterminant de succès dans toute entreprise particulièrement dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Ellis, 1994 ; Gardner & Lambert, 1972). Sa contribution dans tout accomplissement est notablement sans contexte à tel point que sans une motivation suffisante, même les individus doués de capacités les plus remarquables ne peuvent pas réaliser des objectifs de longs termes (Dörnyei, 2009). Au sujet de la pertinence de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères, Ahmed (1989) observe d'une part que, plusieurs gens fortement motivés aimeraient bénéficier plus tard de la langue en étude. Par conséquent, ils maintiennent une très forte motivation parce qu'ils sont conscients du fait que l'utilisation de la langue est un moyen de réaliser leurs objectifs. D'autre part, les individus faiblement motivés sont négativement orientés envers l'apprentissage de la langue étrangère qu'ils peuvent ne pas utiliser. Leur manque d'habiletés, de soutien parental, d'accomplissement requis

est habituellement couplé avec un intérêt intrinsèque faible dans l'apprentissage de la langue étrangère (Gardner & Lambert, 1972). Gardner (1985) suggère que les apprenants qui ont une plus forte motivation intégrative sont plus actifs dans la salle de classe. Cette motivation intégrative est indépendante des capacités d'apprentissage ; elle est différente de la motivation instrumentale qui fait appel à des raisons pragmatiques et avantages personnelles dont l'individu jouit ou entend jouir dans le futur en apprenant la langue étrangère.

Le degré de motivation envers l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde varie d'un groupe à un autre et entre les différents individus au sein d'un même groupe. Certains apprenants peuvent bien s'en sortir avec les langues étrangères, d'autres par contre semblent infructueux et trébuchent. Il y a donc des degrés très variés de motivation : des niveaux de motivation très élevé à une absence totale de celle-ci.

À la lumière de ce qui précède, il est évident que l'attitude et la motivation sont très influentes et déterminantes dans le succès ou l'échec de l'apprentissage de la langue étrangère. C'est pour cette raison qu'une attention particulière doit être portée sur les attitudes et la motivation des apprenants de FLE dans le contexte ghanéen. Il faut avouer sans grand risque d'exagération que maintenir des attitudes positives et une motivation forte des apprenants de FLE au Ghana est une tâche ardue et laborieuse à cause d'un manque de contact formel ou/et informel avec la langue française (Haruna, 2016). Beaucoup d'auteurs ont évoqué les difficultés auxquelles fait face l'apprentissage du FLE au Ghana. La première de ces difficultés est d'ordre sociolinguistique à savoir le statut de deuxième langue conféré au français au côté de l'anglais est mitigé selon Agbéflé (2014). Selon cet auteur, il y a un décalage entre le discours

politique et les faits concrets qui tendent à faciliter l'apprentissage et à promouvoir l'usage de la langue française dans la vie courante des ghanéens. Tout comme Agbéflé, Bangnia (2020) a fait écho de cette dissonance entre la politique linguistique du pays et son application. Selon lui, les données disponibles indiquent que la plupart des élèves qui terminent le collège (Junior High School) n'ont pas l'opportunité d'apprendre le français. Même ceux qui ont la chance de l'apprendre à l'école de base, sont incapables de la poursuivre au lycée (Senior High School). Associates For Change [AFC] (2010) a répertorié, eu égard à l'apprentissage de la langue française, une liste de défis parmi lesquels la formation et le déploiement des enseignants de français sur l'étendue du territoire ghanéen ainsi que la provision des ressources pédagogiques adéquates qui doivent soutenir l'effort des enseignants. De même, la langue française est fortement en conflit avec la langue anglaise (Amuzu, 2000 ; Ayi-Adzimah, 2010), d'autres langues nationales ghanéennes et d'autres disciplines scolaires (AFC, 2010) que les apprenants choisissent comme option au détriment de la langue française. La deuxième difficulté, en dehors de la politique linguistique et son implémentation, pointe du doigt les problèmes méthodologiques. Les auteurs comme Kuupole (2005) Yiboe (2010) Nukator et Agbéflé (2015), Dumenyah (2015) et Brany (2017) ont abordé la question de la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) au Ghana sous l'angle des méthodes d'enseignement. D'autres comme De-Souza (2012, 2013) s'est intéressé aux stratégies d'apprentissage des apprenants. Ces auteurs que nous venons de citer ne font pas écho des variables affectives des apprenants.

Problématique de l'étude

Comme cela se déduit de ces quelques références dans la littérature, les études concernant la didactique du FLE au Ghana touchent rarement aux variables relatives à la psychologie des apprenants, acteurs clefs du processus d'apprentissage de la langue étrangère. Ce, en dépit du changement radical qui s'opère dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère qui se focalise de plus en plus sur l'apprenant et l'apprentissage au lieu de l'enseignant et de l'enseignement. Cette nouvelle optique demande aux enseignants de faire des apprenants des acteurs moins dépendants et plus autonomes (Ô Malley et Chamot, 1995) dans le processus d'acquisition de la langue étrangère. Leurs attitudes et leur motivation sont à prendre en compte dans la planification des programmes d'enseignement-apprentissage de toute langue étrangère.

Bangnia (2020) affirme qu'au Ghana, les professionnels ghanéens en général et les apprenants en particulier, voient l'apprentissage de la langue française comme un grand défi à tous les niveaux du cursus scolaire. Certains individus abandonnent regrettablement l'étude de la langue pour plusieurs raisons personnelles parmi lesquelles le manque d'intérêt pour la matière, le manque de motivation à continuer l'apprentissage de la matière, la peur d'échouer dans les études de la langue à cause des fondations très faibles au collège et au lycée. Par exemple l'étude de Haruna (2016) sur la motivation des apprenants de deuxième et troisième année à l'Université de Cape Coast a révélé les raisons pour lesquelles neuf étudiants sur les 26 participants ont décidé de ne plus poursuivre leur formation en français : les enseignants sont difficiles et distants, les matières en étude en français sont difficiles, des problèmes de fluidité dans la langue française etc...Ceci confirme nos interactions avec

quelques étudiants de FLE et les dire d'un professeur de français au Département de français. Les étudiants de FLE de l'Université de Cape Coast n'auraient pas tous des opinions, des sentiments et des comportements favorables envers l'apprentissage de la langue française. Certains facteurs parmi lesquels le cours de français lui-même, les enseignants et le sexe des étudiants influenceraient leurs attitudes vis-à-vis de la langue française. Il semble que tous les étudiants n'auraient pas les mêmes motifs pour lesquels ils apprennent la langue française et leur degré de motivation pour apprendre la langue cible différerait d'un individu à un autre.

Il y a, à notre connaissance, très peu d'études empiriques qui ont étudié la question de la motivation des étudiants ghanéens à apprendre le FLE. L'étude de Fandoh (2013) à Ghana Institute of Languages (GIS) s'est focalisé à enquêter la motivation des apprenants et la différence en motivation entre le sexe masculin et le sexe féminin. Par ailleurs, l'étude de Haruna (2016) au sujet de la motivation des étudiants de la deuxième et troisième année de l'Université de Cape Coast s'est basée sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) et s'est centralisé sur la relation entre la motivation et la performance de même que la détermination des raisons pour lesquelles les étudiants sont généralement démotivés par leur performance. Plus récemment, Akubia (2019) a mené une étude comparative sur la motivation des francophones apprenant l'anglais et des anglophones apprenant le français. Ces études n'ont pas impliqué les attitudes et comment celles-ci sont en étroite relation avec la motivation des apprenants. C'est pourquoi cette étude a pour but de déterminer la motivation des apprenants et leurs attitudes envers la situation d'apprentissage du FLE à l'Université de Cape Coast.

Objectifs de recherche

1. Analyser les niveaux de motivation intégrative et de motivation instrumentale des apprenants
2. Déterminer les attitudes des apprenants envers l'apprentissage du FLE
3. Analyser les influences du genre sur les attitudes des apprenants envers l'apprentissage du FLE.
4. Déterminer les attitudes des apprenants envers le cours de français et les enseignants de FLE.

Questions de recherche

1. Quels sont les niveaux de motivation intégrative et instrumentale des apprenants de FLE de l'Université de Cape Coast ?
2. Quelles sont les attitudes des apprenants de FLE de l'Université de Cape Coast envers l'apprentissage de la langue française ?
3. Quelles relations y-a-t-il entre le genre et les attitudes des apprenants envers l'apprentissage du FLE
4. Quelles sont les attitudes des apprenants envers le cours de français et les enseignants de français ?

Hypothèses de recherche

1. Les apprenants de FLE de l'Université de Cape Coast auraient une motivation instrumentale plus élevée qu'une motivation intégrative envers l'apprentissage du français.
2. Certains apprenants de FLE de l'Université de Cape Coast auraient une attitude défavorable face à l'apprentissage du FLE.

3. Le genre influencerait les attitudes des apprenants envers l'apprentissage du FLE.

4. Les étudiants de FLE de l'Université de Cape Coast auraient une attitude mitigée envers le cours de français et les enseignants de français.

Délimitation de l'étude

Cette étude s'est focalisée seulement aux étudiants de la deuxième année de l'Université de Cape Coast et a pour but principal de déterminer la motivation des étudiants et leurs attitudes envers la situation de l'apprentissage du français. Donc les résultats sont généralisables seulement à cette population cible. Les résultats obtenus et présentés dans ce travail sont à prendre avec prudence car ils émanent des témoignages des étudiants eux-mêmes qui ont donné des informations sur leur motivation et leurs attitudes envers l'apprentissage du français à l'Université de Cape Coast. Ils sont à prendre tels quels aussi longtemps que les informations données par les apprenants reflètent les expériences réelles et des sentiments authentiques.

Définition de l'attitude

Crano et Prislin (2008) observent que les attitudes sont importantes parce qu'elles façonnent les perceptions des gens à propos du monde physique et social et influencent les comportements. Par exemple, les attitudes influencent l'apathie ou la sympathie, les actes de générosité ou d'avarice, les actes d'hostilité ou d'accueil des étrangers ou des groupes minoritaires. Plus dramatique, les attitudes sont au cœur des actes de violence, d'insurrection, de belligérance tels que les génocides (les holocaustes, le cas du Rwanda et

d'Arménie) et les attaques suicides d'un côté et des actes de recherche de paix, de cohésion, de lutte contre la pauvreté ou la faim de l'autre côté.

L'attitude est un concept ambigu. Les chercheurs ne s'accordent pas sur une définition unanime de ce concept. Plusieurs définitions sont proposées à cet effet et certaines définitions du concept ont même changé avec le temps (Crano et Prislin, 2008). Un point central de désaccord est l'assimilation de l'attitude à un sentiment ou à une pensée. Selon certains psychologues, l'attitude est un sentiment persistant qui influence nos pensées. Alors que pour d'autres, l'attitude résulte d'une pensée. Selon ces derniers, du moment où nous commençons à expérimenter un sentiment, nous avons déjà une pensée correspondante à ce sentiment. Le psychologue cognitiviste Burns (1980) explique par exemple que le premier principe de la guérison cognitive est que toutes les humeurs sont créées par la pensée. Les psychologues qui s'inscrivent dans cette lignée maintiennent qu'une attitude n'est pas du tout un sentiment mais une pensée, plus spécifiquement une opinion. Ruggiero (1998) supporte cette position cognitiviste en qualifiant les sentiments comme des expériences erratiques et capricieuses et par conséquent inconsistants et pas dignes d'être assimilés à une attitude. L'auteur s'appuie sur l'exemple d'un individu qui part de sa maison pour rendre visite à un ami pour montrer que ce dernier peut expérimenter la tristesse, la gratitude, la colère et la joie, le tout dépend des circonstances diverses qu'il rencontre et expérimente de la maison avant son arrivée chez son ami. Ces sentiments peuvent changer de l'un à l'autre à tout moment ce qui est contraire au sujet d'une attitude qui est remarquablement constante. La parade des sentiments ne peut les changer que dans une moindre mesure. Elles demeurent fondamentalement les mêmes à moins qu'il y a un

effort conscient de les changer. Cette différence entre attitude et sentiment semble être très grande que l'on ne peut se permettre de dire que les attitudes sont des sentiments (Ruggiero, 1998).

Pour d'autres encore, une attitude n'est ni un sentiment ni une pensée mais simplement une tendance ou un penchant. L'idée de tendance se retrouve également chez Eagly et Chaiken (1993). Selon ces derniers, l'attitude est une tendance psychologique exprimée en évaluant une entité particulière en termes de degré de favorabilité ou de non favorabilité. Eagly et Chaiken (1993) perçoivent l'attitude comme une disposition à évaluer favorablement ou défavorablement, négativement ou positivement, un groupe d'objets, un objet particulier. Nous possédons par exemple des attitudes sur des choses abstraites, concrètes, sur des individus ou encore sur des catégories ou des groupes d'objets ou de personnes (les voitures de luxe, les enseignants, etc.).

Le modèle d'explication behavioriste est un modèle de définition qui considère l'attitude comme une réalité emmagasinée dans la mémoire : l'attitude est alors considérée comme stable, quel que soit le contexte. Au contraire, d'autres modèles laissent concevoir que l'attitude serait construite et dépendante du contexte et de l'information dont on dispose au moment où l'on l'exprime. Quelques écoles de pensée combinent les deux modèles en un seul, le modèle de la force de l'attitude (Petty & Krosnick, 1995). Une attitude forte est stable (quelles que soient les situations) et résistante aux tentatives d'influence. Elle influence à la fois le traitement de l'information et les comportements. À l'inverse, une attitude faible est malléable et dépendante du contexte. Une attitude forte est accessible : le temps mis par un objet pour provoquer une évaluation favorable ou défavorable est particulièrement court.

Une attitude forte se traduit par une forte certitude , autrement dit, par une grande confiance dans la validité de l'attitude.

Ruggiero (1998) résume la problématique de la définition de l'attitude en une énigme : ce qui nous fait tendre à agir d'une certaine façon cependant n'est pas en lui-même une tendance ; il est quelque fois une pensée et d'autres fois non ; il a le pouvoir d'un sentiment mais n'est pas reductible au sentiment. Selon cet auteur, la résolution de cette énigme fait appel à la compréhension de deux autres concepts que sont les habitudes et l'émotion. Le champ de cette étude ne nous permet pas d'explorer à fond ces deux autres concepts. Néanmoins, la psychologie contemporaine voit l'habitude comme une réponse modèle extérieure et physique et l'émotion comme une impulsion ou un sentiment. Au contraire, la philosophie traditionnelle postule que les habitudes peuvent être internes tout comme externes et l'émotion combine le sentiment et la pensée (Adler,1992 tel que cité par Ruggiero, 1998). En se basant sur la perspective philosophique, Ruggiero, 1998 a construit une définition plus satisfaisante, selon ses propres termes. "An attitude is an habitual emotional response driven by belief" (Ruggiero, 1998 :13). C'est-à-dire qu'une attitude est une réponse habituelle et émotionnelle produite sous l'impulsion de la croyance.

Selon d'autres auteurs comme Wade et Tavris (1990), une attitude est une opinion relativement stable comprenant un élément cognitif (les perceptions et les croyances à propos d'un sujet incluant des stéréotypes) et un élément émotionnel (les sentiments à propos du sujet qui peut varier du négatif et hostile au positif et accueillant. Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) in Gardner (1985) aussi, s'inscrivant dans la même logique d'idées, définit l'attitude comme "an

individual's attitude is an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent."

Dans toutes ces définitions susmentionnées, l'aspect conatif n'y est pas spécifiquement inclus dans la mesure où, que les attitudes aient des implications comportementales ou non ne semble pas germain pour ces définitions. Certains auteurs ont argumenté que le concept d'attitude est limité dans la mesure où les attitudes ne corrèlent pas avec le comportement (Wicker, 1969). Cependant, selon d'autres auteurs encore, les attitudes ont trois composantes parmi lesquelles la composante conative. Les deux autres composantes sont celles mises en relief dans les définitions évoquées plus haut à savoir l'aspect cognitif et l'aspect affectif. Dans la définition contemporaine du concept de l'attitude, les trois dimensions à savoir le cognitif, l'affectif et le conatif, jusque évoquées, sont prises en compte.

Selon Fishbein et Ajzen (1975), bien que l'aspect conatif (relatif au comportement) soit incorporé à la définition de l'attitude, il y a toujours une négligence de la nature de la relation entre l'attitude et le comportement. Le terme attitude fut introduit en psychologie précisément comme un outil d'explication dans la tentative de comprendre le comportement humain. D'après Fishbein et Ajzen (1975), les manuels en psychologie sociale soit ignorent complètement la question attitude-comportement, soit font un ramassis de déclarations selon laquelle les actions sociales de l'être humain sont dirigées par ses attitudes (Krech, Crutchfield, & Ballchev, 1962). Dans leur théorie de l'action raisonnée, Fishbein et Azjen (1975) ont argumenté que le meilleur prédicteur du comportement de l'individu est son intention de produire le comportement. Dans leur cadre conceptuel, les intentions sont vues comme des

antécédents immédiats aux comportements manifestes correspondants. Les intentions prédisent le comportement par l'intermédiaire des variables individuelles et sociales que sont les attitudes envers l'objet, les réponses évaluatives personnelles et les normes subjectives au sujet du comportement. Les intentions constituent des variables médiatrices de telles sortes qu'il n'y a pas de voie directe à partir des attitudes aux comportements à hypothétiser (Ajzen, 1988). Les attitudes envers l'objet sont des croyances et des évaluations des conséquences du comportement. Les normes subjectives sont des croyances normatives à propos du comportement ; en d'autres termes, les croyances que les référents ou les personnes importantes dans la vie de l'individu approuvent ou désapprouvent ce comportement. Suite aux critiques adressées contre cette théorie au sujet des difficultés du contrôle volontaire sur le comportement dans les pratiques quotidiennes, la théorie de l'action raisonnée fut élargie à la théorie du comportement planifié. La théorie du comportement planifié incorpore le contrôle comportemental perçu. Cette variable incorporée est proche de la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1977, 1982). Le contrôle comportemental est la perception de l'individu au sujet de ses habilités à accomplir des tâches ou à avoir le contrôle sur le comportement désiré. Le contrôle comportemental perçu agit directement sur le comportement ou indirectement à travers l'intention comportementale de telle façon que plus grand est le contrôle comportemental perçu, plus positif est l'intention comportemental et plus probable l'action sera accomplie.

À la lumière de ce qui précède, nous définissons les attitudes comme des opinions, des sentiments ou des comportements favorables ou défavorables envers un objet, un concept, une personne ou un groupe social.

Définition de la motivation

La motivation est un concept complexe, difficile à définir. Ce concept fut, dès le début de la psychologie moderne, exploité par les behavioristes selon lesquels les animaux ne répondaient toujours pas instinctivement aux stimuli (Fenouillet, 2003). Ces animaux auraient des motifs pour lesquels ils adoptent un tel comportement plutôt que tel autre. Les comportements humains probablement plus complexes que ceux des animaux seraient stimulés par des désirs, des intérêts avoués ou non avoués, des raisons particulières, des buts, une volonté de poursuite ou d'abandon, des degrés d'engagement forts ou faibles etc... De façon vulgaire, nous pouvons considérer la motivation comme des mécanismes biologiques et/ou psychologiques qui incitent à initier une action et à la poursuivre jusqu'à son aboutissement.

Dörnyei (1998) s'étonne qu'il ait peu d'accord sur la définition de la motivation qui, selon lui, est un terme fréquemment utilisé en éducation et dans les recherches. Gardner (2002) aussi observe dans la même lignée que la motivation est un phénomène à plusieurs facettes. Selon ce dernier, il n'est pas facile de donner une définition simple de la motivation même si l'on peut lister des caractéristiques d'un individu motivé. Par exemple, un individu est motivé lorsqu'il est dirigé vers un but, fournit des efforts, est persistant, est attentif, a des désirs, montre des affects positifs, est éveillé, a des attentes, démontre la confiance en soi (auto-efficacité) et a des raisons (les motifs) pour agir (Gardner, 2002). Gardner note que ces caractéristiques sont cognitives, affectives et comportementales. Vu les caractéristiques d'un individu motivé, il est évident de soupçonner que la motivation est responsable pour déterminer le comportement humain en le donnant une direction particulière. Pourquoi les

humains se comportent de la façon dont ils le font ? C'est la question fondamentale que les théories de la motivation tentent d'expliquer en apportant des éléments de réponses qui correspondent à leur paradigme. Dans la littérature de la langue seconde, il est courant de trouver une représentation limitée ou superficielle tout simplement parce qu'il n'y a pas un concept de motivation absolu, direct et inéquivoque (Dörnyei, 1998). La littérature se regorge des définitions selon qu'elles proviennent du domaine de la psychologie générale, de la psychologie sociale ou de la psychologie de l'apprentissage des langues étrangères. Dans son modèle socio-éducatif, Gardner (1985 : 10), définit la motivation en lien avec l'apprentissage des langues alors que dans sa définition ultérieure, il se contente d'offrir une liste des caractéristiques d'un individu motivé au sens général (Gardner, 2002). Par ailleurs, Dörnyei (1998) fait le pont entre une conception statique et une conception dynamique de la motivation. Pintrich et Schunk (1996) dans Dörnyei (1998) ont souligné qu'il y a un décalage dans le champ de la recherche en psychologie motivationnelle qui a vu l'incorporation des concepts et variables cognitifs dans les théories.

En ce sens, la motivation n'est plus vue comme une réflexion de certaines forces telles que l'instinct, la volonté, l'énergie psychique ; elle n'est vue non plus en des termes comportementaux comme fonction des stimuli et renforcements ; mais plutôt, les approches cognitives actuelles mettent l'accent sur les pensées et les croyances de l'individu (et plus récemment l'émotion) qui sont transformées en action. Ainsi, Pintrich et Schunk (1996) considère la motivation comme impliquant des divers processus mentaux qui conduisent à l'initiation et au maintien de l'action. Ils définissent la motivation comme le processus par lequel une activité à buts orientés est suscitée et maintenue. Dans

cette perspective, les points de désaccord reviennent à identifier les processus mentaux impliqués dans la motivation, comment ils opèrent et affectent l'apprentissage et l'accomplissement, et par quels moyens ils peuvent être augmentés et soutenus à un niveau optimal (Pintrich & Schunk, 1996). Cette conception de la motivation comme un processus va à l'encontre de la conception vulgaire où la motivation est comprise comme un état mental ou émotionnel statique. Dörnyei (1998) a tenté de faire une synthèse entre les conceptions statiques et dynamiques de la motivation en la définissant comme un processus par lequel une certaine quantité de force incitatrice surgit, initie une action et persiste aussi longtemps qu'une autre force ne vienne l'affaiblir et ainsi terminer l'action ou jusqu'à ce que le résultat planifié soit atteint. *“Process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached”* (Dörnyei, 1998: 118).

Les spécialistes dans le domaine de la psychologie motivationnelle Vallerand et Thill proposent également une définition très largement acceptée dans divers domaines. Pour eux, « *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (Vallerand et Thill, 1993 :18). Le mot force (s) réfère, à notre avis, aux raisonnements qui poussent les individus à se fixer certains buts et à les atteindre. Ces forces ou motivations peuvent être internes car elles peuvent résulter des goûts et des passions personnels des individus. Elles peuvent être aussi externes car inspirées des attentes et des schémas sociaux entourant

l'individu dans son contexte. Cette force est semblable à ce que Dörnyei appelle « *une certaine quantité de force incitatrice* ». Le déclenchement de l'action ou du comportement indique que l'individu passe de ce qui n'existe pas à une action, une tâche à accomplir. Ce qui est similaire à ce que Dörnyei signale par « *initie une action* ». L'intensité du comportement indique le degré dont l'individu est désireux ou exerce sa volonté à atteindre le but qu'il s'est fixé au départ, jusqu'à quel point il est prêt à se sacrifier pour l'atteinte du but fixé. La persistance indique que l'individu motivé n'est pas prêt à abandonner son action ou sa tâche même en face des périls et des difficultés. Il renouvelle la force et son énergie de départ ou même les redouble pour continuer à œuvrer jusqu'à l'accomplissement de ses buts.

La définition de Vallerand et Thill et celle de Dörnyei sont similaires en de nombreux aspects et concilient les tendances statiques et dynamiques. Toutefois, la définition de Vallerand et Thill qui conçoit la motivation comme un construit hypothétique manque la dimension émotionnelle de la motivation. Or, l'étymologie du concept comporte une dimension émotionnelle. « *La force incitatrice* » de Dörnyei peut renfermer à la fois les aspects cognitifs et émotionnels, ce qui se retrouve dans la définition du Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi <http://atilf.fr/tlf.htm>.) Le Trésor de la Langue Française Informatisé définit la motivation comme « *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* ».

Prenant appui sur cette définition du Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi), des autres définitions précédemment explorées et en congruence avec

notre problématique, nous définissons la motivation comme l'ensemble des facteurs et des forces qui provoquent le déclenchement d'une action et qui l'orientent, la soutiennent intensément jusqu'à l'accomplissement du but fixé. Le but fixé dans le contexte de l'apprentissage du FLE est l'acquisition de la compétence en communication en français par les étudiants.

Définition opérationnelle

À la lumière de ce qui précède, nous définissons la motivation comme l'ensemble des facteurs et des forces qui provoquent le déclenchement d'une action et qui l'orientent, la soutiennent intensément jusqu'à l'accomplissement du but fixé.

L'apprentissage dans ce travail fait référence à l'apprentissage formel dans la salle de classe. Signalons que l'auteur de la théorie de motivation, qui sert de fondement à ce travail, utilise indifféremment les concepts d'apprentissage et d'acquisition. Il utilise l'acquisition de la langue seconde ou étrangère pour désigner l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère qui a lieu dans la salle de classe. Alors que cette distinction est présente chez d'autres auteurs comme Krashen.

Ce travail n'a pas pris en compte la distinction que certains font entre la langue seconde ou étrangère. La langue seconde ou étrangère est utilisée dans ce travail simplement par opposition à la langue maternelle ou première ; ceci en vue d'éviter des ambiguïtés terminologiques.

Plan du travail

Ce travail est composé de cinq chapitres. Le premier chapitre sert d'introduction générale qui jette les bases de ce travail. Cette phase

d'introduction comprend le cadre général de l'étude, la problématique, les questions de recherche, les hypothèses et les objectifs ainsi que la définition opérationnelle. Le deuxième chapitre traite de la revue de la littérature. Cette revue explore les concepts clés que sont la motivation et les attitudes, la théorie de Gardner et quelques travaux antérieurs pertinents à ce travail. Le troisième chapitre traite des techniques et procédures adoptées pour conduire cette étude. Elle contient l'approche méthodologique, la population et l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, les techniques d'analyse de ces données. Le quatrième chapitre présente les résultats de cette étude et leurs interprétations. Les données quantitatives sont présentées premièrement suivies des données qualitatives. L'intégration de ces deux types de données viennent ensuite corroborer ou confirmer les résultats de l'un ou de l'autre. Les résultats obtenus touchent aux attitudes envers l'apprentissage du français, le cours de français, l'enseignant de français, l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre le français, les motivations intégratives et instrumentales. Le cinquième chapitre présente le résumé de ce travail, sa conclusion et propose quelques pistes d'amélioration de la motivation et des attitudes des étudiants envers l'apprentissage du FLE.

CHAPITRE DEUX

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Introduction

Ce chapitre explore les concepts clefs de cette étude que sont les attitudes et la motivation et leurs rapports avec l'apprentissage en général et l'apprentissage des langues étrangères en particulier. Ensuite, il a été question des relations étroites entre ces deux notions. Les discussions à propos de ces concepts clefs se sont débouchées sur une exploration de la théorie qui sert d'épine dorsale à cette étude à savoir la théorie de motivation de Gardner (1985). La contribution de cette théorie au succès de l'apprentissage des langues étrangères est sans conteste en dépit des critiques dont elle a fait l'objet de la part de certains chercheurs. Le chapitre fut achevé par une revue de quelques travaux antérieurs sur la motivation et l'apprentissage des langues étrangères tant à l'intérieur du Ghana qu'à l'extérieur.

Attitude

Les questions relatives à l'apprentissage des langues étrangères revêtent une importance capitale et exigent la considération d'autres variables outre que les habilités cognitives pour un apprentissage réussi. Thuan (2021) considère à ce sujet que l'attitude et la motivation constituent deux attributs importants qui influencent la façon dont un apprenant réussit dans l'apprentissage de la langue. Les attitudes contrôlent la motivation de l'individu et sont particulièrement importantes pour l'apprentissage de la langue seconde parce que l'apprentissage de la langue dépend de plusieurs autres aspects au-delà de simples habilités d'apprentissage (Kudo, 1999). Les attitudes de ce fait influencent le traitement de l'information et guident le comportement. C'est pour ces vieilles raisons que

les attitudes occupent une position proéminente dans la psychologie sociale (Bohner & Dickel, 2011). Elles déterminent, selon Allport (1935), ce que les gens voient, entendent, pensent et font.

Composantes de l'attitude

Comme brièvement effleuré dans le chapitre précédent sur la définition, les attitudes ont trois composantes distinctes selon un modèle tridimensionnel : cognitive (croyances, pensées et attributs associés à l'objet), affective (sentiments, émotions liées à l'objet) et conative ou comportementale (comportements passés et futurs associés à l'objet). Bien que ces trois composantes soient distinctes, posséder des croyances positives sur un objet s'accompagne de sentiments positifs et de comportements favorables à l'objet. L'attitude d'un individu peut néanmoins prendre appui sur une dimension plus que sur une autre. Ainsi, certains forment leur attitude sur la dimension cognitive plutôt qu'affective, l'inverse pour d'autres. Dans la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975), la préoccupation est surtout sur les prédispositions et non sur le comportement même, et il est souhaitable de faire une distinction entre l'intention comportementale et le comportement réel. Ce qui élargit les composantes de l'attitude chez Fishbein et Ajzen (1975) à quatre catégories qui sont l'affect (sentiments, évaluations), la cognition (opinions, croyances), la conation (les intentions comportementales), et le comportement (actions ouvertement observables). Fishbein et Ajzen (1975) soulignent que beaucoup de théoriciens sont d'accord sur cette classification mais en font très peu usage.

Attitudes et apprentissage des langues étrangères

Les étudiants forment des attitudes envers l'apprentissage des disciplines scolaires sur la base de leurs diverses perceptions à propos de leur situation d'apprentissage, des méthodes d'enseignement et/ou des enseignants. Au sujet de l'apprentissage des langues étrangères par exemple, les étudiants doivent être psychologiquement préparés et les enseignants doivent reconnaître le fait que l'apprentissage des langues étrangères est caractérisé par des interactions de personnalités et que les étudiants sont des êtres humains avec des préférences (Gardner, 2002). Leurs attitudes sont modelées dès le bas âge par des facteurs comme des parents, des pairs et d'autres interactions sociales qui ont influencé positivement ou négativement leurs attitudes (Bain, McCallum, & Sawyer, 2010). Ces attitudes peuvent ne pas être visibles mais l'enseignant doit aider les apprenants à développer des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue étrangère.

Chaque individu acquiert de façon spontanée et inconsciente sa langue maternelle ou natale sans grande difficulté dans son milieu naturel de vie à l'exception de ceux qui sont nés avec des pathologies particulières (Gardner, 1985). Au fur et à mesure que cet individu grandit et son environnement social s'élargit, il se crée le besoin d'apprendre ou d'acquérir une langue étrangère ou seconde pour répondre aux besoins personnels, socio-économiques et de mobilité. Dans ce cas, la langue native ne suffit plus. C'est précisément l'une des raisons qui poussent les gens à apprendre d'autres langues en dehors de leurs langues maternelles ou natives.

Ceux qui s'aventurent dans l'apprentissage des langues étrangères réagissent différemment face à la langue et/ou aux difficultés rencontrées au

cours de l'exécution de la tâche d'apprentissage. Les réactions différentes des apprenants envers l'apprentissage de la langue étrangère influencent l'ampleur avec laquelle ils réussissent dans la langue. L'apprentissage de la langue étrangère peut commencer avec des pensées et des croyances préétablies (Gardnr, 1985). Toutefois, avec l'exposition à la langue, de telles croyances acquièrent des caractéristiques évaluatives. Au moment opportun, les sentiments favorables et défavorables naissent pour se substituer aux croyances déjà existantes (Smith, 1971). Ces sentiments passent par des étapes successives lorsque les apprenants commencent à évaluer la logique derrière la présence dans la salle de langue et les activités d'apprentissage difficiles. Les attitudes ne sont pas observables ou décelables. Cependant, elles peuvent être inférées en observant la façon dont les apprenants se comportent envers les tâches requises et d'autres manières de se comporter vis-à-vis du contexte de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Certains aspects de l'attitude sont fortement plus reliés à l'accomplissement en langue étrangère que d'autres (Randhawa et Korpan, 1973). Les attitudes envers l'apprentissage de la langue seconde ont été aussi démontrées avoir des liens avec d'autres facteurs. Là où les enquêtes sont menées au sujet du sexe, il est prouvé que les filles tendent à avoir une attitude plus positive que les garçons (Gagnon, 1974 ; Gardner & Smythe, 1975 ; Jones, 1950 ; Jones, 1950a). Gagnon (1974) a par exemple démontré que les attitudes envers l'apprentissage de l'anglais comme une langue seconde au Canada varient appréciablement d'un milieu géographique à un autre.

D'autres études ont aussi démontré que les attitudes envers l'apprentissage de la langue seconde deviennent moins positives avec l'âge

(Gardner et Smythe, 1975a ; Jones, 1950a, 1950b ; Jordan, 1941) même si les raisons de ce déclin ne sont pas claires. Il se peut que les attitudes deviennent moins positives au fur et à mesure que les apprenants murissent résultant à ce qui ressemble à un déclin d'attitudes. Hernick et Kennedy (1968) suggèrent que forcer les apprenants à apprendre les langues plus rapidement crée aussi des sentiments d'échec et il est évident que de telles dissatisfactions peuvent se généraliser en attitudes défavorables envers l'apprentissage de la langue parmi les apprenants. L'échec ou les rendements académiques d'une façon générale ont de fortes corrélations avec le changement d'attitude. Lorsque les apprenants évoluent dans l'apprentissage de la langue étrangère ou grandissent en âge, leur rendement académique décline et contribue à la formation d'attitudes négatives (Jones, 1950b). De même, leur expérience accrue avec la langue engendrerait une grande variation dans le succès et l'échec ; ce qui pourrait être généralisé en des attitudes envers l'apprentissage de la langue seconde.

Nous concluons que les attitudes sont complexes et difficiles à définir. Elles peuvent être favorables ou défavorables envers un objet, une personne ou un groupe social. Elles influencent énormément le comportement humain et animal et sont responsables d'un apprentissage réussi ou infructueux. Les attitudes, mises ensemble avec la motivation, constituent des variables affectives qui affectent l'apprentissage des langues étrangères.

Motivation en éducation

Dans le paragraphe précédent, nous avons défini la motivation au sens général. Cette définition peut s'appliquer dans tous les domaines de l'activité humaine à l'instar de l'apprentissage. Le but que l'on s'est fixé peut-être un but éducatif. Dans le domaine de l'éducation, Viau (2006) définit la motivation

comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un/e étudiant/e a de lui/elle-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. La motivation des étudiants constitue une question importante pour les enseignants à l'université : comment la comprendre, comment la susciter, comment amener les étudiants à s'engager dans les activités d'apprentissage proposées ?

Viau (2004) conclut qu'en premier lieu, les apprenants sont motivés s'ils considèrent les activités pédagogiques dans le contexte scolaire intéressantes et utiles. Cependant, ils sont démotivés, s'ils considèrent ces activités inutiles et inintéressantes. Deuxièmement, ils sont motivés s'ils sont capables de faire des activités pédagogiques proposées et démotivés s'ils ne sont pas capables. En dernier lieu, ils sont motivés s'ils sont responsables de leur apprentissage, et croient qu'ils sont responsables de leurs succès et de leurs échecs. Au cas contraire, s'ils ne croient pas être responsables de leurs succès ou de leurs échecs, ils sont démotivés.

Viau (2004) regroupe les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'apprenant en quatre catégories que sont la société, la vie personnelle de l'apprenant, l'institution et la classe. Selon Viau (2004), les deux premières catégories ont plus de contrôle sur la dynamique motivationnelle que le dernier facteur, qui est la situation en classe. À cet effet, il énumère cinq facteurs importants, même s'il y en a d'autres, qui influencent sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant en classe : « *Les activités pédagogiques proposées en classe* », « *les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant* », « *l'enseignant lui-même* », « *les systèmes de récompenses et de sanctions que ce*

dernier utilise pour susciter la motivation de ses élèves », « le climat de travail et de collaboration qui règne entre eux ».

Motivation dans l'apprentissage des langues secondes/étrangères

Selon Gardner (2002), étant donné que les gens apprennent au moins une langue et les enfants issus des milieux bilingues apprennent apparemment deux langues aisément, il y a lieu de se poser la question de savoir s'il doit y avoir une sorte de motivation dans l'apprentissage de la langue seconde dans la mesure où les gens provenant des environnements bilingues parlent, comprennent, lisent et écrivent les langues de ces milieux. Pourquoi alors la motivation devient un sujet important ? La réponse qu'il propose est que l'apprentissage des langues secondes/étrangères en milieu scolaire semble s'accompagner de difficultés et de facteurs qui influencent cet apprentissage paraissent être différents des facteurs influençant l'apprentissage en général. L'apprentissage des langues étrangères fait appel à des traits de personnalité et aux dimensions socio-affectives de l'individu en ajout aux facteurs environnementaux et cognitifs (Dörnyei, 1998).

Gardner (2002) raconte que son expérience de quarante-cinq ans de recherche dédiée au rôle des attitudes et de la motivation dans l'acquisition de la langue seconde lui a permis d'obtenir des données et développer un modèle qui lie les attitudes/la motivation à la réussite en matière de l'acquisition de la langue seconde/étrangère de même que plusieurs autres comportements qui sont reliés à l'apprentissage et la rétention de la langue.

Rapport entre attitudes et motivation

Les attitudes et la motivation entretiennent des relations étroites même si elles sont différentes l'une de l'autre. Les attitudes sont des croyances, des sentiments et des comportements favorables ou défavorables envers un objet ou une personne alors que la motivation est la raison pour laquelle l'on s'engage à faire quelque chose. Les raisons pour lesquelles un individu s'engage à faire quelque chose peuvent provenir de l'affection que cet individu éprouve envers cette activité. Un apprenant peut manifester un désir exceptionnel, une détermination extraordinaire pour l'apprentissage du français parce qu'il aime simplement la langue française. Dans ce cas, les attitudes contrôlent la motivation de l'individu (Kudo, 1999). Les motifs émotionnels constituent le soubassement de la motivation et maintient l'intérêt de l'apprenant à apprendre la langue française. L'apprenant choisit tel but plutôt que tel autre selon son attitude. Quelqu'un d'autre peut être vivement motivé à apprendre la langue française parce qu'il a développé des croyances favorables envers la France ou envers les locuteurs de la langue française, l'histoire, la littérature ou la culture française. Les attitudes de l'apprenant envers l'apprentissage de la langue en général et les sentiments envers l'enseignant affectent sa motivation à apprendre la langue (Pham, 2021).

En revanche, le niveau de motivation peut aussi déterminer l'attitude de l'individu envers l'apprentissage de la langue française. Les apprenants qui sont fortement motivés à apprendre la langue démontrent des comportements favorables qui se manifestent par un engagement soutenu, l'accomplissement des tâches d'apprentissage, la prise de parole au cours de français. Au contraire ceux qui sont démotivés, ont des opinions défavorables envers les locuteurs de

la langue, les enseignants ou le cours de français (Gardner, 1985). Il est généralement admis que les attitudes sont objet-spécifiques et la motivation a une action particulière comme son but (Seki, 2004 ; Ushioda, 2005). Les attitudes ont des objets comme leurs points de référence ; par exemple une attitude positive/négative envers l'école tandis que la motivation a des buts plutôt que des objets comme référence. Par conséquent, les individus sont évalués ayant soit des attitudes négatives, soit des attitudes positives envers un objet particulier. Par contre, la motivation est soit absente, soit présente avec une certaine intensité plutôt que positive ou négative.

Les attitudes ont des fonctions particulières qui aident à satisfaire certaines motivations qui leur sont directement liées. Ces fonctions sont : la fonction de l'organisation des connaissances, la fonction utilitaire, et enfin, la fonction d'expression de valeurs. Gardner (2002) note à ce sujet que les caractéristiques de la motivation sont cognitives par nature, certains sont affectives et d'autres sont comportementales tout comme les trois composantes de l'attitude que nous avons mentionnées plus haut. Cet auteur suggère que les attitudes sont reliées à la motivation en servant comme supports aux orientations générales de l'apprenant. Seki (2004) souligne que la motivation des apprenants pour apprendre une langue serait déterminée par ses attitudes et sa disponibilité de s'identifier et par son orientation à tout le processus d'apprentissage de la langue seconde. Par ailleurs, d'autres études empiriques ont confirmé cette relation étroite entre la motivation et les attitudes (Firdos & Ravindra, 2016 ; Gashmardi, Azimi-Meibodi, & Zohrevandi, 2015).

Théorie de la motivation de Gardner

La théorie qui sert de fondement à cette étude est la théorie de la motivation de Gardner (1985). La motivation en langue seconde devient un sujet de recherche après les publications de Gardner et Lambert des résumés d'une décennie de programme de recherche qui ont abouti à la formulation d'un cadre explicatif de la motivation en langue seconde. En 1959, ils ont publié un article dans lequel ils ont introduit un instrument de mesure de l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère, l'indice d'orientation. Cette échelle a fourni aux apprenants quatre raisons pour lesquelles ils apprennent le français. Ils sont appelés à ranger ces raisons en termes d'importance personnelle. Sur la base de leur arrangement, les apprenants étaient classés comme intégrativement ou instrumentalement orientés. Ils étaient classés comme intégrativement orientés s'ils mettent l'accent sur l'une des deux raisons qui accentuent sur la rencontre, la conversation avec divers gens ou un moyen de comprendre les locuteurs canadiens de langue française et leur façon de vie. Ces deux raisons d'apprendre le français étaient classifiées comme intégratives parce qu'elles semblaient mettre l'accent sur l'interaction avec les locuteurs de la communauté française pour des buts socio-émotionnels. C'est-à-dire que l'objectif sous-jacent l'apprentissage du français apparaît impliqué la communication avec l'autre communauté : c'est l'orientation intégrative. Les apprenants étaient aussi classés comme instrumentalement orientés s'ils mettent l'accent sur les deux autres raisons à buts utilitaires d'apprendre la langue française tels qu'obtenir un emploi ou d'être bien éduqué. Ces raisons semblent être loin d'un quelconque contact socio-émotionnel avec l'autre communauté : c'est l'orientation instrumentale. Les orientations intégratives et les orientations

instrumentales représentent, selon Gardner et Lambert (1972), les buts ultimes de réaliser l'objectif le plus immédiat d'apprendre la langue seconde ou étrangère. Ces buts ou ces raisons d'apprendre la langue seconde ou étrangère ne constituent pas en eux-mêmes la motivation. Lorsqu'un individu est motivé, ceci est inféré sur la base de deux classes d'observations selon Gardner (1985).

Premièrement, l'individu montre quelques activités à buts orientés et deuxièmement cette personne fait quelques efforts. De plus, en questionnant la personne, l'on verrait un désir ou une volonté pour le but en question et des attitudes favorables envers cette activité d'apprentissage de la langue. En bref, la motivation implique quatre aspects : un but, un comportement montrant l'effort, un désir d'atteindre le but, les attitudes favorables envers l'activité en question. Ces quatre aspects ne sont pas unidimensionnels. Ils sont regroupés en deux catégories conceptuelles distinctes. Le but, bien qu'étant un facteur impliqué dans la motivation, n'est pas une composante mesurable de la motivation. C'est-à-dire, bien que le but soit un stimulus qui élève la motivation, les différences individuelles dans la motivation en elle-même sont reflétées dans les trois derniers aspects listés plus hauts que sont les efforts déployés pour accomplir le but, le désir d'accomplir le but et les attitudes envers l'activité en question dans l'accomplissement du but. En évaluant la motivation d'apprendre le français, ces trois composantes sont reflétées dans les mesures de l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre le français et les attitudes envers l'apprentissage du français respectivement. Les composantes mesurables de la motivation sont contenues dans la Batterie de Tests (Attitude and Motivation Test Battery-AMTB) qui comprend plusieurs échelles de mesure dont nous parlerons plus tard. Le but est reflété dans l'orientation de l'individu d'étudier

la langue française. Il y a donc deux types d'orientations : l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale.

De cette perspective, s'établit une différence nette entre l'orientation et la motivation chez Gardner. L'orientation se réfère à une classe de raisons pour apprendre une langue seconde. La motivation se réfère à un complexe de trois caractéristiques qui peuvent ne pas être reliées à une orientation particulière. Ces caractéristiques sont l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre la langue et les attitudes envers l'apprentissage de la langue. La distinction peut être clarifiée en considérant la différence entre une orientation intégrative et un motif intégratif. Une orientation intégrative se réfère à cette classe de raisons qui suggèrent que l'individu apprend la langue seconde, s'en acquiert en vue d'interagir avec l'autre communauté et d'en devenir membre. Même si beaucoup d'autres raisons peuvent être dans cette catégorie, cela reflète un intérêt de former un lien très étroit avec la communauté de l'autre langue. Les individus ayant une orientation intégrative tendent à être plus motivés que les individus ayant une orientation instrumentale. Une orientation intégrative reflète un but pour lequel on apprend une langue seconde à cause d'un intérêt favorable à l'autre communauté. Lorsque cette orientation est reliée à l'effort dépensé pour accomplir ce but, au désir d'apprendre la langue et aux réactions favorables à la langue, à la communauté et au contexte d'apprentissage de la langue, on peut parler d'un motif intégratif. Le motif intégratif est selon Gardner un facteur fondamental de réussite dans l'apprentissage de la langue seconde en dehors de l'aptitude. Son absence entraîne des échecs dans la tentative d'acquisition de la langue seconde.

Les échecs et les abandons constamment observés parmi les apprenants de langue étrangère ou seconde soulèvent d'énormes questions. L'une de ces questions est de savoir pourquoi, parmi les apprenants de même capacités intellectuelles, certains réussissent dans l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère tandis que d'autres se stagnent aux rudiments élémentaires ? Gardner (1985) se pose une série de questions à ce sujet. Pourquoi les apprenants de langue seconde diffèrent-ils eu égard à leur niveau d'atteinte ? Quelques-uns deviennent des bilingues alors que d'autres demeurent virtuellement monolingues. Les individus extrovertis sont mieux dans l'apprentissage des langues secondes que les individus introvertis et timides ? L'apprentissage de la langue seconde a-t-il la même portée pour les membres appartenant au groupe ethnique minoritaire qu'aux membres du groupe ethnique majoritaire ? Eu égard à ces interrogations, Gardner se propose de traiter la langue seconde ou étrangère comme un tout : sa nature, son histoire, sa relation avec la culture, son acquisition, l'utilisation immédiate qu'on peut en faire, et le développement dans les apprenants de l'appréciation du don de la langue.

Selon Gardner (1985), l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère est un phénomène socio-psychologique et il est important de considérer avec soin les conditions sous lesquelles il se déroule. Dès 1972, Gardner et Lambert ont émis, à la suite des études empiriques, l'idée selon laquelle les variables affectives joueraient un rôle dans l'apprentissage de la langue d'une autre communauté culturelle. Car, le cours de la langue seconde ou étrangère est différent des autres cours dans le programme scolaire. Les autres cours à l'instar de la géographie, de l'histoire et des mathématiques évoquent des aspects de la culture de l'apprenant ou tout au moins des perspectives de sa culture. En

apprenant par exemple l'histoire, il est présenté à l'apprenant des éléments de sa propre communauté. En apprentissage de la langue seconde ou étrangère, les apprenants sont confrontés à des éléments culturels d'une autre communauté : la prononciation, la grammaire, les mots. Par conséquent, les variables affectives influenceraient la réussite ou l'échec des apprenants de la langue seconde ou étrangère. Que cette influence prenne la forme d'un filtre affectif comme suggéré par Dulay et Burt (1977) et Krashen (1981) ou supporte la motivation de l'apprenant est une question ouverte. Le point fort de Gardner est qu'il y a de bonnes raisons de croire que les variables affectives (les attitudes et la motivation) sont impliquées dans le processus d'apprentissage de la langue seconde ou étrangère. Aussi longtemps que les programmes exigent des apprenants de faire de la langue seconde une part de leurs répertoires comportementaux, il semble raisonnable d'hypothétiser que les attitudes influenceraient le degré de succès des apprenants, affirme Gardner (1985). Le modèle socio-éducatif de l'apprentissage de la langue seconde suggère que l'apprentissage de la langue seconde implique l'habileté et les composantes motivationnelles. Le fondement de base qui sous-tend les recherches de Gardner et Lalonde (1985) est que l'apprentissage en langue seconde ou étrangère implique deux types de tâches, une cognitive et l'autre émotionnelle. Cela veut dire qu'il y a une composante cognitive impliquée dans l'apprentissage d'une autre langue seconde : ceci est connu sous le nom de l'aptitude langagière dans la littérature académique. De ce fait, les individus dotés des habiletés requises élevées apprendront la langue plus aisément que ceux avec de faibles habiletés. L'autre composante essentielle de l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère et qui constitue le socle du modèle socio-éducatif de Gardner est la

motivation. Le fondement de cette motivation est vu selon une perspective socio-psychologique. Cette composante motivationnelle est influencée par certains facteurs qui affectent la volonté de l'individu d'accepter des modèles de comportements étrangers. Ces facteurs selon Gardner sont attitudeaux. La langue est une part importante de l'identité de l'individu. Le degré auquel un individu peut bien réussir à incorporer une langue est lié à une variété de variables attitudeaux impliquant les relations ethniques. Le concept clé du modèle socio-éducatif est la motivation et il est possible que le milieu culturel dans lequel l'apprentissage ait lieu influencerait quelques variables attitudeaux servant de fondement pour la motivation.

Modèle socio-éducatif de l'acquisition de la langue seconde

La motivation intégrative comporte des composantes cognitives et affectives dans le modèle socio-éducatif de l'acquisition de la langue seconde. Elle est multidimensionnelle et comporte quatre catégories de variables à savoir la motivation, l'intégrativité, les attitudes envers la situation d'apprentissage et l'anxiété langagière (Gardner, 2010). Dans la batterie de test, la motivation intégrative est évaluée grâce à trois échelles, l'intensité motivationnelle, les attitudes envers l'apprentissage de la langue et le désir d'apprendre la langue. L'intégrativité est mesurée par trois échelles : l'orientation intégrative, les attitudes envers l'autre communauté de langue et l'intérêt dans les langues étrangères. Les attitudes envers la situation d'apprentissage sont hypothétisées avoir une influence sur le niveau de motivation de l'apprenant. Les attitudes envers la situation d'apprentissage sont reliées à plusieurs facteurs tels que le programme, le climat social dans la salle de classe, le style d'enseignement, l'intérêt, l'enthousiasme, la clarté du cours, la personnalité de l'enseignant et de

ses autres caractéristiques individuelles et ainsi de suite. Chacune de ces variables précitées peut avoir une influence sur la réaction attitudinale de l'apprenant envers la situation d'apprentissage qui en retour corrélera avec le degré d'intégrativité. Dans la batterie de tests, les attitudes envers la situation d'apprentissage sont mesurées par deux échelles : l'évaluation de l'enseignant et l'évaluation du cours. L'anxiété langagière est la quatrième variable affective impliquée dans la motivation à apprendre une langue seconde. MacIntyre et Gardner (1991a) ont démontré que l'anxiété langagière est indépendante de l'anxiété générale.

Le modèle socio-éducatif postule qu'il y a des différences au sujet de l'anxiété langagière. Ces différences individuelles se développent dans les contextes de l'acquisition de la langue seconde et sont le reflet des expériences dans la classe et le degré de succès de l'apprentissage de la langue (Gardner, 2010). Bien que l'anxiété langagière soit liée à l'anxiété générale de l'individu au début de l'apprentissage de la langue étrangère, cette anxiété langagière se démarque par après de l'anxiété générale au fur et à mesure que l'apprentissage de la langue étrangère continue (Gardner, 1985). L'anxiété langagière, bien qu'ayant des propriétés motivationnelles, se rattache aux accomplissements de même qu'aux attitudes envers la situation d'apprentissage et possiblement à l'intégrativité. Dans la batterie de test, l'anxiété langagière est évaluée grâce à deux échelles : l'Anxiété de la Salle de Langue (Language Class Anxiety) et l'Anxiété de l'Utilisation de la Langue (Language Use Anxiety). L'Anxiété de l'Utilisation de la Langue est importante s'il y a des contextes d'utilisation de la langue en dehors de la salle de classe.

Il faut noter que chez Gardner (2010), le fait que la motivation intégrative ait quatre composantes mises ensemble n'implique pas qu'il y a un motif ou un facteur général de motivation intégrative. L'auteur affirme qu'il parle de motivation intégrative non pas parce que c'est quelque chose de spéciale mais parce qu'elle comprend un certain nombre d'attributs de l'individu qui semblent être associés à une acquisition réussie de la langue seconde. Ceci dit, il n'y a pas de tel motif, plutôt quelqu'un qui montre certaines caractéristiques affectives peut être dit avoir une motivation intégrative. Ces caractéristiques affectives incluent une orientation ouverte et réceptive envers l'autre communauté de langue ou des autres communautés en général, des attitudes favorables envers la situation d'apprentissage de la langue et une motivation élevée d'apprendre la langue. Un individu qui montre l'une de ces caractéristiques peut être dit avoir une motivation intégrative. La motivation intégrative facilite l'acquisition de la langue seconde parce qu'elle supporte la persistance qui est très importante pour développer la compétence dans la langue seconde, elle est responsable pour une recherche active des opportunités d'utilisation et de renforcement de la langue, elle fournit la toile de fond pour faire du contact avec les autres communautés de langues agréable et satisfaisant. En plus, grâce aux actions de ces attributs, une caractéristique liée à l'individu avec une motivation intégrative sera l'absence de l'anxiété à l'égard des langues étrangères. Évidemment, plusieurs autres attributs pourraient être ajoutés mais les études de Gardner (2010) indiquent que c'est le point central de ce qui distingue un individu motivé à apprendre une autre langue de celui qui ne l'est pas. Il pourrait avoir d'autres motivations profondément enracinées qui propulsent les individus à devenir plus compétents dans la langue seconde, mais

jusqu'à présent, la littérature des recherches soutient la généralité de ce qui est défini comme une motivation intégrative, ajoute Gardner (2010).

Ainsi, la motivation intégrative peut être définie comme la somme de l'intégrativité en plus des attitudes envers la situation d'apprentissage en plus de la motivation dépourvue de l'anxiété langagière. Les scores de cette mesure corrèleront de façon plus consistante avec les mesures de l'accomplissement plus que n'importe quels autres éléments en eux-mêmes ou n'importe quelle variable singulière. Les constituants de la motivation intégrative de n'importe quel individu peuvent être différents mais c'est le score total qui reflète le niveau de motivation de chaque individu. Quelqu'un peut avoir un score modéré au sujet de la motivation intégrative parce qu'il a obtenu des scores modérés au sujet des quatre éléments tandis qu'un autre peut obtenir le même niveau de motivation intégrative parce qu'il a particulièrement obtenu des scores élevés à propos de certains éléments et des scores bas à propos d'autres. Cela veut dire que des éléments différents peuvent jouer des rôles différents dans la détermination des niveaux de motivation intégrative chez les individus.

Voici schématisé le modèle socio-éducatif de l'acquisition de la langue seconde

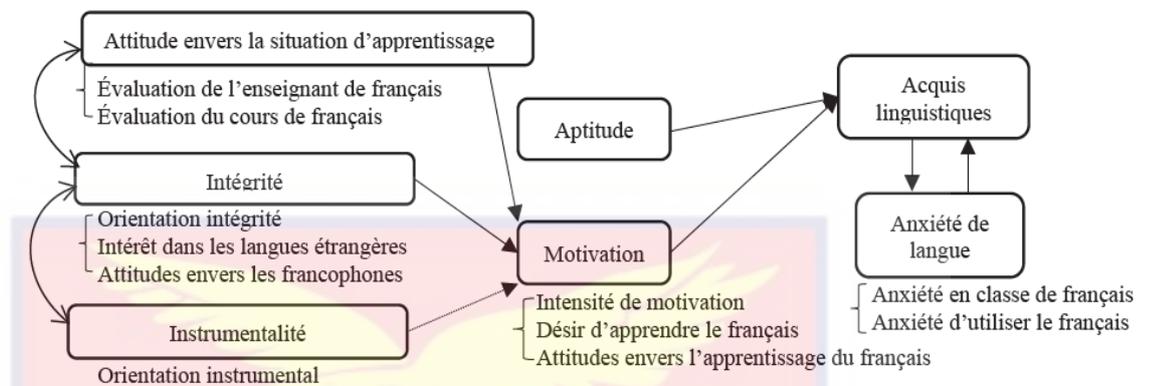


Figure 1: Le modèle socio-éducatif de Gardner (2005 :6) avec les variables de la motivation

Critiques de Gardner

Le concept d'orientation intégrative a été critiqué par certains chercheurs comme Dörnyei (2005). L'orientation intégrative fut utilisée par Gardner pour indiquer qu'il doit avoir des fondements conceptuels affectifs de l'apprentissage de la langue seconde similaire à l'acquisition de la langue maternelle mais qui seraient moins personnel et plus général impliquant l'ouverture envers la communauté de l'autre langue ou autres communautés similaires en général. La nature précise de cette ouverture pourrait être le reflet des différences culturelles.

Dörnyei et Ushioda (2009) rejettent cette vue en expliquant que les fondements de l'apprentissage réussi de la langue seconde vont au-delà d'une simple transposition des affections parentales, déclencheurs de la maîtrise de la première langue ou de la langue maternelle à/aux communauté/s de la langue seconde ou étrangère. Dörnyei et Ushioda (2009) maintiennent que le monde actuel est caractérisé par la diversité et la fluidité linguistique et socioculturelle

où l'utilisation de la langue, l'ethnicité, l'identité et l'hybridité sont devenues des sujets importants d'actualité et d'attention dans les recherches sociolinguistiques. Ces deux auteurs observent qu'il y a un changement de la réalité mondiale qui influence la façon dont ils théorisent la motivation à apprendre une autre langue et la façon dont ils théorisent la motivation à apprendre l'anglais global (Global English) comme une langue cible pour les gens désireux d'acquérir une identité globale en particulier.

Le concept de l'orientation intégrative de Gardner et Lambert (1972) qui reflète l'intérêt personnel que les individus ont envers la culture et les gens de l'autre communauté, un parallèle tiré de l'identification sociale qui sous-tend l'acquisition de la première langue où les enfants tentent d'imiter les verbalisations de leurs soignants pour la rétroaction de renforcement que cette imitation fournit similaire à l'identification sociale étendue à toute communauté ethnolinguistique, est selon Dörnyei et Ushioda (2009) inadmissible. Dörnyei et Ushioda (2009) se posent de nombreuses questions en s'appuyant sur le cas de l'apprentissage de l'anglais global « Global English ». Le concept d'intégratif peut-il s'appliquer lorsqu'il n'y a pas un groupe d'interlocuteurs spécifiques de référence cible ? Y-a-t-il du sens à parler des motivations intégratives lorsque la paternité de l'anglais ne réside nécessairement pas dans une communauté spécifique d'interlocuteurs que ce soit les natifs anglais ou américains ou soit les interlocuteurs des variétés d'anglais de par le monde ? Les questions de ce genre à propos du statut de l'anglais comme langue cible à amener les chercheurs en motivation de la langue seconde à repenser le concept d'intégratif. Ushioda (2006) préfère se référer à une perspective internationale généralisée « International Posture » évoquée par Yashima (2002). Cette

dernière emploie ce concept pour se référer aux étudiants japonais ayant des intérêts aux affaires internationales ou étrangères. Ces étudiants ont la volonté de voyager à l'extérieur, d'y rester et travailler ; ils ont la volonté d'interagir avec les partenaires culturels et manifestent une ouverture ou une attitude non ethnocentrique envers les différentes cultures d'où leur motivation d'apprendre l'anglais. Le concept d'« international posture » se démarque du concept d'une communauté de langue spécifique à une communauté globale plus élargie et non spécifique.

Ushioda (2006) se demande, puisqu'il s'agit d'une communauté globale, y-a-t-il du sens de la conceptualiser comme un groupe de référence extérieure ou faisant partie d'une représentation intérieure de soi-même comme de facto membre de cette communauté globale ? C'est ce changement de cap théorique qui se focalise sur le domaine intérieur de soi et d'identité qui marque une remise en question radicale de la pensée au sujet du concept d'intégratif. À la suite d'une série d'études longitudinales à propos des attitudes des apprenants hongrois (Dörnyei & Csizér, 2002 ; Dörnyei Csizér et Németh, 2006). Dörnyei et ses collègues ont spéculé que le processus d'identification théorisé comme soubassement à l'intégrativité pourrait être mieux expliqué comme un processus interne d'identification à l'intérieur du concept de soi de l'individu plutôt que l'identification avec un groupe de référence extérieur. Dörnyei (2005) a développé cette spéculation plus tard en s'appuyant sur la théorie psychologique des sois-possibles. Selon cette théorie, les sois-possibles représentent les idées des individus, ce qu'ils peuvent devenir, ce qu'ils aimeraient devenir et ce qu'ils ont peur de devenir et fournit ainsi des liens entre le concept de soi et la motivation (Markus & Nurius, 1987). Le système de la motivation du soi en

langue seconde de Dörnyei se compose du soi-idéal (one's ideal) ou le soi-obligé (ought-to self) et l'expérience de l'apprentissage en langue seconde. Dörnyei et Ushioda (2009) font appel à l'inclusion de « soi » et « d'identité » au cœur d'une reformulation théorique de la motivation de l'apprentissage en langue étrangère.

Par conséquent, pour Dörnyei (2006, 2009) et pour beaucoup d'autres auteurs, les études initiales de Gardner et de ses associés qui ont servi de fondement au modèle socio-éducatif se sont focalisées sur le contexte canadien avec les étudiants locuteurs anglais apprenant le français. Ces détracteurs de Gardner maintiennent que le modèle socio-éducatif qui s'applique seulement dans le contexte canadien, ou tout au moins dans les contextes bilingues, n'est pas approprié à l'apprentissage de l'anglais, parce que l'anglais est une langue universelle sans une communauté clairement identifiable.

D'autres chercheurs ont adapté certaines ou toutes les échelles et/ou identifiées d'autres variables apparentées du modèle socio-éducatif de Gardner. Exemple de ces variables apparentées incluent la volonté de communiquer, la motivation intrinsèque, la confiance en soi avec la langue, l'environnement de la salle de classe, le soi en langue seconde, l'intérêt, l'importance, la satisfaction (Dörnyei, 2001), Gardner (2010) souligne que chacune de ces variables mentionnées par ses critiques implique quelques aspects de la motivation. D'autres variables qui furent considérées impliquent le genre, le sexe, le niveau de formation, l'importance de l'autre langue qui peut ne pas impliquer la motivation. D'autres chercheurs encore ont contrasté les orientations intégratives et instrumentales, cela implique que certains motifs peuvent être plus influents que d'autres. Toutes ces variables peuvent être considérées

comme corrélant avec les accomplissements dans la langue seconde et ainsi sont attendues rendre compte des variations pour le succès dans l'apprentissage de la langue seconde. En réponse aux appels pour l'adoption d'une vision de la motivation plus élargie, Tremblay et Gardner (1995) ont élargi le concept de la psychologie sociale de la motivation en y incorporant des éléments nouveaux de la théorie des attentes-valeurs et de la théorie des buts d'accomplissements. L'élément nouveau est l'introduction des trois variables médiatrices entre les attitudes et le comportement : la prépondérance des objectifs, la valence et l'auto-efficacité, « goal salience, valence et self-efficacy ». Le modèle offre une synthèse du modèle précédent de Gardner et les théories cognitives motivationnelles. Ce modèle démontre que les variables additionnelles peuvent être incorporées dans le modèle éducatif de l'apprentissage de la langue étrangère de Gardner.

Au demeurant, la théorie de motivation de Gardner considère les variables motivationnelles et attitudinales comme primordiales dans la réussite ou l'échec de l'apprentissage de la langue étrangère. Cette théorie comporte quatre composantes essentielles que sont la motivation, les attitudes envers la situation d'apprentissage l'intégrativité, et l'anxiété langagière. Cette étude a considéré les deux premières composantes de la théorie de motivation. La première composante qui est la motivation comprend trois sous-variables que sont l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre la langue étrangère et les attitudes envers l'apprentissage de la langue étrangère. L'autre composante qui est l'attitude envers la situation d'apprentissage comprend deux sous-variables que sont les attitudes envers le cours de français et les attitudes envers l'enseignant de français. Ces cinq variables constituent les variables du

questionnaire administré dans cette étude en ajout aux orientations intégratives et instrumentales (voir annexe 1).

Travaux antérieurs

Adam (2011) a mené auprès des élèves roumains une étude sur l'évolution et l'orientation des motivations intrinsèques et extrinsèques. L'étude avait pour but majeur de mettre en lumière l'évolution et l'orientation des motivations intrinsèques et extrinsèques des élèves roumains à travers le second cycle de l'enseignement secondaire général. L'étude avait regroupé 200 élèves à raison de 50 dans les classes de 6ème, 3ème, 2nde et Terminale. Cependant, les analyses se sont portées sur un total de 192 élèves. Pour la collecte des données, l'auteur a employé un questionnaire.

Les résultats de l'étude révèlent que la motivation intrinsèque des élèves est très élevée à l'entrée de l'école secondaire et décroît au cours de leur scolarité. Cette motivation intrinsèque est très forte en 6ème mais diminue en classe de 3ème et se stagne jusqu'en terminale. Parmi les composantes de la motivation intrinsèque, la motivation intrinsèque à la connaissance paraît la plus influente suivie de la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque à la stimulation. Similairement, la motivation extrinsèque des élèves diminue au cours de leur scolarité. Cette motivation extrinsèque est très forte en 6ème et décline au fur et à mesure que les élèves progressent en 3ème, 2nde et en Terminale. Comme pour la motivation intrinsèque, la composante de la motivation extrinsèque la plus manifeste reste la motivation extrinsèque régulation externe suivie de la motivation extrinsèque à l'identification puis de la motivation extrinsèque introjectée. D'une façon générale, en comparant les scores moyens de toutes les classes, il est ressorti

que les élèves sont plus motivés extrinsèquement qu'intrinsèquement. Au sujet de l'influence des variables socio-biographiques sur la motivation des élèves, les résultats de l'étude ont montré que la variable sexe n'a pas d'influence sur la motivation des élèves. Les scores moyens de la motivation intrinsèque et extrinsèque ne varient pas en fonction du sexe de l'élève. De même, il n'y a pas de différence significative entre les scores moyens des motivations intrinsèques et extrinsèques des élèves et les catégories socio-professionnelles des parents.

Bien que l'étude d'Adam (2011) ait évoqué la motivation dans un contexte plus général de l'apprentissage et non dans le domaine spécifique de l'apprentissage des langues étrangères, elle sert de point d'appui à la présente étude. Nous avons appris dans cette étude que la motivation des élèves décroît au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur cursus scolaire. Les étudiants dans notre étude ne sont pas au début de leur formation en français langue étrangère. Les expériences passées ont certainement eu des influences sur leur motivation à apprendre la langue française. Il est appréciable de se renseigner sur leur niveau de motivation et leurs attitudes envers la situation de l'apprentissage de la langue française en vue d'influencer positivement ces variables.

Haruna (2016) a mené une étude sur la (de-) motivation et la performance des étudiants des deuxièmes et troisièmes années à l'Université de Cape Coast. Elle a visé à étudier un lien possible entre la démotivation/motivation et la performance des étudiants. Les étudiants des deuxièmes et troisièmes années à l'Université de Cape Coast a constitué la population cible auprès de laquelle cette étude a été menée. Un questionnaire d'enquête comprenant 39 items et subdivisé en trois sections différentes a servi

à la collecte des données. Au total, cinquante questionnaires ont été distribués. Cependant, seuls 26 ont été remplis et retournés représentant 52% en plus de trois autres qui ont été retirés tardivement. Parmi ces 26 étudiants, à raison de 13 femmes et 6 hommes, 10 sont en troisième année et 14 en deuxième années et deux autres qui n'ont pas indiqué leur niveau. Parmi ces étudiants participants, 18 continuent à étudier le français tandis que 8 ne l'étudient plus. L'âge des participants est compris entre 19 et 30 ans soit une moyenne d'âge de 26,6 ans. Un échantillon aléatoire stratifié fut adopté pour la distribution des questionnaires incluant les anciens et actuels étudiants. Les données recueillies à l'aide du questionnaire ont été analysées grâce au logiciel PSPP version 1.4.1. Les analyses des résultats ont été faites à la lumière de la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan 1985, 1991, 1995, 2002, 2008 ; Ryan, 2009). Selon la théorie de l'auto-détermination, le bien-être et la performance optimale de l'individu passent par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux que sont le besoin de compétence, le besoin d'appartenance et le besoin d'autonomie.

Les résultats de l'étude révèlent que le groupe de ceux qui ne continuent plus à étudier le français n'est pas assez autodéterminé. Ils étaient extrinsèquement démotivés par une faible performance. Cependant, les participants qui ont donné des raisons pour lesquelles ils continuent à étudier le français peuvent être considérés comme s'identifiant au français. Ceux-ci sont au second niveau de la motivation extrinsèque. La raison la plus dominante (54% des étudiants) parmi celles-ci est le fait que le cours de français fait partie du programme qu'ils offrent. Ce qui sous-tend un manque de motivation initiale pour étudier la langue. Ils n'étaient pas autodéterminés dès le départ. Ce manque

de motivation de départ est attribuable à une fondation faible ou à une carence d'exposition à la langue aux niveaux élémentaires due au cursus scolaire qui offre très peu d'opportunité d'apprentissage de la langue française au primaire, au collège et au lycée. En effet, 75% de ceux qui ont bénéficié d'une éducation formelle en français hors du pays confirment que l'exposition à la langue française dans ces contextes ont eu des impacts positifs sur leur répertoire en français. Ceci confirme ce point de vue populaire selon laquelle les étudiants qui travaillent bien en français sont ceux qui ont une fois fait des études dans des pays francophones. D'autres difficultés évoquées par les étudiants sont l'hostilité des enseignants, des méthodes d'enseignement pas trop efficaces, la langue d'instruction très compliquée et le manque de ressources.

Il se dégage de l'étude de Haruna que la motivation extrinsèque domine chez les étudiants de français à l'Université de Cape Coast. L'étude souligne qu'il y a une interaction entre la compétence des étudiants et leur motivation. Plus ces étudiants se sentent compétents, plus grandes sont leur autodétermination et leur motivation.

Cette étude nous est très utile dans la mesure où elle s'est déroulée dans le même contexte d'étude que la nôtre, l'Université de Cape Coast. Elle sert de fondation à toute étude motivationnelle à propos de l'apprentissage de la langue française et plus particulièrement à la nôtre. Elle nous permet de voir si les problèmes de motivation y soulevés demeurent toujours d'actualité ou s'ils ont évolué au fil du temps. Néanmoins, l'étude de Haruna s'est limitée aux données quantitatives, ce qui limite l'analyse à des données chiffrées sans avoir recours aux perspectives des acteurs eux-mêmes. Les étudiants n'ont pas eu la chance d'expliquer en détails ce que les données chiffrées signifient dans leurs propres

mots. C'est cette envergure que nous donnons à notre étude en ajoutant des données qualitatives aux données quantitatives. Les variables relatives aux attitudes des étudiants présentes dans notre étude ne sont pas prises en compte par l'étude de Haruna. Cela donnerait une perspective plus englobante au phénomène qui est en train d'être étudié du fait de la relation étroite qui existe entre la motivation et les attitudes surtout en contexte d'apprentissage d'une langue seconde/étrangère. Enfin, les résultats de l'étude de Haruna sont analysés à la lumière de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 1985, 1991, 1995, 2002, 2008 ; Ryan, 2009) alors que la nôtre se fait à la lumière de la théorie de motivation de Gardner (1985).

Badagbo (2018) a examiné les effets de la motivation autodéterminée des langues étrangères sur la performance des étudiants. Son étude a enquêté sur la relation entre la motivation en langue étrangère et la motivation autodéterminée de même que les perceptions des étudiants, les stratégies utilisées par ces derniers pour améliorer leur motivation en langue étrangère et leur performance. Pour apporter des solutions au phénomène étudié, l'auteur s'est appuyé sur les perspectives théoriques de la motivation autodéterminée (Deci et Ryan, 1985) et des motivations intégratives et instrumentales de Gardner (1985). Les étudiants participants ont été recrutés dans deux universités de North Dakota en années de License. Parmi les 391 questionnaires distribués, 380 ont été complétés et retournés. Les étudiantes représentent la grande majorité, (58%) et les étudiants 42%.

Les résultats ont montré qu'il y a une forte corrélation entre l'autonomie, la compétence l'affiliation et la motivation intrinsèque. Parmi ces composantes de l'autodétermination, l'autonomie enregistre la plus forte corrélation (0,56)

suivie de la compétence (0,44) et de l'affiliation (0,30) au niveau 0,01. Une corrélation positive fut découverte entre la motivation intrinsèque et la perception du succès (0,49) au niveau 0,01 de sorte que lorsque la motivation intrinsèque des étudiants augmente, leur perception de succès aussi augmente.

L'analyse des résultats a aussi révélé une corrélation positive forte entre la motivation intégrative et la motivation intrinsèque (0,60) au niveau 0,01. La motivation intégrative fut aussi corrélée avec l'autonomie (0,40), la compétence (0,32) et l'affiliation (0,30) et la perception du succès (0,40) au niveau 0,01. En ce qui concerne la motivation instrumentale, une corrélation moyenne fut trouvée avec la régulation externe (0,39), la régulation introjectée (0,37) au niveau 0,01. Il y a une corrélation faible entre la motivation instrumentale et l'autonomie, la compétence et la perception de succès.

L'étude a aussi essayé de voir si la peur de parler une langue étrangère corrélait avec les sous-théories de l'autodétermination et la motivation. Les résultats de l'étude de Badagbo (2018) ont révélé que la peur de parler une langue étrangère a corrélé négativement avec l'autonomie, la compétence, la perception de succès et positivement avec les deux régulations externes. Une autre analyse a testé la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et la peur, la motivation intégrative et instrumentale. Les résultats ont montré que l'intelligence émotionnelle a corrélé positivement avec l'autonomie (0,20), la compétence (0,20), affiliation (0,19) et la perception de succès (0,28) et négativement avec la peur de parler en langues étrangères (-0,14). L'intelligence émotionnelle a corrélé positivement avec la motivation intrinsèque (0,30) et la motivation intégrative (0,31), Il n'y a pas de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et la motivation instrumentale.

Cette étude de Badagbo (2018) met en relation les concepts clefs de la théorie qui sous-tendent notre étude, la théorie de motivation de Gardner et les concepts d'une autre théorie de motivation, la théorie de l'autodétermination. La mise en relation des variables motivationnelles au sein de la théorie de motivation de Gardner et les types de motivation dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan permet de faire des inférences logiques bien que ces inférences auront besoin des confirmations empiriques. En effet, la motivation intégrative a une corrélation positive forte avec la motivation intrinsèque et l'autonomie, la compétence, l'affiliation et la perception de succès. Cela dénote qu'une motivation intégrative forte dans nos résultats serait une indication inférée d'une motivation intrinsèque forte et une satisfaction adéquate des besoins psychologiques fondamentaux des étudiants. La seule fausse note est que l'étude de Badagbo n'a pas fait écho des variables attitudinales qui influeraient la motivation des étudiants qu'elle soit la motivation intégrative, la motivation instrumentale, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Ce qui est pris en considération par notre étude pour offrir une perspective plus élargie au phénomène sous investigation.

Akubia (2019) a mené une étude à Ghana Institute of Languages de Kumasi impliquant 44 étudiants dont 22 francophones apprenant l'anglais et 22 anglophones apprenant le français ainsi que 8 enseignants qui interviennent auprès d'eux. Pour la collecte des données, le chercheur a utilisé un entretien semi-directif collectif et s'est aussi servi de l'observation des participants ainsi que des questionnaires à questions ouvertes et fermées. Les résultats de l'étude montrent qu'il y a un écart significatif entre les apprenants francophones et leurs homologues anglophones. La première différence est relative au nombre

d'années d'études à divers niveaux du cursus scolaire. Un peu plus de 80% des étudiants francophones ont appris l'anglais au collège contre 36% seulement des anglophones qui ont étudié le français au même niveau. En revanche, 59% des anglophones ont appris le français à l'école primaire contre 13% des francophones qui ont étudié l'anglais au primaire. La deuxième différence concerne l'intérêt des apprenants à la langue cible. Une grande majorité des étudiants francophones (64%) ont trouvé la langue anglaise plus intéressante que le français alors que 36% des anglophones ont trouvé que le français est plus intéressant que l'anglais. Comme cela peut se voir, les étudiants anglophones seraient moins motivés à apprendre le français que les étudiants francophones ne le seraient à apprendre l'anglais. Selon Akubia, ce problème serait imputable aux manques de logiciels. Le chercheur a identifié quelques causes probables de la démotivation des apprenants anglophones à apprendre le français au processus d'apprentissage. Ces problèmes sont le manque de matériels didactiques à savoir les laboratoires, des librairies de langues étrangères, le comportement des enseignants envers la matière ou l'utilisation des méthodes inadéquates d'enseignement et le comportement des apprenants anglophones eux-mêmes envers la matière enseignée et les enseignants.

Cette étude est d'une importance capitale pour la nôtre dans la mesure où elle a révélé l'intérêt faible qu'ont les étudiants anglophones au sujet de l'apprentissage du français langue étrangère. Ces étudiants considèrent l'anglais plus intéressant à apprendre que le français. Bien que les circonstances spatio-temporelles et le public cible ne sont pas les mêmes que dans le cas de notre étude, ces résultats peuvent être révélateurs d'une situation généralisée dans le pays ou les décideurs politiques et praticiens reconnaissent une évolution pas

très encourageante de l'apprentissage de la langue française. Ce qui nous intéresserait plus particulièrement, et qui manque dans l'étude d'Akubia, est l'exploration en détails de la cause de cette différence en motivation entre les étudiants anglophones apprenant le français et des francophones apprenant l'anglais. Une exploration détaillée des variables attitudinales et motivationnelles des étudiants s'avère nécessaire pour élucider le problème de manque de motivation des étudiants anglophones apprenant le français. Les explications fournies dans l'étude d'Akubia peuvent voiler les facteurs réels qui influencent la motivation des étudiants anglophones dans la mesure où les étudiants francophones bénéficient des mêmes conditions d'apprentissage sauf que ces derniers sont immergés dans l'environnement de la langue cible. Notre étude peut apporter d'autres éléments d'éclaircissement qui aideront à comprendre le phénomène sous un autre angle en explorant les attitudes des étudiants envers la situation de l'apprentissage du FLE.

Chachu et Kpoglu (2020) ont examiné la position de la langue française dans le contexte sociolinguistique ghanéen en évaluant les données relatives à la motivation des étudiants en années de licence. Ils ont mené leur enquête auprès de 287 étudiants à l'Université du Ghana, Legon. Les questions de l'enquête s'articulent autour des raisons pour lesquelles les étudiants ont choisi d'étudier la langue française, les domaines professionnels dans lesquels ils comptent utiliser la langue française et s'ils comptent utiliser la langue française ou non dans leur carrière. Les résultats de leur étude ont montré que la majeure partie des enquêtés (55,1%) ont opté pour l'étude de la langue française pour des raisons d'emploi. Les autres étudiants ont évoqué d'autres raisons diverses comme la culture française et la culture des pays francophones ou que l'étude

fait partie des exigences académiques au sein de l'université. Un nombre assez important (81,7%) estiment qu'ils auront besoin de la langue française dans leur carrière. Au sujet des domaines professionnels où les étudiants veulent utiliser la langue française, plus de la moitié des participants (59,4%) signalent qu'ils souhaitent travailler dans une organisation internationale dans le futur. Les autres catégories socio-professionnelles indiquées par les étudiants sont la profession d'avocat, de communication, de commerce ou d'enseignement.

Cette étude, menée dans le contexte ghanéen, offre une perspective éclairante des motifs qui incitent les jeunes étudiants ghanéens à opter pour l'apprentissage du FLE. L'étude s'est limitée aux motifs de l'apprentissage de la langue française sans explorer les autres variables motivationnelles et attitudinales.

Conclusion partielle

Nous retenons que les attitudes et la motivation jouent un rôle non négligeable dans l'apprentissage des langues étrangères. Les attitudes sont étroitement reliées à la motivation et entretiennent avec celle-ci une relation à double sens, à notre avis. Les attitudes favorables sont le reflet d'une motivation forte ; à l'inverse, les attitudes sont aussi responsables de la motivation. Une motivation faible par exemple montre qu'il y a une attitude défavorable comme fondement. Gardner (1985) dans son modèle socio-éducatif a démontré l'influence de ces variables affectives dans l'apprentissage des langues étrangères. Les travaux antérieurs ont montré que beaucoup d'études ont été menées au sujet de la motivation et des attitudes envers l'apprentissage de la langue étrangère. Cependant, la présente étude comblera le vide de ce qui n'a

pas été pris en compte par ces études et servira de fondement aux études ultérieures.



CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE

Introduction

Ce chapitre traite des techniques et procédures adoptées pour résoudre le problème soulevé par cette étude. Elle englobe tout le plan de travail, les activités et les instruments qui orientent l'étude jusqu'à son aboutissement (N'da, 2006). « *Concrètement, sont mis en œuvre les paradigmes, les stratégies de vérification, les instruments de recherche pour étudier un milieu, une population, un échantillon. Le déroulement de la recherche et le plan d'analyse des données sont aussi précisés.* » (N'da, 2006 : 97). L'étude pilote et les considérations éthiques furent de même discutées.

Approche méthodologique

La méthode mixte a été adoptée dans ce travail. Selon Creswell (2015), la méthode mixte est une approche de recherche en sciences sociales, comportementales et médicales dans laquelle le chercheur collecte et utilise des données quantitatives et qualitatives, intègre les résultats de ces deux approches et ensuite interprète et tire des conclusions à base des forces combinées des deux types de données en vue de comprendre des problèmes de recherche. La force collective des données qualitatives et des données statistiques offre une meilleure compréhension du problème de la recherche que ne le ferait une de ces approches. Adopter une approche quantitative seule dans cette étude offre l'opportunité de généralisation des résultats à la population cible. Cependant, l'étude pourra manquer quelque chose de substantielle si elle ne fait pas écho des expériences des étudiants au sujet des cours de français, des professeurs de français ou de leur intérêt et désir d'apprendre le Français Langue Étrangère ;

comment ces expériences contribuent à former ou à déformer leurs attitudes envers l'apprentissage du FLE. En ajout, une approche qualitative seule ne peut pas fournir des données quantifiables susceptibles de généralisation. Bref, la faiblesse d'une approche est comblée par la force de l'autre.

La méthode mixte comporte trois modes d'investigations selon Alabi (2017). Le premier mode qui est le mode convergent, recueille des données tant qualitatives que quantitatives au même moment et leur donne un même poids dans l'analyse tout en combinant les résultats des deux approches. Dans le second mode, dit exploratoire, le chercheur débute par une enquête qualitative. Les données issues de l'analyse qualitative sont ensuite utilisées pour formuler le questionnaire en vue de recueillir des données quantitatives qui sont ensuite analysées. Dans le troisième mode, dénommé le mode explicatif, le chercheur collecte et analyse au prime abord les données quantitatives. Ces données quantitatives sont ensuite expliquées et élucidées par des données qualitatives.

Cette étude a opté pour le premier mode, le mode convergent ou concourant. Les données quantitatives et qualitatives sont collectées séparément, mais presque au même moment (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010), les analyses sont menées séparément et les résultats provenant des deux sources sont fusionnés, intégrés dans le but de les contre-évaluer ou les comparer (Creswell, 2015). Cette fusion des données quantitatives et qualitatives permet d'avoir un aperçu du problème sous divers angles et sous diverses perspectives. Les résultats issus de la méthode quantitative montrent des tendances et des relations pendant que la méthode qualitative offre des détails sur des expériences personnelles selon la perspective du participant (Creswell, 2015). Parmi entre autres objectifs poursuivis par le mode convergent est la

triangulation et la complémentarité. La triangulation recherche à examiner la convergence des évidences à partir de ces deux méthodes employées pour étudier le même phénomène ou à corroborer les résultats d'une méthode par l'autre (Greene, Caracelli, et Graham, 1989, tel que cité par Creswell, 2009). La triangulation permet de voir si les résultats convergent, contredisent ou sont inconsistants. La complémentarité illustre, explique, augmente et clarifie les conclusions d'une méthode en utilisant les résultats de l'autre méthode (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010). L'objectif du mode convergent est de combiner, selon Lodico, Spaulding et Voegtle (2006), les points forts des deux types de méthodes en les appliquant au même moment et à la même situation en offrant une image plus complète du phénomène étudié et une crédibilité plus forte à cause de l'usage de multiples méthodes.

Population cible

« La population cible réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations » (N'da, 2006 :36). Elle est l'ensemble d'éléments, humains ou non humains, définis préalablement par le chercheur et sur lesquels se portent une étude scientifique. C'est le groupe d'humains ou d'objets élargi auquel le chercheur voudrait généraliser les résultats de son étude. Ce groupe, une fois identifié et clairement défini par le chercheur, constitue d'emblée le seul point d'intérêt pour ce dernier. La définition d'une « population pertinente pour l'étude » est une tâche ardue pour le chercheur et n'est pas aussi simple qu'elle peut paraître (Beaud, 2009 :257). Beaud (2009) considère ceci comme la première étape d'une série de trois à savoir : la définition de la population ou l'univers de l'enquête,

l'explicitation de cette définition et la constitution de la liste des individus composant la population.

Dans cette étude, nous avons porté notre intérêt sur les étudiants en FLE en deuxième années de Licence à l'Université de Cape Coast de l'année académique 2021-2022. Ils sont au nombre de 278 au total. Neuman (2014) souligne à raison que pour définir une population, l'on spécifie les éléments et l'on identifie ses limites géographiques et temporelles. L'Université de Cape Coast est l'une des universités publiques que compte le Ghana. Elle se situe dans la Métropole de Cape Coast, la capitale de la Région Centrale, au sud du Ghana. Nous avons porté notre choix sur l'Université de Cape Coast parce que notre statut d'étudiant dans cette université nous a permis de côtoyer et d'interagir avec les étudiants en années de Licence. C'est ce contact étroit et ces interactions fréquentes qui ont suscité et motivé le choix de ce sujet de recherche et cette population cible. Le choix porté sur les étudiants de la deuxième année s'enracine dans le fait que ces étudiants ont déjà une expérience suffisante en matière d'apprentissage du FLE au niveau supérieur. Ils ne sont plus en première année. Contrairement aux étudiants de la troisième année qui ont, en quelque sorte, fait un choix définitif d'apprendre le français, la plupart des étudiants de la deuxième année auront la chance de délaissier la matière ou de la choisir à l'étape suivante. Ces étudiants de la deuxième année en français regroupent les apprenants de plusieurs filières au sein de l'université et constituent le groupe le plus numériquement important.

Chaque étudiant en deuxième année de Licence en FLE à l'Université de Cape Coast est une unité de la population cible de la présente étude et se

distingue des autres étudiants de cette université qui offrent d'autres programmes ou d'autres étudiants de FLE d'une autre institution de formation.

Échantillonnage

La population cible de cette étude constitue les étudiants en deuxième années de Licence en FLE à l'Université de Cape Coast. Au total, ces étudiants sont au nombre de 278 au cours de l'année académique 2021-2022.

La taille de l'échantillon réfère au nombre d'items à sélectionner au sein de la population cible (Kothari, 2004). Cette étude a opté pour une technique d'échantillonnage aléatoire stratifié. Cette technique permet de prendre en considération les divers sous-groupes des individus dans la population cible et garantir ainsi que l'échantillon choisi représente fidèlement la population cible en ses caractéristiques spécifiques. Dans le contexte spécifique de cette étude, les strates sont basées sur le genre.

La liste des étudiants de la deuxième année, au total 278, (année académique 2021-2022) a été obtenue auprès de la direction des examens du Département de Français. La constitution des strates a été effectuée en séparant les noms des hommes des noms des femmes. Nous avons dénombré 67 hommes contre 211 femmes représentant 24% et 76% respectivement. Les deux strates étant constituées, un échantillon aléatoire simple a été adopté pour sélectionner les étudiants participants dans chaque strate.

Pour chaque sous-groupe, nous avons assigné des numéros aux noms des étudiants de 01 à 67 pour les hommes et de 001 à 211 pour les femmes. Ces numéros sont écrits sur des feuilles de papier et découpés en morceaux égaux. Ces morceaux de papiers sont pliés et mis dans une boîte de carton d'abord pour

les femmes. Le tout est remué et nous avons demandé à un observateur quelconque (un collègue étudiant) de tirer au hasard un papier. Lorsqu'un numéro est tiré au hasard, le nom est identifié et marqué comme une unité choisie pour faire partir de l'échantillon. Ce numéro est remis dans la boîte et celle-ci est remuée pour le tirage au sort suivant. Lorsqu'un numéro déjà sélectionné est à nouveau tiré au sort, il est remis dans la boîte ; celle-ci est remuée pour donner l'occasion à un autre tirage au sort. Et ainsi de suite jusqu'à l'obtention du nombre requis de l'échantillon pour les femmes. Étant donné que les femmes représentent 76% de la population cible, ce pourcentage est aussi retenu dans l'échantillon, ce qui a abouti à la sélection de 64 femmes. La même procédure a été adoptée pour la sélection des hommes. Au total, 20 hommes ont été sélectionnés représentant 24% de l'échantillon retenu. L'addition du nombre obtenu chez les femmes (64) et chez les hommes (20), soit 84 étudiants, constitue l'échantillon final de cette étude. Ces 84 étudiants ont répondu au questionnaire utilisé pour la collecte des données dans cette étude.

Les participants à l'entrevue de groupe ont été sélectionnés grâce à un échantillonnage aléatoire stratifié décrit plus haut pour la collecte des données quantitatives. Pour assurer une représentation équitable de chaque genre, leur pourcentage, 24% pour les hommes et 76% pour les femmes dans la population, est maintenu tout comme dans la collecte des données quantitatives. Ainsi, 3 hommes contre 9 femmes ont été choisis. Les 3 hommes additionnés aux 9 femmes constituent les 12 étudiants sélectionnés pour l'entrevue de groupe qui a servi à collecter les données qualitatives.

Les instruments de la collecte des données

Pour collecter des données auprès des participants à une étude, le chercheur a besoin d'établir un plan à cet effet. La collecte systématique des données est faite au moyen des instruments choisis à cette fin (N'da, 2006).

Cette étude s'est servie de deux instruments de collecte de données : ce sont le questionnaire et l'entrevue de groupe.

Questionnaire

Le questionnaire est défini par Blais et Durand comme un « *ensemble de questions dont la combinaison doit former un instrument de mesure valide, fidèle mais également cohérent, agréable à répondre* » (Blais & Durand, 2009 : 470). C'est un instrument qui permet au chercheur de confirmer ou d'infirmes ses hypothèses de recherche.

Le questionnaire de cette étude est essentiellement basé sur « *Attitude and Motivation Test Battery* » de Gardner (1985). C'est un questionnaire de motivation multi-compositionnel constitué de plus de 130 items (Dörnyei, 2005). La validité et la fiabilité de ce questionnaire ont été déjà suffisamment prouvées par des études antérieures. Les techniques de procédure des données statistiques sont avancées et placent ce questionnaire à un standard élevé dans le domaine d'attitude et de motivation dans l'acquisition de la langue étrangère (Dörnyei, 2005). C'est un instrument scientifique qui évalue à la fois la motivation et le comportement motivé.

Cette étude a considéré sept variables au sein de « *Attitude and Motivation Test Battery* » de Gardner. Ces variables sont l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre la langue étrangère les attitudes envers

l'apprentissage de la langue française, les attitudes envers le cours de français, les attitudes envers l'enseignant de français et les orientations intégratives et les orientations instrumentales. Le questionnaire, comprenant ces sept variables, a été administré aux étudiants dans sa version originale en anglais.

Après le pilotage du questionnaire, il a été administré par le chercheur de cette étude lui-même. L'administration du questionnaire en présence du chercheur revêt un avantage notable dans la mesure où elle aide à clarifier et à adresser des questions, des incertitudes et des zones d'ombres avec le concepteur (Cohen et al., 2007). Assurer un bon pourcentage de retour des réponses, et vérifier qu'il n'y a pas une erreur de remplissage ou des items sautés constituent plusieurs autres bénéfices associés au questionnaire auto-administré mentionnés par Cohen et al. (2007).

Avant l'administration proprement dite du questionnaire, le chercheur a rencontré les étudiants sélectionnés dans leur groupe d'étude du 5 au 7 octobre 2022 pour leur faire part du but de l'étude. Il a été aussi question d'éduquer les étudiants à exercer leur libre arbitre. Les étudiants sélectionnés et invités ont donné leur accord de participation en signant la lettre de consentement.

Le questionnaire a été distribué dans la semaine du 10 au 14 octobre 2022 à l'Université de Cape Coast. Nous nous sommes basé sur le groupe d'étude des étudiants pour fixer des rendez-vous avec chaque groupe selon leurs emplois du temps. Au cas où certains participants sont absents le jour du premier rendez-vous, une rencontre est programmée au cours de la même semaine avec ce groupe pour permettre à tous les participants sélectionnés de remplir le questionnaire. Le questionnaire est rempli par les étudiants et reçu par le

chercheur sur-le-champ à toutes les séances de l'administration du questionnaire.

Entrevue de groupe semi-structurée

L'entrevue individuelle peut être intimidante pour certaines personnes (Cohen et al., 2007), c'est pourquoi l'entrevue de groupe est préférable en vue de créer un climat propice qui favorise l'ouverture des participants. L'entrevue de groupe implique une entrevue avec plusieurs personnes en même temps, par exemple, les étudiants qui ont des caractéristiques communes. Cette entrevue met en contact les diverses perspectives du phénomène en étude. Elle a l'avantage de générer des variétés de réponses et d'informations que ne le fera une interview individuelle. Il s'est avéré que l'écoute des autres aident à former l'opinion personnelle (Ary et al., 2010).

Cette étude a opté pour une entrevue de groupe semi-structurée. Dans une entrevue structurée ou dirigée, le chercheur pose des questions préparées et s'y limite. Dans une entrevue semi-structurée ou semi-dirigée, le chercheur peut faire suivre les questions standards d'autres interrogations visant à clarifier les points de vue ou à sonder le raisonnement de l'interviewé (Leedy et Ormrod, 2015).

Avant d'organiser l'entrevue de groupe, nous avons rencontré les participants choisis lors de l'échantillonnage pour leur expliquer sommairement le but de notre étude et à quoi serviront les informations qui seront recueillies auprès d'eux (Poisson, 1992). Nous leur avons assuré de leur anonymat et de l'anonymat des informations fournies tout en leur demandant de s'attribuer des surnoms qui sont employés lors des entrevues. De l'autre côté, nous avons

demandé aux participants d'être honnêtes. Nous leur avons expliqué que ce qui compte pour nous est leurs propres expériences, croyances et sentiments. Il n'est pas question de réponses vraies ou fausses, de plaire ou de déplaire à quelqu'un.

Les entrevues se sont déroulées dans la journée du 15 octobre 2022. Le premier groupe a commencé son entrevue vers 10 heures du matin suivi du deuxième groupe à 13 heures et le dernier groupe vers 16 heures. Les entrevues ont duré environ une heure et demie de temps. Howitt (2016) stipule que l'entrevue de groupe est dynamique et dure à peu près entre une heure et demie et deux heures de temps.

La grille de l'entrevue de groupe a été construite à l'avance. Nous avons commencé par le profil général des étudiants suivi des questions relatives à leurs expériences en termes d'apprentissage du français à l'université, de leurs opinions sur les enseignants et le cours de français, de leurs intérêts pour la langue française, des efforts fournis pour l'apprentissage du français et des raisons du choix d'étude de la langue française. Nous avons établi un équilibre entre le contrôle visant à se figer sur les questions construites et la spontanéité des interviewés dans le but de rester dans le cadre de notre problématique et en même temps d'obtenir des informations « *susceptibles de traduire la réalité étudiée sous un angle imprévu* » (Poisson, 1992 : 75).

Analyse des données quantitatives

La validité et la fiabilité du test que nous déployons ont été déjà attestées par plusieurs études antérieures. Ce test, *Attitudes and Motivation Test Battery* (AMTB), de Gardner (1985) comporte une échelle de Likert à 7 points. Voici comment nous avons procédé par exemple à la détermination de l'attitude de

chaque étudiant qui a pris part à cette étude. Une attitude, dans notre contexte spécifique, peut être définie comme un affect positif ou négatif envers un groupe particulier, un concept ou un objet social (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010). Sa mesure présume la capacité à placer des individus le long d'un continuum d'opinion favorable ou défavorable envers l'apprentissage du français. Ceci dit, pour mesurer l'opinion selon l'échelle, les résultats doivent être pesés. Pour les items positifs ou favorables par exemple « J'éprouve de la joie en apprenant le français » (I enjoy learning French), les options sont attribuées les scores suivants :

(CA) Complètement d'accord est attribué un score de	7
(MA) Modérément d'accord est attribué un score de	6
(LA) Légèrement d'accord est attribué un score de	5
(N) Neutre est attribué un score de	4
(LD) Légèrement en désaccord est attribué un score de	3
(MD) Modérément en désaccord est attribué un score de	2
(CD) Complètement en désaccord est attribué un score de	1

Au contraire pour les items négatifs ou défavorables par exemple « L'apprentissage du français est une perte de temps » (Learning French is a waste of time.), les options sont attribuées les scores suivants :

(CA) Complètement d'accord est attribué un score de	1
(MA) Modérément d'accord est attribué un score de	2
(LA) Légèrement d'accord est attribué un score de	3
(N) Neutre est attribué un score de	4
(LD) Légèrement en désaccord est attribué un score de	5
(MD) Modérément en désaccord est attribué un score de	6
(CD) Complètement en désaccord est attribué un score de	7

La somme du poids de tous les items cochés par chaque étudiant constitue son résultat total individuel. Le plus grand résultat possible est $7 \times N$ (N étant le nombre d'items) et le plus bas possible est $1 \times N$.

Quant aux attitudes envers la situation d'apprentissage du FLE, nous nous sommes servi de l'échelle des adjectifs bipolaires. L'échelle des adjectifs bipolaires est une approche très flexible de mesure des attitudes. Un chercheur peut l'utiliser pour enquêter sur les attitudes envers tout concept, toute personne ou groupes de personnes ou une activité dans un milieu (Ary et al., 2010). Voici comment s'est déroulé la procédure d'analyse de la situation d'apprentissage du FLE avec l'appui de l'échelle des adjectifs bipolaires. L'échelle des adjectifs bipolaires présente aux étudiants une liste d'adjectifs bipolaires ou opposés. Ceux-ci sont appelés à cocher l'un des sept points dans l'échelle entre deux adjectifs opposés pour indiquer le degré auquel l'adjectif représente leurs attitudes envers le cours de français et les professeurs de français. La paire d'adjectifs qui constituent une échelle sont listés dans les deux directions (Ary et al., 2010). L'extrême droit représente la réponse la plus positive alors que dans d'autres cas, elle représente la réponse la plus négative ; c'est la même chose pour l'extrême gauche. Les réponses les plus positives sont accordées un point de 7 tandis que les plus négatives sont accordées un point de 1. L'attitude d'un étudiant imaginaire envers la situation de cours de français est déterminée en calculant d'abord la somme des résultats pour chaque échelle et en divisant ensuite la somme par le nombre d'items contenus dans la situation de cours de français (25). Toute moyenne générale obtenue inférieure à 4, est une attitude négative alors que toute moyenne obtenue supérieure à 4, est une attitude positive. Le plus grand score possible est $7 \times 25 = 175$ (représentant l'attitude la plus positive) et le plus bas score possible est $1 \times 25 = 25$ (représentant l'attitude la plus négative) pour un individu. Le score moyen de tous les étudiants est $84 \times 4 = 336$.

Si par exemple, un étudiant imaginaire obtient une somme totale des scores équivalent à 153 sur les 175 possible, sa moyenne serait $153/25 = 6.12$. Cette moyenne dénote une attitude très positive envers le cours de français. Si le score total moyen de tous les étudiants est de 336, ceci dénote une attitude neutre.

La corrélation de Pearson ou la corrélation bivariée permet d'interpréter les relations entre les variables. Ces relations selon Gall, Gall et Borg (2005) ne sont pas des inférences causales. Les coefficients de corrélation se situent entre -1,00 et +1,00 (Warner, 2013). Une corrélation équivalente à -1,00 dénote une relation négative parfaite et une corrélation équivalente à +1,00 dénote une relation positive parfaite. Une corrélation $r = 0,00$ signifie une absence de corrélation. La corrélation est insignifiante lorsque $r = 0,10$; moyenne lorsque $r = 0,30$ et forte lorsque $r = 0,50$ et plus.

Analyse des données qualitatives

Cohen et al. (2007) observe qu'il n'y a pas qu'une seule manière d'analyser les données qualitatives, ce qui est requis est l'adaptation à l'objectif du projet. Il incombe donc au chercheur d'avoir une idée claire de ce que servira l'analyse des données, ce qui déterminera le type d'analyse à entreprendre. Dans cette étude, nous avons organisé l'analyse des données suivant les questions de recherche. Ceci est un impératif pour préserver la cohérence des données qui seront juxtaposées et intégrées aux données quantitatives. Il y a un degré de systématisation dans la mesure où les données numériques d'une question de recherche particulière seront présentées suivies des données qualitatives. Ceci permettra de les mettre en relations, de faire les comparaisons et des

qualifications à travers les types de données à explorer de façon convenable et claire (Cohen et al., 2007).

Nous avons suivi trois étapes d'organisation et d'analyse des données qualitatives. Lors de la première étape, nous avons converti les enregistrements sonores de l'entrevue de groupe en document Microsoft Word suivi d'une organisation préliminaire selon les questions de recherche. Ceci nous a permis de localiser très rapidement et facilement les idées lors de la deuxième étape. La deuxième étape fut l'entrée des données dans le logiciel Atlas Ti 23. Les données sont classifiées à partir du logiciel en catégories qui constituent des codes. Ces divers codes reflètent les variables en étude dans ce travail. Les codes sont subdivisés en sous-codes qui représentent des idées principales des variables autour desquelles s'articulent les résultats de l'étude. Pour assurer la fiabilité, nous avons sollicité l'aide de deux de nos collègues qui sont comme des évaluateurs. Leedy et Ormrod (2015) suggèrent que si le chercheur code à seul les données, ses attentes et ses biais peuvent influencer le processus. Pour minimiser de telles contaminations, le chercheur peut avoir deux ou plus d'évaluateurs qui codent indépendamment les données : c'est la preuve de la fidélité d'inter-juges (interrater reliability). La convergence dans le codage de la majorité augmente la crédibilité et la validité des résultats obtenus. La troisième étape est de considérer les tendances et les convergences des résultats des évaluateurs et du chercheur comme des éléments d'analyse à la lumière de notre problématique. C'est de cette façon que nous sommes parvenu à l'analyse les données qualitatives.

Intégration des données quantitatives et qualitatives

Creswell (2015) souligne que l'intégration est le lieu d'interaction des données quantitatives et qualitatives dans le processus de la méthode mixte. Elle peut être possible dans la phase d'analyse des données, dans la phase d'expérimentation, dans la discussion ou aux niveaux des tableaux et des diagrammes à l'aide desquels le chercheur juxtapose les résultats des données quantitatives contre ceux des données qualitatives en vue de faire des comparaisons.

Une façon populaire de représenter l'intégration est à travers une discussion dans laquelle les résultats quantitatifs et qualitatifs sont arrangés les uns après les autres, en parallèle. Dans ce cas, le chercheur discute d'abord les résultats quantitatifs et ensuite les résultats qualitatifs et indique comment ces deux résultats sont comparables, ou bien la discussion commence par les résultats qualitatifs suivis des résultats quantitatifs (Creswell, 2015).

Cette étude a intégré les résultats des données quantitatives et qualitatives dans la phase de l'analyse. Cette analyse a débuté par des résultats des données quantitatives suivie des résultats des données qualitatives. Creswell (2009) révèle que cette présentation en parallèle des données quantitatives et qualitatives est récurrente dans des études publiées employant la méthode mixte. Dans ces études publiées, la discussion fournit des résultats statistiques quantitatifs suivis des citations qui confirment ou infirment ces résultats quantitatifs. Bien que cela peut nous présenter quelques défis, notamment comment résoudre les différences et les écarts en tant que novice chercheur.

Étude pilote

Cohen et al. (2007) soutiennent que la formulation du questionnaire est d'une importance capitale et le pré-tester est aussi crucial pour son succès. Une étude pilote a plusieurs fonctions notamment la fiabilité, la validité et la praticabilité du questionnaire (Wilson & McLean 1994:). Elle vise à vérifier la clarté des items et des instructions du questionnaire. Elle permet d'obtenir des rétroactions sur la validité des items du questionnaire, l'opérationnalisation des construits et les objectifs de la recherche. Elle élimine les ambiguïtés ou les difficultés, vérifier les niveaux de compréhension de la population cible (Cohen et al., 2007).

La présente étude a été pilotée à l'Université d'Education, Winneba. L'Université d'Education, Winneba est l'une des universités publiques dans le pays. Tout comme l'Université de Cape Coast, elle offre des programmes d'études très variées spécialement la formation des éducateurs. Il y a au sein de cette université un département responsable de la formation des enseignants de FLE. Les étudiants de cette université ont les mêmes caractéristiques et bénéficient des mêmes programmes de formation que leurs homologues de l'Université de Cape Coast, c'est pourquoi nous les avons retenus pour servir de prétest à notre étude.

Pour mener cette étude pilote, nous avons suivi les mêmes procédés de techniques d'échantillonnage comme pour l'étude proprement dite. Sauf qu'ici, nous n'avons pas obtenu une liste des étudiants auprès de l'administration. Cette liste est obtenue grâce à la liste de présence au cours de la leçon d'orthographe organisée par un collègue enseignant pour tous les étudiants de la deuxième année.

Bien que nous ayons suivi tous les mêmes protocoles impliqués dans le pré-test que dans l'étude proprement dite (ce qui ont été décrits plus haut), nous avons toujours eu à rencontrer des difficultés dans l'administration du questionnaire proprement dit. Cette difficulté émane du fait que nous n'avons pas rencontré les mêmes circonstances tant à Winneba qu'à Cape Coast. À Winneba, nous avons eu la chance de bénéficier du support d'un collègue enseignant. Ce collègue enseigne le cours d'orthographe aux étudiants de la deuxième année. Ce dernier nous a offert l'opportunité de venir piloter notre questionnaire en nous accordant une partie de son temps de cours avec les étudiants de la deuxième année. Ceci nous a permis de piloter le questionnaire le même jour. Cependant, à Cape Coast, nous n'avons pas bénéficié des mêmes circonstances, ce qui a étalé la distribution des questionnaires sur cinq jours. Puisque nous ne connaissions pas les étudiants sélectionnés, il a fallu rechercher leur groupe d'appartenance, retrouver les enseignants qui enseignent les divers groupes avant de programmer les rencontres pour la distribution et la collecte des questionnaires. Nous n'avons pas expérimenté la même difficulté pour l'entrevue car nous avons contacté à l'avance les étudiants sélectionnés au moment où nous allions administrer le questionnaire.

Outre cette difficulté, nous avons remarqué que la disposition des adjectifs bipolaires dans les rubriques de l'évaluation de l'enseignant et du cours de français n'est pas bien comprise par tous les participants lors du pilotage. Ceci a conduit à un ajustement de cette partie du questionnaire. Nous avons pris la peine d'expliquer en détails cette partie lors de l'administration proprement dite du questionnaire à l'Université de Cape Coast.

Considérations éthiques

L'éthique peut être définie comme « *general rules of conduct or principles that guide our actions* » (De-Souza, 2017 : 258) ; c'est-à-dire des règles générales de conduite ou des principes qui guident nos actions. Elle fournit des normes et des critères qui déterminent les comportements acceptables ou inacceptables attendus du chercheur.

Cette étude a été menée dans le respect total des normes éthiques prescrites pour les chercheurs en sciences humaines et sociales. Ainsi avons-nous obtenu le consentement des étudiants participants à travers une lettre les informant des objectifs de la recherche. Le consentement informé s'enracine dans le droit des sujets à l'auto-détermination et à la liberté de participer ou non à une étude (Cohen et al., 2007). L'assurance de l'anonymité des participants et de la confidentialité des données recueillies auprès d'eux, qui figurent dans la lettre de consentement, fut garantie et protégée tout au long du déroulement de cette étude. Les participants ont eu droit à la confidentialité qui assure que la source des informations fournies au chercheur ne sera révélée sans leur permission préalable (Ary et al., 2010).

Conclusion partielle

Ce travail a adopté une approche méthodologique mixte. Un questionnaire tiré des « *Attitudes and Motivation Test Battery-AMTB* » de Gardner a été utilisé pour collecter les données quantitatives auprès de 84 étudiants. Ce nombre d'étudiants sont sélectionnés parmi les 278 en deuxième année de FLE à l'Université de Cape Coast. Les données qualitatives sont recueillies par le biais des entrevues de groupe qui ont vu la participation de 12 étudiants. Ces instruments ont été testés à l'Université de l'Éducation, Winneba

avant leur administration à l'Université de Cape Coast. Les données quantitatives sont analysées grâce au logiciel PSPP version 1.4.1 tandis que les données qualitatives sont analysées grâce au logiciel Atlas.Ti version 23. Les considérations éthiques visant à protéger le droit, la dignité, l'anonymité et la confidentialité des participants ont été aussi touchées.



CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente les résultats de cette étude et leurs analyses. Il commence par la présentation des profils des participants suivi des résultats selon les questions de recherche soulevées au premier chapitre et prend fin avec les discussions des résultats et les implications pédagogiques. Il est à noter que les contenus des échelles de mesure tirées de l'AMTB de Gardner (1985) ont été traduits de l'anglais au français par l'auteur de ce travail. Cette traduction a servi seulement à présenter les résultats de cette étude.

Profils des étudiants

Tableau 1 : Les profils des étudiants

	N	Moyenne	Minimum	Maximum
Âge	84	22,13	19	29
Années	84	9,70	3	14
Primaire	84	2,56	0	6
Collège	84	2,43	0	3
Lycée	84	2,05	0	3
Université	84	2,00	2	2
Préuniversitaire	82	7,73	1	12
Valide	84			
Manquant	2			

Le tableau 1, ci-dessus montre que les participants de cette étude ont une moyenne d'âge de 22,13 ans.

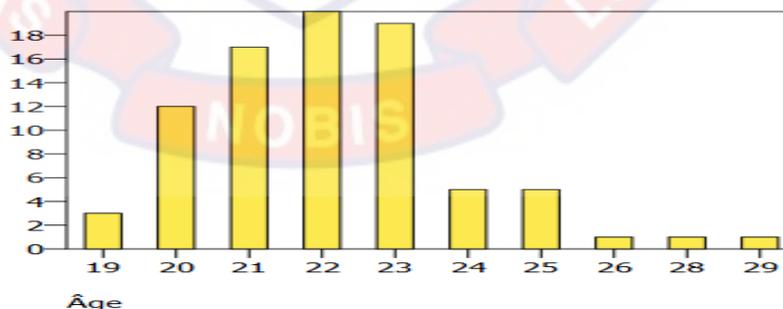


Figure 2: L'âge des participants

La figure 2 illustre davantage la répartition en âge des participants. Elle montre clairement que la couche d'âge majoritaire qui a participé à cette étude se situe entre 20 et 23 ans. Ces étudiants ayant un âge compris entre 20 et 23 sont au nombre de 68 sur les 84 participants. Mis en ensemble, les étudiants qui ont 24 et 25 ans sont au nombre de 10. Trois étudiants ont 19 ans chacun. Trois autres étudiants sont âgés de 26, 28 et 29 ans.

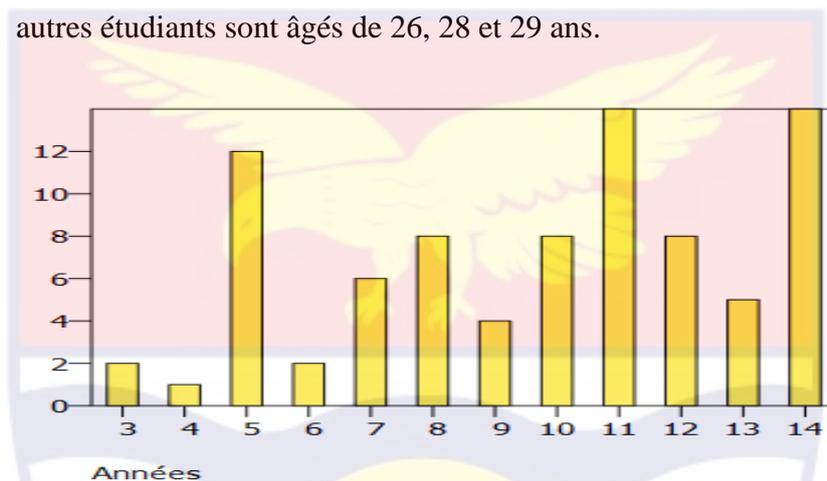


Figure 3: Les années d'étude des participants

La figure 3 présente les années totales d'étude du primaire à l'université des étudiants participants.

La figure 3 montre que seuls 14 étudiants ont étudié la langue française de façon ininterrompue du primaire jusqu'au moment où nous menions cette recherche. Le nombre total d'années d'études du primaire en deuxième année de licence à l'université s'élève jusqu'à 14 ans à raison de 6 ans au cours primaire, 3 ans au collège (JHS), 3 ans au lycée (SHS) et deux ans à l'université. Le reste des étudiants soit 70 participants sur les 84 ont raté l'apprentissage de la langue française d'une ou plusieurs années dans leur cursus scolaire.

Le nombre important d'étudiants qui ont étudié le français sont ceux qui ont fait 11 ans d'études (14), 5 ans d'études (12), 8 ans d'études (8), 10 ans

d'études (8) et 12 ans d'études (8). Ceux qui ont appris la langue française pour 7 ans, 9 ans et 13 ans sont au nombre de 6, 4 et 5 respectivement.

Ces résultats indiquent qu'il y a une carence et une inégalité en matière d'accès à l'apprentissage du FLE au Ghana. Tandis que certains étudiants ont accès à l'apprentissage de la langue cible dès le cours primaire, d'autres par contre n'ont eu leur premier contact avec la langue française que tardivement. Les enseignants auront la lourde responsabilité de gérer des groupes d'étudiants très hétérogènes aux habilités très diverses. Au cas où cette situation n'est pas bien gérée, les étudiants faibles se sentiront délaissés parce qu'ils ne peuvent pas faire face aux difficultés de la langue qui se présentent à ce niveau. Ils peuvent facilement se glisser dans le découragement et le désespoir ce qui peut du coup affecter leur motivation et leurs attitudes envers l'apprentissage de la langue étrangère.

Lorsque nous excluons les deux années d'université, tous les étudiants devraient avoir dans un cursus normal, sans encombre, 12 ans d'années d'étude. Le tableau 2 présente le nombre d'années d'études du primaire au collège en FLE.

Tableau 2 : Nombre d'années d'études du primaire au lycée

Nombre d'années d'études pré-universitaire du primaire au lycée

Nombre d'années	Primaire		Collège		Lycée	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
0	30	35,7	9	10,7	26	31,0
1	4	4,8	5	6,0		
2	3	4,8	11	13,1	2	2,4
3	16	19,0	59	70,2	56	66,7
4	10	11,9				
5	5	6,0				
6	5	17,9				

Tableau 3 : Tableau cumulatif du nombre d'années d'études pré-universitaire

Nombre d'années	Fréquence	Pourcentage	pourcentage cumulatif
1	2	2,4	2,4
2	1	1,2	3,7
3	12	14,6	18,3
4	2	2,4	20,7
5	5	6,1	26,8
6	7	8,5	35,4
7	4	4,9	40,2
8	9	11,0	51,2
9	13	15,9	67,1
10	9	11,0	78,0
11	4	4,9	82,9
12	14	17,1	100,0
Manquant	2	2,4	
Valide	85	100,0	

Le pourcentage cumulatif dans le tableau 3 montre que les étudiants qui ont fait au moins la moitié d'années d'études avant l'université (6 ans au moins) représentent seulement 35% des participants. Ceci suppose que la majorité des étudiants auraient quelques rudiments de la langue qui ne constituent pas un fondement appréciable pour répondre à la demande universitaire.

La distribution de ces années d'études de FLE en termes de niveaux d'études est présentée par les tableaux suivants :

Tableau 4 : Nombre d'années d'études au primaire
Primaire

Nombre d'années	Fréquence	Pourcentage	pourcentage cumulatif
0	30	35,7	35,7
1	4	4,8	40,5
2	4	4,8	45,2
3	16	19,0	64,3
4	10	11,9	76,2
5	5	6,0	82,1
6	15	17,9	100,0
Total	84	100,0	

Le tableau 4 montre qu'un nombre important d'étudiants, soit 30, n'ont jamais étudié la langue française à l'école primaire. Le tableau montre que seuls 15 étudiants ont achevé les 6 années d'études en langue française à l'école primaire. Les étudiants qui ont appris le français pour 3 et 4 ans au cours primaire sont 16 et 10 respectivement. Les raisons et les effets probables de ces divergences et de ces décalages seront abordés plus tard dans la discussion.

Tableau 5 : Le nombre d'années d'études au collège
Collège

Nombre d'années	Fréquence	Pourcentage	pourcentage cumulatif
0	9	10,7	10,7
1	5	6,0	16,7
2	11	13,1	29,8
3	59	70,2	100,0
Total	84	100,0	

Le tableau 5 montre qu'une majorité notable des étudiants, soit 59, ont appris le français tout au long du collège. Par contre, une minorité insignifiante, soit 9 étudiants n'ont jamais étudié la langue française. Les autres étudiants qui ont appris la langue cible pour une période ne couvrant pas les trois années de

collège sont 5 et 11 pour une durée d'une et deux années respectivement. Ceci est une évolution relative eu égard à ce qui vient d'être noté concernant le cours primaire.

**Tableau 6 : Le nombre d'années d'études en FLE au lycée
Lycée**

Nombre d'années	Fréquence	Pourcentage	pourcentage cumulatif
0	26	31,0	10,7
2	2	2,4	29,8
3	56	66,7	100,0
Total	84	100,0	

Le tableau 6 montre qu'il y a une constance observable en ce qui concerne le nombre d'années d'études au lycée. Il y a seulement 2 participants qui ont fait 2 ans d'études au lycée. Il n'y en a pas qui ait fait seulement une année. Presque tous les étudiants qui ont commencé l'apprentissage du FLE au lycée l'ont poursuivi jusqu'au bout à l'exception de deux qui ont fait deux ans. Ainsi, il y a 56 étudiants qui ont appris le FLE au lycée.

Après cette présentation sommaire du profil des étudiants, faisons place maintenant aux variables attitudinales et motivationnelles qui renferment cette étude. Le tableau 7 qui suit présente une description générale des variables en étude. Cette description se réfère aux moyennes générales et à la somme.

Résumé des statistiques descriptives

Tableau 7 : Les statistiques descriptives générales
Les statistiques descriptives

	N	Moyenne	Somme
Attitudes	84	3,80	318,80
Intégrative	84	3,76	315,60
Instrumentale	84	5,06	425,40
Intensité	84	1,65	138,90
Désir	84	2,12	177,70
Enseignant	84	5,17	433,90
Cours	84	3,47	281,84
Valide	84		
Manquant	0		

Rappelons que toute moyenne qui équivaut à 4,0 est une position neutre ou moyenne eu égard aux variables utilisant les échelles à 7 points comme la motivation intégrative et la motivation instrumentale, les attitudes envers l'apprentissage du français, les attitudes envers le cours de français et les attitudes envers les enseignants de français. Deux variables motivationnelles à savoir le désir d'apprendre le français et l'intensité motivationnelle ont utilisé une échelle à 3 points chacune. Une position neutre est signalée par une moyenne générale de 2,0. En termes d'attitudes, une moyenne de 4,0 dénote une attitude ni favorable ni défavorable. Si cette moyenne est inférieure à 4, cela dénote une attitude défavorable vis-à-vis de la variable en question. Au contraire si elle est supérieure à 4, elle signifie une attitude favorable envers cette variable.

En considérant au prime abord, les variables mesurées par une échelle à 7 points, il se dégage de l'observation du tableau 7 que les attitudes les plus favorables sont envers les enseignants de FLE. Nous reviendrons sur les attitudes envers les enseignants de français. Il y a aussi un niveau de motivation

instrumentale très élevée à 5,06. Le niveau de motivation instrumentale élevée, chez Gardner, constitue des raisons utilitaires pour lesquelles les étudiants décident d'étudier une langue étrangère. Ceci étant, ce résultat veut simplement dire que les participants de cette étude ont majoritairement des raisons pragmatiques pour lesquelles ils apprennent la langue française. Les raisons pragmatiques dominent celles parmi lesquelles les étudiants en deuxième de licence à l'Université de Cape Coast optent pour l'étude de la langue française. Ceci justifie d'ailleurs le niveau de motivation intégrative faible à 3,76. Les étudiants en deuxième année de licence de FLE à l'Université de Cape Coast ne démontrent pas, selon les résultats, un engouement très fort d'appartenir à une communauté de langue française, d'avoir des liens sociaux et/ou émotionnels avec cette communauté ou simplement de connaître davantage la culture, la littérature française. Ces étudiants ont plus des motifs instrumentaux que des motifs intégratifs.

Les variables attitudinales telles que les attitudes envers l'apprentissage du français et les attitudes envers le cours de français ont enregistré une position défavorable à 3,80 et 3,47 consécutivement (confère tableau 7). L'analyse ultérieure des items de ces deux variables et des données qualitatives nous donneront plus d'éclairages sur ces résultats.

Au sujet des variables mesurées par des échelles à 3 points, le tableau 7 indique que le désir d'apprendre la langue française obtient une moyenne générale de 2,12 tandis que l'intensité motivationnelle se situe à 1,65. Ceci sous-entend que les étudiants ont un désir plus fort d'apprendre la langue française. Cependant ce désir ne s'accompagne pas d'efforts correspondants pour le rendre manifeste par des actions concrètes. Il y a certes quelques actions ; cependant

elles ne sont pas aussi intenses que les désirs. Voyons de façon détaillée, les résultats de ces deux variables motivationnelles. Notons que pour ces deux variables motivationnelles citées, les points sont marqués selon la teneur des trois locutions/expressions qui suivent la déclaration de l'item. En guise d'exemple, l'item 4 de l'intensité motivationnelle (se référer au tableau 7) se présente comme suit avec les alternatifs ;

Lorsqu'il s'agit des devoirs de français, je/j'

- a. fais quelques efforts mais pas aussi grands que cela se doit.
- b. travaille très assidument en s'assurant que je comprends tout.
- c. y jette un coup d'œil.

Il n'y a pas une option d'accord, de désaccord ou neutre. L'option (b) par exemple est marquée 3 points parce qu'elle représente l'action la plus intense qui nécessite plus d'effort à consentir pour bien réussir dans l'apprentissage de la langue française. L'option (a) représente l'effort moyen et est marquée 2 points alors que l'option (c) représente le moins d'effort et est marquée 1 point. Puisqu'il sera par conséquent difficile de présenter le tableau avec les divers alternatifs de chaque item, nous avons présenté les items avec les options selon leur degré en termes de fort, moyen et faible tel qu'expliqué dans l'exemple ci-dessus. Les points de suspension sont complétés par les alternatifs dans la version originale administrée et par les options fort, moyen et faible dans ce qui est présenté ici. Le score total indiqué dans le tableau 7 est obtenu de la façon suivante. Si nous prenons par exemple l'item 1, 17 participants ont choisi l'option avec la plus forte intensité ou degré, 20 participants l'option moyen et 47 participants l'option faible. Le calcul du score total de cet item revient à $(17 \times 3) + (20 \times 2) + (47 \times 1) = 138$.

Intensité motivationnelle

L'intensité motivationnelle est interprétée en se référant à la moyenne générale tandis que les items sont interprétés en tenant compte du total des scores obtenus par les items.

Tableau 8 : L'intensité motivationnelle
L'intensité motivationnelle

	L'intensité motivationnelle			Score total
	Fort	Moyen	Faible	
1. Je pense activement à ce qui a été enseigné en classe de français....	17	20	47	138
2. Si le français n'était pas enseigné à l'école, je.....	17	33	34	151
3. À chaque fois que j'ai des problèmes à comprendre ce qui s'enseigne en classe, je.	10	27	47	131
4. En ce qui concerne les devoirs de français, je.....	20	12	52	136
5. En considérant la façon dont j'apprends le français, je peux honnêtement dire...	16	13	55	116
6. Si mon professeur voudrait quelqu'un pour faire des devoirs supplémentaires, je..	18	17	49	137
7. Lorsque, j'obtiens les corrigés de mes devoirs, je...	21	22	41	148
8. Lorsque je suis en classe de français, je...	29	15	40	157
9. S'il y avait une chaîne de télévision locale en français, je...	22	11	51	139
10. Lorsque j'entends une chanson en français à la radio, je...	15	17	54	133
Moyenne générale				1.65

Le score total qui désigne une intensité moyenne pour chaque item est 168 (84 x 2). L'analyse du tableau 8 montre que tous les items de la rubrique ont obtenu un score en dessous de la moyenne. Ce qui dénote une faible intensité motivationnelle. Le score le plus bas (116) est obtenu par l'item 6. Plus de la moitié des participants, soit 49, indiquent qu'ils ne se porteraient pas volontaires lorsque le professeur voudrait quelqu'un pour faire des devoirs supplémentaires en français ; 18 d'entre eux se porteraient volontaires au cas où le professeur leur demande directement et enfin 17 étudiants disent qu'ils se porteraient à coup sûr volontaires. L'item qui a obtenu le score le plus élevé (157) est l'item 8. Un peu moins de la moitié des participants (40) estiment qu'ils jettent leur devoir de français dans un tiroir et les oublient après les avoir reçus ; 15 d'entre les étudiants disent qu'ils les feuilletent mais ne se dérangent pas pour faire des

corrections. Seulement un tiers des étudiants, soit 29, disent qu'ils les réécrivent et corrigent les fautes.

Les résultats semblent signaler que les étudiants dédient très peu de temps aux activités devant les aider à développer leur compétence dans la langue cible. Les efforts consentis pour améliorer constamment les acquis de la langue étrangère ne paraissent pas aussi intenses que cela devrait être, en bref une intensité motivationnelle faible. Vraisemblablement, les étudiants ne seraient pas totalement conscients du niveau d'engagement qu'il leur faut pour réussir l'apprentissage de la langue étrangère au niveau universitaire. Ils se contentent probablement du peu auquel ils se seraient habitués dans les classes inférieures sans reconnaître le besoin d'efforts supplémentaires.

Désir d'apprendre le français

Le désir d'apprendre le français est interprété en se référant à la moyenne générale tandis que les items sont interprétés en tenant compte du total des scores obtenus par les items.

Tableau 9 : Le désir d'apprendre le français

	Le désir d'apprendre le français			Score total
	Fort	Moyen	Faible	
1. Durant le cours de français, je...	25	38	21	172
2. Si j'ai l'opportunité de parler français en dehors de la classe, je...	31	20	33	166
3. Comparé aux autres cours, j'aime le français.	22	19	43	147
4. Si j'ai la chance de choisir, je...	38	27	19	187
5. Si cela ne dépendrait que de moi de choisir ou de ne pas choisir le français, je...	26	23	35	156
6. Je trouve l'étude du français...	35	31	18	185
7. Si l'opportunité se présente, je regarderai les programmes de télévision en français	45	33	6	207
8. Si j'ai eu l'opportunité de voir une pièce de théâtre en français	40	30	14	194
9. S'il y avait des familles francophones dans mon voisinage, je...	42	23	19	191
10. Si j'ai eu l'opportunité et je comprends assez le français, je lirai des magazines et d	31	29	24	175
Moyenne générale				2.12

Dans le tableau 9, seuls les items 3 et 5 ont obtenu un score en dessous de la moyenne (168). Ceci sous-entend que les étudiants n'aiment pas trop le

français comparé aux autres cours ; ils aimeraient un peu plus les autres cours comparés au français. Si cela ne dépendait que des étudiants, la plupart d'entre eux ne choisiraient pas d'apprendre la langue française. L'item 2 a obtenu un score neutre. Selon les résultats montrés par le tableau 9, 33 étudiants disent que s'ils ont l'opportunité de parler la langue française en dehors de la classe, ils ne le feraient jamais. En revanche, 31 d'entre eux estiment qu'ils parleraient plus la langue française et utiliseraient l'anglais si c'est vraiment nécessaire. Un autre groupe de 20 étudiants disent qu'ils parleraient la langue française occasionnellement et utiliseraient l'anglais à chaque fois que c'est possible. Dans cette rubrique, le score le plus élevé a été enregistré par l'item 7 où un peu plus de la moitié des étudiants (45) affirment qu'ils regarderont les programmes de langue française à la télévision autant que possible si l'opportunité se présente et s'ils comprennent assez la langue française. Toujours avec cet item 7, 33 étudiants attestent qu'ils regarderont quelques fois les programmes français à la télévision si l'opportunité se présente et s'ils comprennent assez la langue française. Seuls 6 étudiants affirment qu'ils ne regarderont jamais les programmes français à la télévision si l'opportunité se présente et s'ils comprennent assez la langue française.

D'une façon générale, les résultats dévoilent que les étudiants ont un désir fort d'apprendre la langue française. Ceci se démontre par le fait que 7 des 10 items ont enregistré un score au-dessus de la moyenne de 168. Ce désir fort pour la langue française peut être expliqué par les expériences d'apprentissages passées favorables, l'amour personnel de la langue française.

Niveaux de motivation intégrative et instrumentale

Le tableau 10 suivant présente les items de la motivation intégrative et les scores obtenus par les participants mis ensemble. Le score total de chaque item dans les tableaux résumant les données sur les niveaux de motivation intégrative et instrumentale est calculé de la façon suivante. L'item 1 de la motivation intégrative est un item positivement formulé. Étant donné que nous utilisons une échelle à 7 points, le nombre de participants (n) qui choisissent complètement d'accord (CA) donne un score de $n \times 7$, modérément d'accord (MA) un score de $n \times 6$, légèrement d'accord (LA) un score de $n \times 5$, neutre (N) un score de $n \times 4$, légèrement en désaccord (LD) un score de $n \times 3$, modérément en désaccord (MD) un score de $n \times 2$, complètement en désaccord (CD) un score de $n \times 1$.

Ainsi le score total de l'item 1 est ainsi calculé de la façon suivante (se référer au tableau 9) :

Complètement d'Accord (CA)	12 x 7
Modérément d'Accord (MA)	10 x 6
Légèrement d'Accord (LA)	8 x 5
Neutre (N)	15 x 4
Légèrement en Désaccord (LD)	9 x 3
Modérément en Désaccord (MD)	14 x 2
Complètement en Désaccord (CD)	16 x 1
Score total	315

La même procédure est observée lorsqu'il s'agit d'un item négativement formulé à l'exception que les scores attribués sont inversés ; cette fois-ci de 1 à 7 points du Complètement d'Accord (CA) au Complètement en Désaccord (CD).

Motivation intégrative

La motivation intégrative est interprétée en se référant à la moyenne générale tandis que les items sont interprétés en tenant compte du total des scores obtenus par les items.

Tableau 10 : La motivation intégrative

La motivation intégrative								
1. L'apprentissage du français est important pour moi parce que cela me mettra à l'aise avec les locuteurs de la langue.								
CA	MA	LA	N	LD	MD	CD	Score total	
12	10	8	15	9	14	16	315	
2. L'apprentissage du français est important pour moi parce que cela me permettra de rencontrer et de parler avec les gens d'origines diverses.								
CA	MA	LA	N	LD	MD	CD	Score total	
20	19	5	7	10	9	14	369	
3. L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que cela me permettra de comprendre et d'apprécier l'art et la littérature française.								
CA	MA	LA	N	LD	MD	CD	Score total	
8	15	7	11	9	12	22	298	
4. L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que cela me permettra de participer aux activités d'autres groupes culturels.								
CA	MA	LA	N	LD	MD	CD	Score total	
10	7	9	9	11	18	20	282	
Moyenne générale : 3.76								

Rappelons que le score total d'une motivation intégrative moyenne se situe à 336 (84 x 4). Tout score en dessous signifie une motivation intégrative faible alors que tout score supérieur à ce seuil dénote une motivation intégrative forte. Selon le tableau 10, seul l'item 2 (L'apprentissage du français est important pour moi parce que cela me permettra de rencontrer et de parler avec les gens d'origines diverses) a totalisé un score supérieur à 336. Ceci prouve

que ce motif est le plus important parmi d'autres pour lequel les étudiants choisissent d'apprendre le FLE. Si nous regroupons tous les points d'accord : CA=20, MA=19 et LA=5, il se déduit que 44 étudiants sont d'accord sur la déclaration, quand bien même en divers degrés, et tous les points de désaccord : LD=10, MD=9 et CD=14, il se déduit que 33 étudiants sont en désaccord avec la déclaration et 7 participants adoptent une position neutre.

Les trois autres items obtiennent tous des scores en dessous du seuil moyen. Cela montre que les étudiants, mis en ensemble, n'évaluent pas ces raisons comme fortes pour apprendre le FLE. L'analyse du contenu de l'item 1 montre qu'il s'apparente à l'item 2 qui a obtenu le score le plus élevé. La raison mise en exergue par l'item 1 est l'aisance avec les locuteurs de la langue, ce qui fondamentalement ne se différencie pas trop de la raison mise en relief par l'item 2 qui est de rencontrer et de parler avec les gens d'origines diverses. « Les gens d'origines diverses » semble être plus large que les locuteurs de la langue tout court.

La moyenne générale de 3,76 à propos de la motivation intégrative (Confère les tableaux 7 et 10) indique que les étudiants sont faiblement motivés par les motifs intégratifs. Cette motivation faible peut être expliquée par le fait que la plupart des étudiants n'ont probablement pas de contact ou ont un contact très limité avec les locuteurs de la langue française. Leurs enseignants demeurent la source la plus accessible ou dans certains cas l'unique source de contact avec la langue cible. Il va sans dire que ces étudiants ont très peu de raisons socio-émotionnelles d'étudier le FLE.

Prenant appui sur l'idée de Gardner selon laquelle les motifs intégratifs élevés sont plus responsables de l'apprentissage réussi des langues étrangères que les motifs instrumentaux, nous avons calculé la corrélation bivariée ou la corrélation de Pearson avec quelques variables de notre étude. Voici les tableaux montrant les résultats où la corrélation de Pearson est positive :

Tableau 11 : La corrélation entre la motivation intégrative et les attitudes envers l'apprentissage du FLE

Corrélations		
	Intégrative	Attitudes
Intégrative : Corrélation de Pearson	1,00	0,77
Sig.		0,00
N	84	84
Attitudes : Corrélation de Pearson	0,77	1,00
Sig.	0,00	
N	84	84

Tableau 12 : La corrélation entre la motivation intégrative et les attitudes envers le cours de FLE

Corrélations		
	Intégrative	Cours
Intégrative : Corrélation de Pearson	1,00	4,78
Sig.		0,00
N	84	84
Cours : Corrélation de Pearson	4,78	1,00
Sig.	0,00	
N	84	84

Tableau 13 : La corrélation entre la motivation intégrative et l'intensité motivationnelle

	Intégrative	Intensité
Intégrative : Corrélation de Pearson	1,00	0,35
Sig.		0,00
N	84	84
Intensité : Corrélation de Pearson	0,35	1,00
Sig.	0,00	
N	84	84

Les résultats dans les tableaux 11, 12 et 13 montrent que la motivation intégrative a corrélé positivement avec les attitudes envers l'apprentissage de la langue française. La corrélation de Pearson montre dans le tableau 11 une valeur de 0,77 ; ce qui dénote une forte corrélation entre les deux variables. En d'autres termes, plus les étudiants ont une motivation intégrative forte, plus leurs attitudes envers l'apprentissage de la langue française sont favorables. À l'inverse, lorsque la motivation intégrative est faible, les étudiants montrent des attitudes défavorables. Cette corrélation n'équivaut pas à une relation de cause à effet entre ces deux variables mais simplement une relation statistique.

Les autres variables qui ont corrélé positivement avec la motivation intégrative sont le cours de français et l'intensité motivationnelle. Les tableaux 12 et 13 montrent que la motivation intégrative a corrélé avec le cours de français à une valeur de 0,478 et avec l'intensité motivationnelle à une valeur de 0,359. Ces valeurs indiquent que la motivation intégrative corréle moyennement avec le cours de français et l'intensité motivationnelle.

Motivation instrumentale

Le tableau 14 présente les items de la motivation instrumentale et les scores obtenus par les participants. Les scores de référence susmentionnés au sujet de la motivation intégrative sont identiques à ceux de la motivation instrumentale. Tous les scores totalisés par tous les items dans cette rubrique sont nettement supérieurs à 336.

Les items qui ont réalisé les scores les plus élevés sont les items 1 et 3. Ces items lisent « L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que j'en aurai besoin pour ma future carrière. », « L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que cela me permettra d'obtenir un bon emploi un jour. » Ces deux items sont relatifs à l'emploi.

Tableau 14 : La motivation instrumentale

La motivation instrumentale								
1. L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que j'en aurai besoin pour ma future carrière.								
CA	MA	LA	N	LD	MD	CD	Score total	
26	22	17	6	8	3	2	457	
2. L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que cela fera de moi une personne bien instruite.								
CA	MA	LA	N	LD	MD	CD	Score total	
25	14	8	9	10	10	8	393	
3. L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que cela me permettra d'obtenir un bon emploi un jour.								
CA	MA	LA	N	LD	MD	CD	Score total	
23	27	9	10	10	4	1	447	
4. L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que les gens me respecteront si j'ai la connaissance d'une langue étrangère.								
CA	MA	LA	N	LD	MD	CD	Score total	
21	16	15	12	6	5	9	403	
Moyenne générale : 5,06								

Le premier item suggère que la connaissance du français est un prérequis ou une part importante du métier que l'étudiant ou le futur employé désire exercer. La différence du premier item avec le troisième est que ce dernier fait du français un atout supplémentaire pour l'obtention d'un emploi plus lucratif. Ces résultats montrent clairement que l'employabilité est une raison primaire qui pousse les étudiants en deuxième années de licence à Cape Coast à se donner à l'apprentissage de FLE à en croire les résultats montrés par le tableau 14.

Au total 65 étudiants (CA=26, MA=22, LA=17) sont d'accord en divers degrés que « l'apprentissage du français peut être important pour eux parce qu'ils auront besoin pour leur future carrière. 59 (soit 70,23%) des étudiants (CA=23, MA=27, LA=9) sont diversement d'accord que l'apprentissage du français peut être important pour eux parce que cela les permettra d'obtenir un bon emploi un jour.

En dehors de ces deux items relatifs à l'emploi, l'autre item qui a obtenu le plus de points est l'item 4. Plus d'une cinquantaine (52) d'étudiants (CA=21, MA=16, LA=15) sont d'accord en divers degrés que l'apprentissage du français peut être important pour eux parce que les gens les respecteront s'ils ont la connaissance d'une langue étrangère. Les positions neutres et de désaccord sont exprimés par 12 et 20 étudiants respectivement. L'item qui enregistre le moins de score dans cette rubrique au sujet de la motivation instrumentale est l'item 2 qui souligne que « L'apprentissage du français peut être important pour moi parce que cela fera de moi une personne instruite ». Un peu plus de la moitié des participants, soit 47, ont exprimé leur accord à cet item tandis que 28 participants ont exprimé leur désaccord. Seuls 9 des participants ont exprimé une position neutre. Les deux derniers items (2 et 4) font référence au savoir,

soit le sentiment d'être perçu comme un individu vraiment instruit ou de bénéficier du respect des autres parce que l'on a la connaissance d'une langue étrangère.

La moyenne générale de la motivation instrumentale de 5,06 (Confère les tableaux 7 et 14) est une indication que les étudiants ont des raisons pragmatiques pour apprendre la langue française. Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où le cours de français est obligatoire pour les étudiants dans les filières comme la communication et le tourisme et l'hospitalité. Le cours de français est obligatoire, du moins jusqu'en deuxième année, pour les étudiants de ces filières du fait de son importance aux futures carrières des étudiants. L'utilité de l'étude de la langue constitue pour les étudiants de l'Université de Cape Coast une raison forte qui peut les motiver à se donner et à persévérer en face des difficultés.

Plus loin, l'analyse de la corrélation de Pearson entre la motivation instrumentale et les autres variables en étude a révélé que la motivation instrumentale a corrélé moyennement avec le désir d'apprendre le français.

Tableau 15 : La corrélation entre la motivation instrumentale et le désir d'apprendre le FLE

Corrélations		
	Instrumentale	Désir
Instrumentale : Corrélation de Pearson	1,00	0,39
Sig.		0,00
N	84	84
Désir : Corrélation de Pearson	0,39	1,00
Sig,	0,00	
N	84	84

Le tableau 15 montre que la valeur de la corrélation de Pearson entre la motivation instrumentale et le désir d'apprendre le français se situe à 0,39. Ceci veut dire que la motivation instrumentale corréle moyennement avec le désir d'apprendre le français.

La corrélation de Pearson entre la motivation instrumentale et les autres variables telles que les attitudes envers l'apprentissage du français, l'intensité motivationnelle, le cours de français ainsi que l'enseignant de français montrent, dans les tableaux 16, 17, 18 et 19, une absence de corrélation, c'est-à-dire une valeur de corrélation de Pearson proche de zéro. En d'autres termes, il n'y a pas de relations statistiques entre la motivation instrumentale et lesdites variables.

Tableau 16 : La corrélation entre la motivation instrumentale et les attitudes envers d'apprentissage du FLE
Corrélations

	Instrumentale	Attitudes
Instrumentale : Corrélation de Pearson	1,00	-0,08
Sig.		0,43
N	84	84
Désir : Corrélation de Pearson	-0,08	1,00
Sig.	0,43	
N	84	84

Tableau 17 : La corrélation entre la motivation instrumentale et l'intensité motivationnelle

	Instrumentale	Intensité
Instrumentale : Corrélation de Pearson	1,00	0,03
Sig.		0,75
N	84	84
Intensité : Corrélation de Pearson	0,03	1,00
Sig.	0,75	
N	84	84

Tableau 18 : La corrélation entre la motivation instrumentale et les attitudes envers le cours de français

Corrélations

	Instrumentale	Cours
Instrumentale : Corrélation de Pearson	1,00	-0,06
Sig.		0,57
N	84	84
Cours : Corrélation de Pearson	-0,06	1,00
Sig,	0,57	
N	84	84

Tableau 19 : La corrélation entre la motivation instrumentale et les attitudes envers l'enseignant de français

Corrélations

	Instrumentale	Enseignant
Instrumentale : Corrélation de Pearson	1,00	-0,01
Sig.		0,89
N	84	84
Enseignant : Corrélation de Pearson	-0,01	1,00
Sig,	0,89	
N	84	84

Attitudes envers l'apprentissage du FLE

Voici présentés en détails les résultats de cette rubrique.

Tableau 20 : Les attitudes envers l'apprentissage du FLE

	Les attitudes envers l'apprentissage de la langue française								Les scores
	CA	MA	LA	N	LD	MD	CD		
1. L'apprentissage du français est vraiment génial		7	10	13	16	13	15	10	317
2. J'aime vraiment apprendre le français		10	17	7	15	12	18	5	414
3. L'apprentissage du français est une perte de temps		11	18	15	19	9	8	2	275
4. Le français est une part importante du programme scolaire		21	16	14	12	12	8	1	414
5. L'apprentissage du français est ennuyeux		16	19	18	10	3	7	11	282
6. Je préfère passer mon temps à apprendre d'autres matières que le français		24	17	16	10	7	8	2	243
7. J'envisage d'apprendre le français autant que possible		9	13	12	17	11	15	7	339
8. Je déteste le français		8	10	6	15	6	19	20	390
9. Si je quitte l'école, j'abandonnerai l'étude du français parce que je ne m'y intéresse pas		26	20	15	6	10	3	4	231
10. J'adore apprendre le français		11	8	12	9	11	16	17	303
La moyenne générale									3,8

Comme pour tous les échelles à 7 points utilisées dans ce travail, un score de 336 indique une position neutre qui sert de référence. Dans le tableau 20, les affirmations comme « J'aime vraiment apprendre le français », « Le français est une part importante du programme scolaire » ont eu une appréciation favorable de la part des étudiants. En revanche, les affirmations comme : « l'apprentissage du français est vraiment génial », l'apprentissage du français est une perte de temps », « l'apprentissage du français est ennuyeux », « je préfère passer mon temps à apprendre d'autres matières que le français », « si je quitte l'école, j'abandonnerai l'étude du français parce que je ne m'y intéresse pas » et j'adore apprendre le français », démontrent des attitudes défavorables de la part des étudiants.

L'item qui a recueilli l'opinion la plus défavorable est l'avant-dernier item (9). Nous notons au total 61 étudiants (CA=26, MA=20, LA=15) soit 72,61 qui sont d'accord que s'ils quittent l'école, ils abandonneront l'étude du français parce qu'ils ne s'y intéressent pas ». Ce résultat révèle que la plupart des étudiants abandonneront l'étude de la langue française dès qu'ils auront la

possibilité. Rappelons que certains étudiants n'apprennent pas le FLE de leur propre gré ; ils l'apprennent parce que ce cours fait partie de leur programme.

La moyenne générale des attitudes envers l'apprentissage de la langue française a révélé dans les tableaux 7 et 20 que les étudiants ont des attitudes défavorables (3,8). Ce sont des attitudes légèrement défavorables puisque cette moyenne tend vers une position neutre. Les attitudes défavorables des étudiants peuvent provenir des difficultés rencontrées lors de l'apprentissage et/ou les expériences passées au sein de l'université. D'autres causes possibles des attitudes défavorables sont des fondations très faibles dans la langue dues à un début d'apprentissage tardif, les circonstances non propices d'apprentissage et des facteurs liés aux enseignants.

Les trois échelles de mesure d'attitude sont les attitudes envers l'apprentissage du français, les attitudes envers les enseignants de français et les attitudes envers le cours de français.

Au sujet de la différence en attitudes entre le genre masculin et le genre féminin, le tableau 21 donne les moyennes comparées des femmes et des hommes.

Tableau 21 : Les différences en attitudes entre les hommes et les femmes

Comparaison des moyennes des hommes et celles des femmes

	Femmes	Hommes	Différence
Apprentissage	3.87	3.56	0.31
Enseignant	5.16	5.13	0.03
Cours	3.09	4.29	-1.2

Au sujet des attitudes envers l'apprentissage du français, les résultats du tableau 21 montrent que la moyenne générale des femmes est de 3,87 et celle des hommes est de 3,56 avec une différence de 0,31. Bien que les moyennes des

femmes soient légèrement supérieures à celles des hommes, cette différence n'est pas significative. Les attitudes envers les enseignants de français enregistrent une différence très insignifiante de 0,03 avec les moyennes de 5,16 pour les femmes et 5,13 pour les hommes. Eu égard aux attitudes envers le cours de français, la moyenne générale des femmes est de 3,09 et celle des hommes est de 4,29 avec une différence de 1,20. Cette différence est quelque peu significative. Ce qui indique que les hommes ont une attitude générale légèrement favorable envers le cours de français puisque la moyenne obtenue est supérieure à la moyenne neutre de référence (4,0). Leurs attitudes sont nettement plus favorables que celles des femmes envers le cours de français.

Nous avons voulu confirmer les liens possibles entre les attitudes et le genre en calculant la corrélation qui existe entre le sexe et les variables attitudinales. Les tableaux suivants montrent les résultats de ces corrélations.

Tableau 22 : La corrélation entre le sexe et les attitudes envers l'apprentissage du FLE

		Sexe	Attitudes
Sexe :	Corrélation de Pearson	1,00	0,09
	Sig.		0,40
	N	84	84
Attitudes :	Corrélation de Pearson	0,09	1,00
	Sig,	0,40	
	N	84	84

Tableau 23 : La corrélation entre le sexe et les attitudes envers l'enseignant de français

		Sexe	Enseignant
Sexe :	Corrélation de Pearson	1,00	0,02
	Sig.		0,82
	N	84	84
Enseignant :	Corrélation de Pearson	0,02	1,00
	Sig,	0,82	
	N	84	84

Tableau 24 : La corrélation entre le sexe et les attitudes envers le cours de français

		Sexe	Cours
Sexe :	Corrélation de Pearson	1,00	0,16
	Sig.		0,13
	N	84	84
Cours :	Corrélation de Pearson	0,16	1,00
	Sig,	0,13	
	N	84	84

Nous observons que les résultats des diverses corrélations dans les tableaux 22, 23 et 24 confirment les comparaisons précédentes en attitudes entre les hommes et les femmes. Selon le tableau 22, les corrélations entre le sexe et les attitudes envers l'apprentissage du FLE est de 0,09. Ce chiffre est très proche de zéro, ce qui dénote une absence de corrélation entre les deux variables. De même, il n'y a pas de corrélation entre le sexe et les attitudes envers l'enseignant de français. Les résultats du tableau 23 montrent une corrélation à 0,024, ce qui signifie une absence de corrélation. La corrélation entre le sexe et le cours de français est à 0,16 (Confère tableau 24). Ce chiffre indique une présence de corrélation entre les deux variables mais à un niveau très faible.

Attitudes envers la situation d'apprentissage du FLE

Les attitudes envers la situation d'apprentissage comprennent les attitudes envers les enseignants de français et les attitudes envers le cours de français. Les tableaux qui suivent présentent le premier d'abord et ensuite le second.

Les attitudes envers l'enseignant de français

Tableau 25 : Les attitudes envers l'enseignant de français

Attitudes envers les enseignants de français			
Les adjectifs bipolaires			Score total
efficace	inefficace		511
sensitif	insensitif		409
d'humeur gaie	triste		431
Compétent	incompétent		504
sincère	insincère		457
abordable	inabordable		350
agréable	désagréable		440
confiant	soupçonneux		459
capable	incapable		486
fascinant	fastidieux		444
amicale	inamicaux		385
passionnant	ennuyant		428
organisé	désorganisé		474
croyable	sournois		435
imaginatif	terre-à-terre		472
patient	impatient		301
poli	impoli		416
vif	morne		402
intelligent	inintelligent		476
bon	mauvais		462
assidu	négligent		436
intéressant	ennuyeux		426
digne de foi	imprévisible		439
intéressé	désintéressé		406
attentionné	inconsidéré		408
Moyenne générale			5.17

À l'instar des échelles de mesure à 7 points, la moyenne de référence neutre des adjectifs bipolaires est 336. L'analyse des résultats du tableau 25 montre qu'un seul couple bipolaire patient/impatient a enregistré un score en dessous (301) de la référence moyenne. Ce couple bipolaire ensemble avec le couple bipolaire abordable/inabordable constituent les scores les plus bas dans cette rubrique. Bien que les étudiants aient une attitude générale très favorable

envers les enseignants de français, quelques-uns ont des réservations au sujet de l'accessibilité des professeurs et de leur patience envers les étudiants.

Les couples bipolaires qui ont enregistré les scores les plus élevés sont efficace/inefficace, compétent/incompétent et capable/incapable. Ces trois couples font tous références aux habilités, aux aptitudes des enseignants et témoignent de la confiance que les attitudes reposent en leurs enseignants pour livrer un enseignement de qualité supérieure.

Les résultats montrent que les étudiants ont fait des évaluations très positives des enseignants de français. Cependant, il se peut que les enseignants ou quelques enseignants soient distants et sont impatients vis-à-vis des étudiants. Tandis que la distance ressentie par les étudiants peut relever d'une simple question de personnalité chez quelques enseignants, les questions d'impatience peuvent provenir d'un décalage entre les attentes des enseignants et ce que produisent certains étudiants ou de l'usage exclusif de la langue française comme langue d'instruction. Nous avons déjà souligné pour preuve les fondations quelque peu faibles des étudiants avant le début des études universitaires. Nous reviendrons sur cette question dans la discussion.

Attitudes envers le cours de français

Dans cette rubrique, la majorité des scores obtenus montrés par le tableau 26 au niveau des items sont en dessous du seuil de référence neutre. Ce qui signifie une attitude défavorable. Les couples bipolaires qui ont obtenu les scores les plus élevés sont les couples bipolaires agréable/désagréable (402) et utile/inutile (416). Ceci dénote que la plupart des étudiants apprécient favorablement l'utilité du cours de français et le fait qu'il est agréable.

Tableau 26 : Les attitudes envers le cours de français

Attitudes envers le cours de français			
Les adjectifs bipolaires			Score total
significatif	dénué de sens		340
plaisant	déplaisant		244
captivant	monotone		282
sans effort	dur		228
bien	terrible		223
intéressant	ennuyeux		305
bon	mauvais		363
simple	compliqué		209
agréable	désagréable		402
fascinant	fastidieux		266
précieux	bon à rien		301
nécessaire	inutile		381
attirant	dégoûtant		338
utile	inutile		416
élémentaire	complexe		238
jouissif	ascétique		205
éducatif	non éducatif		301
bénéfique	défavorable		222
facile	difficile		233
satisfaisant	insatisfaisant		196
important	négligeable		360
plaisant	déplaisant		320
passionnant	ennuyant		377
clair	confus		223
gai	attristé		314
Moyenne générale			3.47

Contrairement aux attitudes favorables envers les enseignants de français, les étudiants ont des attitudes défavorables envers le cours de français. La moyenne générale de cette rubrique, se situant à 3,47, montre une tendance défavorable. Les couples bipolaires qui enregistrent les tendances les plus défavorables ont obtenu des scores se situant entre 196 et 223 qui sont nettement très loin du score moyen neutre de 336. Les scores des couples bipolaires satisfaisant/insatisfaisant, jouissif/ascétique, simple/compliqué, bénéfique/défavorable, clair/confus et bien/terrible sont 196, 205, 209, 222, 223 et 223 respectivement signalant que les étudiants trouvent le cours de français plus insatisfaisant que satisfaisant, plus ascétique que jouissif, plus compliqué que

simple, plus défavorable que bénéfique, plus confus que clair et plus terrible que bien.

La moyenne générale de l'attitude envers le cours de français se situe à 3,47, ce qui signifie que les étudiants ont une attitude défavorable envers le cours de français.

Analyse des données qualitatives

Pour l'analyse des données qualitatives, les propos des étudiants ont été traduites de l'anglais au français par le chercheur. Les références fournies par le logiciel Atlas Ti ont été attachées à chaque propos traduit, ce qui permet de retrouver les versions originales anglaises en annexe 4.

Motifs pour apprendre la langue française

Nous avons fait une liste des raisons pour lesquelles les étudiants ont opté pour le FLE et les raisons qui les poussent à se donner à l'apprentissage assidu de la langue française. Le tableau 27 donne une classification des ces raisons :

Tableau 27 : Les motifs pour apprendre le FLE
Les motifs pour apprendre le FLE

Les raisons	les fréquences
Emploi et la carrière future	8
Amour et intérêt personnel pour la langue française	4
Intérêt pour les langues (étrangères)	4
Examens, devoirs et diplômes	3
Exigence académique	2
Association à une communauté de langue française	1

Précisons que certains participants ont mentionné plus d'une raison qui les ont amenés à opter pour l'étude de la langue française ou à se donner à son apprentissage. Ce participant par exemple entremêle l'intérêt pour une langue étrangère et l'avantage que la connaissance de la langue française peut offrir au cours d'une interview d'embauche.

« *Quant à moi, j'apprenais seulement une nouvelle langue. Je peux aussi dire que lorsque je vais à une interview d'embauche et je dis que je peux parler français, c'est un plus pour moi* ». 10:11 ¶ 11 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

Pris singulièrement, l'emploi et la future carrière constitue la raison majeure pour laquelle les étudiants choisissent l'étude de FLE. L'amour et l'intérêt pour les langues étrangères en général et la langue française en particulier sont d'autres raisons fortes qui stimulent les apprenants. L'obligation d'apprendre la langue française en raison du fait qu'elle fait partie du programme académique ainsi que d'autres exigences académiques telles que les devoirs et les examens, le désir d'appartenir à une communauté de langue française constituent toutes des raisons mineures pour lesquelles les étudiants optent pour l'apprentissage du FLE.

Selon Gardner l'intensité motivationnelle est mesurée par une échelle qui expose les efforts fournis par l'apprenant de la langue étrangère. Nous avons relevé une liste d'initiatives entreprises et d'efforts fournis par les étudiants lors de l'entrevue de groupe que nous présentons sous forme de tableau.

Tableau 28 : Les initiatives et les efforts personnels des étudiants pour apprendre le FLE

Initiatives et efforts personnels des étudiants pour apprendre le FLE	
Initiatives et efforts personnels	Fréquence
Téléchargement des vidéos en français sur YouTube	8
Participation à des groupes de travail en français	2
Participation à des classes supplémentaires en français	2
Conversation en langue française avec les pairs	2
Installation d'application de traduction sur mobile	1
Écoute des programmes de radio en français	1
Regarder des films en français	1

Le tableau montre que le téléchargement des vidéos sur YouTube occupe la première place eu égard aux efforts personnels des étudiants visant à améliorer leur compétence en langue française. Parmi les téléchargements de vidéos mentionnés figurent les tutoriels vidéo sur la grammaire, la conjugaison des verbes et les conversations. Outre ces tutoriels vidéo, les étudiants avouent télécharger aussi des chansons vidéo. Les autres initiatives et efforts sont apparus soit deux ou une fois dans les entrevues de groupes. Au sujet de la conversation dans la langue cible par exemple, nous avons fait ressortir les deux déclarations que voici :

« *Mes amis francophones ne parlaient vraiment pas la langue avec moi, quelques fois seulement ; car nous oublions souvent de parler le français et nous nous rabattons sur le Twi ou l'anglais* ». 7:9 ¶ 10 in Le désir et l'intérêt pour la langue française

« Nous ne trouvons pas de temps pour communiquer dans la langue parce que nous n'avons pas de temps. Nous sommes occupés tout le temps. J'ai commencé par communiquer avec mes amis dans la langue mais après j'ai perdu l'intérêt ». 7:55 ¶ 4 in Le désir et l'intérêt pour la langue française

La présence de quelque fois peut donner une sorte d'indication. Mais au fond, il est difficile de déterminer si cet événement survient une fois par semaine ou une fois chaque deux semaines ou même la durée moyenne d'une telle conversation pour évaluer son effet probable sur l'apprenant ou l'apprentissage de la langue française. En dehors des initiatives et des efforts listés dans le tableau précédent, quelques autres étudiants témoignent avoir fait des engagements de ne jamais manquer de classe, lire des livres de récits ou apprendre à conjuguer un verbe par jour.

Les étudiants se sont donné des notes couvrant une échelle de zéro à dix eu égard à leurs initiatives et à leurs efforts personnels. Ces notes que nous avons inventoriées varient de 2 à 9 sur dix.

Tableau 29 : efforts personnels fournis par les étudiants

Score/10	2	3	4	5	6	7	8	9
Fréquence	2	0	1	3	3	0	2	1
Moyenne générale sur 10								5,5

Désir d'apprendre le français

Un trait commun qui se dégage dans l'intervention des participants est leur point de vue unanime sur la langue d'instruction. Tous les étudiants qui se sont prononcés sur la question de la langue d'instruction ont décrit le fait que la plupart des professeurs n'utilisent que le français pour enseigner. Certains étudiants attribuent le déclin d'intérêt et de désir pour l'étude de la langue à la

langue d'instruction. L'incapacité de comprendre l'instruction et à y participer activement constitue pour beaucoup d'étudiants une source de découragement. Ceci amenuise graduellement le désir d'apprendre le FLE et finit quelques fois par éroder complètement le résidu d'intérêt qu'ils avaient avant l'enseignement supérieur. Les propos tenus par quelques étudiants et que nous citons textuellement illustrent ce fait.

« Je trouve le cours de français très difficile à comprendre parce qu'il y a un enseignant qui ne parle que le français lorsqu'il vient en classe ». 9:23 ¶ 19 in Les expériences des apprenants

« Ils le parlent très rapidement comme si nous comprenons déjà la langue ». 3:21 ¶ 8 in Attitudes envers l'enseignant de français

« Ici, quelques enseignants n'utilisent pas l'anglais ; ils utilisent seulement le français qui est assez difficile pour nous autres à comprendre ». 3:19 ¶ 7 in Attitudes envers l'enseignant de français

En dehors des commentaires au sujet de la langue d'instruction, les données révèlent un avis partagé des étudiants sur l'option de continuer ou de délaisser l'apprentissage du FLE.

« Mon désir pour la langue française augmente au fur et à mesure que je progresse. Au début, les difficultés m'ont presque abattu, mais j'ai décidé de continuer, de fournir des efforts ». 7:51 ¶ 40 in Le désir et l'intérêt pour la langue française

Comme nous l'avons déjà mentionné, il n'est plus requis pour certains groupes d'étudiants de continuer avec le FLE après la deuxième année de licence. Ils peuvent continuer ou laisser tomber s'ils le veulent. Il y a un autre

groupe d'étudiants qui doivent obligatoirement laisser tomber l'apprentissage du FLE du fait de leur programme d'étude. Il y a un troisième groupe d'étudiants qui n'ont pas le choix de continuer ou de laisser tomber : c'est le cas de ceux qui ont choisi le FLE comme une option principale. Le fait que ceux-ci savent qu'ils ont choisi le FLE comme une option principale, ils adoptent une attitude de combattant qui tend à confronter toutes les situations difficiles d'apprentissage sans se plaindre ; ils sont prêts à surmonter les obstacles qui s'y présentent. Ils démontrent plus de motivation et d'attitudes générales plus favorables envers l'apprentissage du FLE. Les déclarations suivantes des étudiants, dont l'option principale est la langue française, témoignent de la détermination que ces derniers font preuve en face des difficultés :

« Lorsque j'ai commencé « charley », c'était un peu difficile. Au fur et à mesure que le temps passe, il me fallait s'efforcer and faire de mon mieux ».

9:57 ¶ 44 in Les experiences des apprenants

*« Quelques fois, j'ai eu des difficultés et je sais que je veux progresser dans l'apprentissage de la langue. Je dois apprendre. Je dois le prendre au sérieux ».*7:47 ¶ 38 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

« Mon désir pour la langue française augmente au fur a mesure que je progresse. Au début, les difficultés m'ont presque abattu, mais j'ai décidé de continuer, de fournir des efforts ». 7:51 ¶ 40 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

« J'ai le sentiment de démissionner, d'abandonner le cours. Je me suis rendu compte que j'en ai besoin. Je dois forcer très dur et faire quelque chose.

C'est difficile mais a un certain moment, il faut juste le faire. » 9:58 ¶ 45 in Les expériences des apprenants

Nous observons deux tendances différentes parmi ceux qui laissent le cours de français du fait du programme non à cause d'un choix personnel. Ces tendances sont la joie de se débarrasser d'un cours trop ennuyant ou très difficile à apprendre chez les uns et la recherche d'un autre moyen propice pour continuer avec ce qu'on a commencé pour aboutir à un résultat concret chez les autres.

« J'ai voulu continuer à étudier la langue après que je l'aurais laissé comme cela est requis. Je sais que je le laisserai. C'est obligatoire de le laisser. Je pensais que je l'apprendrai de même-moi même si je dois le laisser en tant que programme scolaire. Mais maintenant, je ne pense que je vais continuer par l'apprendre encore ». 7:3 ¶ 5 in Le désir et l'interet pour la langue française

« Mon intérêt pour la langue n'a pas changé. Si j'ai une autre opportunité maintenant, je vais toujours apprendre le français ». 7:6 ¶ 7 in Le désir et l'interet pour la langue française

« J'ai toujours le même intérêt pour la langue. J'ai voulu apprendre à parler la langue. Ça n'a rien à avoir au fait que la langue française fait partie ou non du programme scolaire ». 7:7 ¶ 8 in Le désir et l'interet pour la langue française

« Je vais abandonner le cours comme requis mais personnellement, je vais toujours l'apprendre. Je fais des cours privés. J'ai toujours l'intérêt et je vais gagner quelque chose ». 7:31 ¶ 21 in Le désir et l'interet pour la langue française

« Je dirai que le français est une langue agréable. Je veux l'apprendre personnellement à cause du programme que je fais. J'en ai besoin pour ma profession. Je vais l'abandonner parce que c'est requis de l'abandonner ». 9:63

¶ 51 in Les experiences des apprenants

Cette double tendance se retrouve également chez les étudiants qui ont le choix soit de continuer avec l'apprentissage du FLE ou de le délaisser complètement. Certains optent à continuer avec l'étude de la langue alors que d'autres l'abandonnent.

« Même après mon programme scolaire, je vais toujours apprendre le français parce que j'ai développé l'habitude de l'apprendre toujours pour même ». "Even after my course, I will still learn the French because I have developed the habit of studying it already for myself." 7:38 ¶ 31 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

« Je vais trouver un autre moyen de l'apprendre. Peut-être après l'école. Peut-être la façon dont les cours ont été dispensés, je ne l'ai pas bien saisi. Dès que j'aurai fini, je trouverai un autre programme pour l'apprendre ». 7:46 ¶ 37 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

« Je vais toujours continuer par apprendre la langue. Je l'ai choisi comme matière secondaire et j'ai le choix de l'abandonner. Je pense que j'en ai besoin pour des raisons personnelles ». 7:34 ¶ 26 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

« Il y a la possibilité de toujours opter pour la langue mais je décide de l'abandonner. Je ne pense que je peux continuer parce que j'ai beaucoup de

choses à m'occuper de. Pour cette raison, il faut que je la laisse tomber ». 8:2

¶ 5 in Les attentes

Quel que soit le cas évoqué, la majorité des étudiants ont exprimé un désir fort de continuer avec l'apprentissage de la langue française. Parmi ceux qui ont pris la décision de poursuivre l'apprentissage du FLE, la majorité d'entre eux ont exprimé le désir de ne plus continuer à étudier la langue de façon formelle. Ils préféreraient se donner à une étude informelle de la langue.

« J'aurai toujours aimé étudier la langue mais pas au campus. Je crois que j'apprendrai mieux la langue en parlant avec les locuteurs plutôt que de s'asseoir dans la salle de classe. Je souhaite pouvoir voyager dans un pays francophone mais je n'ai aucune opportunité ». 7:56 ¶ 4 in Le désir et l'intérêt pour la langue française

« Je trouve l'apprentissage de la langue en dehors de la salle de classe plus intéressant que dans la salle de classe ». 7:58 ¶ 2 in Le désir et l'intérêt pour la langue française

« J'aurai une autre perspective en apprenant la langue française hors du contexte académique et sans être noté ». 7:28 ¶ 18 in Le désir et l'intérêt pour la langue française

Quelques autres étudiants attribuent leur manque d'intérêt pour la langue à l'université sans toutefois préciser ce qui, au sein de l'université, constitue la source de découragement ou de démotivation pour eux.

« Je pense que le français est une langue agréable if on arrive à le comprendre et le parler. J'aime leur intonation. J'aime la langue mais l'Université de Cape

Coast est la raison pour laquelle je commence à ne plus aimer la langue ». 9:61

¶ 48 in Les expériences des apprenants

Quelques étudiants qui ont évoqué des raisons claires de découragement et de déception pointent le système d'évaluation et de notation qui rabaisse leur note générale de fin de semestre.

« Cela rend l'apprentissage des autres matières difficiles parce qu'il faut se concentrer plus sur le français et cela a affecté ma moyenne générale ». 7:41

¶ 34 in Le désir et l'intérêt pour la langue française

« La manière de composer les épreuves d'examens, les corriger.... Je n'ai pas bien travaillé compare aux autres matières et cela a affecté ma moyenne générale ». 9:11 ¶ 9 in Les expériences des apprenants

« Je n'ai jamais obtenu un A, seulement des B et B+. Nous autres étions seulement pressés de parvenir au niveau 300 afin que nous puissions abandonner le cours ». 4:10 ¶ 6 in Attitudes envers le cours de français

Attitudes envers l'apprentissage de la langue française

La majorité des apprenants interviewés avouent leur amour pour la langue française. Les participants aiment la langue française pour elle-même. Presque tous les étudiants confessent le plaisir qu'ils éprouvent lorsqu'ils entendent parler la langue française et souhaitent être capable de pouvoir s'exprimer dans la langue française autant que les locuteurs qu'ils rencontrent. Cette participante évoque que *"French language is very interesting. I just like how it is. Especially when I hear how people speak, I am just happy and I wish I were them. If you know it, it is a plus."* 3:36 ¶ 14 in Attitudes envers l'enseignant de français

Nous avons répertorié les expressions qui révèlent les attitudes des apprenants envers la langue française que nous avons classées selon leur fréquence dans le tableau 30 suivant :

Tableau 30 : Les attitudes envers l'apprentissage du FLE

Expression	Fréquence
La langue française est intéressante	3
La langue française est très agréable	3
La langue française est l'une des langues que je désire apprendre	2
J'aime la langue française	1

Cette appréciation de la langue française s'accompagne cependant des difficultés ressenties à l'égard de son apprentissage. Les étudiants n'ont pas voilé les encombrements et les complications qui s'associent à l'apprentissage de la langue française malgré leur intérêt prononcé pour celle-ci. Les expressions qui font ressortir les sentiments des étudiants comportent à la fois la dimension de l'amour pour la langue et des problèmes qui découlent de son apprentissage. Voici quelques-unes de ces expressions ;

« Le français est une langue agréable mais exigeant. Cela demande beaucoup. Cela prend assez de temps. Tout le temps, tu dois apprendre. Ce n'est pas facile. J'espère que ça ira un jour. Nous sommes en train ». 9:68 ¶ 54 in

Les expériences des apprenants

Une participante s'étonne de la difficulté inhérente à l'apprentissage de la langue française et se demande pourquoi il est si difficile d'acquérir très rapidement la fluidité en langue française comparativement aux autres langues étrangères. Elle affirme ceci :

« J'ai commencé à apprendre le Ga au CEII et maintenant, je peux parler Ga plus que *ma langue maternelle. Je ne sais pas ce qui rend le français si difficile. Quelqu'un peut commencer à parler le chinois après trois d'étude. Qu'est-ce qui ne va pas avec le français ?* » 9:36 ¶ 29 in Les expériences des apprenants

Attitudes envers le cours de français

Les attitudes envers le cours de français touchent de prime abord aux évaluations. Les étudiants ne comprennent pas pourquoi au cours des évaluations orales, le matériel utilisé n'est pas le même que celui qui s'emploie dans les pratiques de classe. Ils n'apprécient pas le fait que la voix des natifs français soit utilisée alors qu'ils n'y sont pas habitués. Cela affecte l'intérêt et paralyse l'effort de la majorité d'entre eux à cause de l'incapacité à percevoir ce qui se dit dans la voix du locuteur natif.

« *Au niveau 100, deux enseignants venaient en classe avec les matériels pour l'oral pour des pratiques et j'ai bien travaillé. Mais plus tard, la plupart des enseignants ne sont plus pratiques avec l'oral* ». 4:20 ¶ 14 in Attitudes envers le cours de français

« *Au lieu de jouer en classe des audios utilisés pendant les examinations, ils ne le font pas. Ils doivent le faire pour que nous puissions nous habituer au son, à la voix* ». 4:25 ¶ 17 in Attitudes envers le cours de français

Pour certains des étudiants, les professeurs eux-mêmes ne parlent pas exactement comme dans le matériel qui se joue lors des examens oraux, ceci

mène à une rupture entre ce qui est connu et l'inconnu qui se présente abruptement.

« Le matériel pour l'examen oral est confus et totalement différent de la façon dont les enseignants eux-mêmes nous parlent en classe. J'ai le sentiment que le matériel pour l'examen oral doit être du même type que ce que nous utilisons en classe ». 4:21 ¶ 15 in Attitudes envers le cours de français

« Le français qu'on nous parle en classe est très clair mais ce qu'on joue au cours des examens oraux sont ceux des natifs. On ne peut même pas entendre un mot. C'est ce que les professeurs doivent nous parler ». 4:22 ¶ 15 in Attitudes envers le cours de français

Comme cela se déduit des propos des étudiants participants, la plupart d'entre eux ne sont vraiment pas outillés à faire face aux examens oraux dû à l'outil employé qui est en déphasage avec ce qu'ils ont l'habitude d'expérimenter dans un cours normal de classe.

Dans l'optique des évaluations, certains étudiants trouvent le système de notations très rigide sans considération du fait qu'ils ne sont pas des natifs de la langue cible. Ils pensent qu'ils seraient plus confiants et plus motivés s'ils ont en tête qu'ils ne seront pas notés très bas. La peur de ne pas pouvoir obtenir une note appréciable influence les attitudes des apprenants et constitue une source de démotivation chez eux.

« Le matériel pour l'examen oral est confus et totalement différent. Mon désir pour la langue était fort avant le début du programme. Mais maintenant, ce n'est plus le cas. Les critères d'évaluations que les enseignants utilisent, ce

n'est pas bon pour nous. Je crois c'est la raison principale pour laquelle je dois abandonner ». 7:45 ¶ 36 in *Le désir et l'intérêt pour la langue française*

Les notes minables affectent l'élan et l'enthousiasme de certains étudiants à se donner davantage à l'apprentissage de la langue qu'ils finissent par laisser et ce en dépit d'énormes efforts qu'ils disent avoir consenti pour étudier la langue française.

Les raisons pour lesquelles certains étudiants ont exprimé des opinions et des sentiments défavorables envers le cours de français sont diverses. Pour certains, il y a trop à faire en français alors qu'ils doivent consacrer du temps à d'autres cours dans leur programme d'étude. Les étudiants estiment qu'ils sont trop encombrés par les aspects multiples de l'apprentissage du FLE. Ceci est en conflit avec d'autres cours auxquels ils devraient dédier équitablement leur temps. Pour d'autres, les sentiments et opinions défavorables proviennent des difficultés d'ordres personnels ou des difficultés liées au cours de français qu'ils ne trouvent pas pratique.

« Cela a été dur, probablement à cause de la façon nous faisons les interrogations et tout. Cela met la pression sur nous ». 4:28 ¶ 20 in *Attitudes envers le cours de français*

« Je dirai que cela a été dur. Je pense que la combinaison est de trop. L'on doit faire la littérature, l'oral, l'écrit, ils sont nombreux ». 4:29 ¶ 20 in *Attitudes envers le cours de français*

« Au Département de Français, on bombarde les étudiants avec trop de pression : au même semestre l'on fait l'Atelier, la Salle en plus des autres cours : l'oral, l'écrit, la linguistique etc... c'est de trop. J'ai le sentiment qu'ils

doivent diminuer cela. Combiner tout ça la devient une pression sur nous ». 4:1

¶ 2 in Attitudes envers le cours de français

En dehors des difficultés liées à la structure du cours émanant du département, les étudiants ont d'autres difficultés qui sont d'ordres personnels.

« J'aime quand les gens le parlent, c'est agréable à entendre. Lorsqu'ils parlent, je me sens attiré. C'est pourquoi j'ai voulu essayer de l'apprendre mais cela ne marchait pas ». 4:6 ¶ 3 in Attitudes envers le cours de français

« Le français est une langue agréable mais je ne sais pas pourquoi il est difficile pour certains étudiants comme moi de l'apprendre. Je ne sais même pas pourquoi ». 4:15 ¶ 10 in Attitudes envers le cours de français

Quelques-uns des étudiants souhaiteraient que le cours de français soit plus pratique que ce qu'ils expérimentent.

« À cause de l'aspect académique, ce ne fut pas pratique et jouissif. Je pense que c'est parce que nous sommes étudiants ». 4:23 ¶ 16 in Attitudes envers le cours de français

« Même si on ne comprend pas, on doit juste étudier, faire quelque chose et bien le réussir comme une exigence académique. Ce n'est pas pratique ».

"Even if you don't to study, to do something and pass well it is an academic requirement. It is not practical. 4:24 ¶ 16 in Attitudes envers le cours de français

« Comme nous sommes sur le plan académique, il est difficile de le voir ainsi. Le focus est sur comment faire pour obtenir une bonne moyenne et non pas sur comment être capable d'utiliser la langue ». 7:29 ¶ 18 in Le désir et l'interet pour la langue française

Pour certains étudiants la barrière linguistique, conséquence de l'usage exclusif du français par la majorité des enseignants, est un frein à leur zèle et les démoralise pour pleinement participer au cours de français. Ceci peut créer un semblant de distance entre les étudiants et les enseignants.

« Il y a moins d'interactions entre les enseignants et nous à cause de la barrière linguistique. Nous, nous ne pouvons pas aller avec leur niveau de fluidité. La façon dont ils parlent couramment, ils veulent que nous puissions faire l'équilibre et cela ne marche pas de cette façon ». 4:26 ¶ 18 in Attitudes envers le cours de français

Une participante résume l'apprentissage du français en une expérience stressante et une autre ennuyeuse.

« Mon expérience avec l'apprentissage du français fut stressante. Ce n'est pas une de ces langues j'ai voulu apprendre ». 9:21 ¶ 18 in Les expériences des apprenants

« C'était ennuyant, mais j'ai appris une ou deux choses ». 9:1 ¶ 2 in Les expériences des apprenants

Attitudes envers l'enseignant de français

Le parcours des données des entrevues de groupe suggère que les étudiants reprochent essentiellement aux enseignants d'utiliser trop exclusivement la langue cible pour enseigner, de manquer de patience et d'attention envers ceux qui ont des niveaux faibles dans la langue et d'employer trop de rigueur dans le système d'évaluation et de notation.

« Quelques enseignants ne veulent parler que le français. Ils assument que tout le monde doit comprendre. Ce n'est pas juste parce que certains

n'avaient pas fait le français ». 3:1 ¶ 2 in Attitudes envers l'enseignant de français

« Ce que je n'aime pas est la façon dont ils posent des questions d'examens et comment ils corrigent ». 3:26 ¶ 10 in Attitudes envers l'enseignant de français

« Ils pensent à partir du collège et du lycée, nous pouvons comprendre ». 3:13 ¶ 5 in Attitudes envers l'enseignant de français

Pour beaucoup d'étudiants, les enseignants manquent de patience. Selon eux, les étudiants sont des débutants dans une langue qui n'est pas la leur. Leurs études antérieures dans la langue française ne peuvent pas les permettre d'être parfaits ou de s'exprimer dans la langue telle que les enseignants le voudraient. Ils ont besoin d'être gérés avec beaucoup de patience et de tolérance. Les propos suivants sont les réactions des apprenants à cet égard :

« Ainsi, s'ils sont patients et ils ont un peu de temps pour nous, nous serons capables de bien faire dans l'apprentissage de la langue ». 3:20 ¶ 8 in Attitudes envers l'enseignant de français

« Les enseignants étaient sévères envers nous. Ils espèrent que tout marche juste comme ça pour nous ». 3:40 ¶ 16 in Attitudes envers l'enseignant de français

Les étudiants considèrent les enseignants trop sévères envers eux et très distants. Ils reprochent à certains enseignants de se confiner à ce qu'ils ont à enseigner en tant qu'en enseignant, rien de plus.

« Certains enseignant étaient juste trop dur avec la matière. Je ne sais. Je ne sais pas s'ils pensent que nous sommes au même niveau qu'eux ou je ne sais ». 3:12 ¶ 5 in Attitudes envers l'enseignant de français

« Mon expérience avec l'apprentissage du français. Ils sont difficiles à approcher ». 3:30 ¶ 12 in Attitudes envers l'enseignant de français

« Quelques-uns agissaient comme des conférenciers, des conférenciers typiques. Ce qu'ils ont à donner, ils le donnent, c'est fini ». 3:33 ¶ 13 in Attitudes envers l'enseignant de français

En suivant les propos tenus par quelques participants du début jusqu'à la fin, ils semblent attribuer leurs attitudes négatives et leur incapacité à parler ou à écrire la langue française aux enseignants. Mais la suite des questions qui les amènent à faire une évaluation de leur propre contribution en matière de l'apprentissage de la langue, leur degré d'engagement et ce qu'ils font personnellement pour s'améliorer, ils évoquent le manque de temps ou confessent de ne pas se donner en tant que tel à l'apprentissage de la langue. Ils avouent qu'ils pouvaient faire nettement mieux s'ils avaient fourni plus d'effort que ce qu'ils ont fait.

« Je ne me suis pas préparé à ce que je viens recevoir ici. Je pense qu'en tant qu'étudiant, nous devons nous préparer pour ce que nous venons faire » 9:45 ¶ 36 in Les expériences des apprenants

« Hen ! Si je sais que je veux réussir parfaitement dans la langue, je dois avoir du temps pour étudier proprement avant même de venir au cours. » 9:46 ¶ 36 in Les expériences des apprenants

Ces propos témoignent de la reconnaissance des étudiants de la responsabilité qui est la leur, celle de prendre en charge de façon autonome leur propre apprentissage.

« *Si nous mettions en place un plan personnel d'étude, les résultats seraient différents de ceci* ». 7:19 ¶ 18 in Le désir et l'intérêt pour la langue française

« *Lorsque je venais, j'espère voir quelque chose de bon. Je savais que les enseignants feraient de leur mieux, ils mettront la pression sur nous. Mais l'on doit apprendre en tant qu'étudiant. En tant qu'étudiant, on a un rôle à jouer* ». 8:5 ¶ 7 in Les attentes

C'est précisément cette reconnaissance d'une responsabilité partagée entre les étudiants et les apprenants qui anime plus la mentalité de la majeure partie des étudiants en dépit de ces quelques réservations au sujet du manque de patience, de l'usage exclusif de la langue cible, du système d'examen et de la praticité du cours dispensé du côté des enseignants. En effet, certains étudiants trouvent les enseignants disponibles et prêts à soutenir et à apporter de l'aide aux étudiants qui en ont besoin.

« *L'on peut aller et parler aux enseignants lorsque l'on a un problème et vont le résoudre* ». 3:9 ¶ 4 in Attitudes envers l'enseignant de français

« *Ils sont prêts à aider lorsqu'on a un problème. Ils sont prêts à vous assister* ». 3:10 ¶ 4 in Attitudes envers l'enseignant de français

Les étudiants apprécient beaucoup les enseignants pour leur dévouement et leur engagement à améliorer le niveau de compétence des apprenants dans la

langue cible. Les étudiants ont confiance en la compétence et aux habilités des enseignants d'offrir un enseignement de qualité dont ils ont besoin.

« Mes enseignants étaient très bons. Ils ont bien enseigné. Ils expliquent bien les choses ».3:37 ¶ 15 in Attitudes envers l'enseignant de français

« Ils s'assurent que tout le monde comprenne. Si l'on prêt attention, l'on comprend ». 3:38 ¶ 15 in Attitudes envers l'enseignant de français

Il y a, d'après ce qui se dégage des analyses, une forme de motivation à apprendre la langue française. La force ou l'intensité de cette motivation reste questionnable dans la mesure où la plupart des étudiants s'effritent très vite en face des difficultés liées à l'apprentissage de la langue. Ce qui fait soutenir et perdurer la motivation semble manquer chez la plupart des étudiants.

Un participant a répété l'expression « Je pense qu'ils doivent prendre leur temps » plusieurs fois, presque à chaque fois qu'il intervient pour prendre la parole. Nous avons compté et totalisé cinq fois qu'il a repris cette expression.

Intégration des résultats des données quantitatives et qualitatives

Attitudes envers la situation d'apprentissage et les profils des étudiants

Les participants avouent avoir éprouvé des difficultés énormes dans l'apprentissage de la langue française. Ils ont tous évoqué un niveau de difficultés inattendu auquel ils se sont soudainement confrontés. Cette confrontation à l'inattendu a provoqué des réponses diverses. Il se dégage de l'analyse de l'entrevue que les uns ne se sont pas laissés abattre par les difficultés. Ils ont trouvé dans les difficultés un sursaut d'orgueil pour faire face aux défis et ont adopté des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue

cible. D'autres par contre, ont préféré reléguer le cours de français au dernier plan pour se concentrer sur d'autres cours dans leur programme de formation.

Quelques étudiants justifient l'appel à la patience et la considération de la part des enseignants par le fait que certains de leurs collègues n'ont jamais étudié la langue française avant le niveau universitaire. Cependant, les données quantitatives ne confirment pas cette assertion. Le tableau cumulatif des données quantitatives montre qu'au moins deux participants ont appris le français pour un an au minimum. Toutefois, nous devons reconnaître qu'il peut y avoir quelques cas isolés que notre échantillon n'a pas retenus. Une présence probable de ces quelques cas isolés au sein de la population n'équivaut pas à une contradiction des deux ensembles de données. D'ailleurs, le pourcentage cumulatif laisse voir qu'approximativement 36% seulement des étudiants ont appris le français sur une période de 6 ans sur les douze possibles. Les données qualitatives et quantitatives prouvent qu'une majorité écrasante des étudiants ont d'une manière ou d'une autre appris le français avant le niveau supérieur. La différence se situe au niveau du nombre d'années que les uns et les autres ont eu pour possiblement apprendre la langue française.

Attitudes envers l'apprentissage de la langue française

En ce qui concerne les attitudes envers l'apprentissage de la langue française, l'analyse des données qualitatives pointe à une position mitigée des apprenants. Certains participants ont exprimé des sentiments positifs envers l'apprentissage de la langue française alors que d'autres des sentiments négatifs. Cependant, les données quantitatives montrent une attitude légèrement négative (3,80) qui tend vers une position neutre. Ces deux types de données semblent se contredire à première vue. Cependant, étant donné que les données qualitatives

ne sont pas quantifiables à ce niveau, il va sans dire que la position mitigée déduite est plutôt proche de la position légèrement négative révélée par les données quantitatives. Dans ce cas, nous pouvons affirmer que les attitudes des apprenants envers l'apprentissage du français sont légèrement négatives.

Au sujet des raisons pour lesquelles les étudiants optent pour l'étude de la langue française à l'université, nous avons demandé aux apprenants de mentionner, sans une liste prédéterminée, les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'apprendre le FLE.

Motivations intégratives et instrumentales

Nous avons totalisé le nombre de fois que certaines raisons sont apparues dans les propos des étudiants que nous avons résumées dans le tableau 31.

Tableau 31 : Comparaison des motifs intégratifs et instrumentaux pour apprendre le FLE

Comparaison des motifs intégratifs et instrumentaux pour apprendre le FLE

Les motifs	les fréquences	
Instrumental	Emploi et la carrière future	8
	Examens, devoirs et diplômes	3
	Exigence académique	2
	Total	13
Intégratif	Intérêt pour les langues (étrangères)	4
	Amour et intérêt personnel pour la langue française	4
	Association à une communauté de langue française	1
	Total	9

Les données de ce tableau reflètent généralement les résultats statistiques obtenus grâce à la mesure de l'échelle de Gardner au sujet des motifs intégratifs et instrumentaux. Les résultats statistiques montrent que les étudiants sont plus instrumentalement (5,06) motivés qu'intégrativement (3,76). Les dire des étudiants recueillis lors des entrevues de groupe sont similaires aux tendances statistiques comme le montre le tableau comparatif (confère tableau

31) qui a regroupé les raisons évoquées en motifs intégratifs et instrumentaux. Les motifs instrumentaux totalisent 13 occurrences tandis que les motifs intégratifs 9. Ceci se rapproche des données statistiques et confirme la validité du test administré.

Les questions relatives à l'emploi et à l'amour de la langue française dominent les orientations des étudiants, à en croire les données tant qualitatives que quantitatives, et constituent donc les raisons majeures pour lesquelles les étudiants étudient la langue française avec une prépondérance aux emplois.

Désir d'apprendre le FLE

Les données quantitatives montrent que le désir d'apprendre le FLE des apprenants donne une moyenne générale de 2,12 ce qui est supérieur à 2. Ceci dénote un désir fort d'apprendre la langue française. Ces données quantitatives convergent avec les données qualitatives où la plupart des étudiants interrogés lors de l'entrevue ont exprimé un désir fort d'apprendre la langue française. Les étudiants ont exprimé le vœu de continuer avec l'étude de la langue française même en dehors du contexte formel de la salle de classe. La minorité ayant un désir faible sont insatisfaits à cause des notes faibles, le manque de patience des professeurs, le système d'examens trop rigide.

Intensité motivationnelle

Contrairement au désir fort d'apprendre la langue française, l'intensité motivationnelle est plutôt faible (1,65) se situant en dessous de la moyenne de 2 selon les données quantitatives. Ces résultats à notre avis contredisent les données qualitatives recueillies dans la même rubrique. Selon les données qualitatives, les apprenants avouent se donner à des tâches extraordinaires

visant à améliorer leur compétence dans la langue cible. Ceci nous a amené à une analyse plus minutieuse de la situation. Cette analyse a révélé que les items présents dans la mesure de l'intensité motivationnelle au sujet des données quantitatives, ne sont pas les mêmes que les étudiants ont mentionné au cours de l'entrevue de groupe. Les items qui concordent sont « S'il y avait une chaîne de télévision locale en français, je... », « Lorsque j'entends une chanson en français à la radio, je... » sur le plan quantitatif et « Ecouter des programmes de français à la radio » et « Regarder des films en français » lors de l'entrevue. Les deux items de l'entrevue de groupe n'ont apparu qu'une seule fois chacun. Sur le plan quantitatif, ces items ont enregistré un score faible de 139 pour le premier et 133 pour le second (confère tableau 7).

L'item qui est apparu plus de fois lors de l'entrevue de groupe au sujet de l'intensité motivationnelle est le « Téléchargement des vidéos en français sur YouTube ». Or, au moment où Gardner concevait les échelles de mesure de la motivation en langue seconde, cette réalité de YouTube n'existait pas. Elle ne vit le jour qu'une vingtaine d'années après le modèle socio-éducatif de Gardner. Le fait que les items semblables des données quantitatives et des données qualitatives ont obtenu des scores ou des fréquences faibles, en ajout à l'item qui est apparu le plus dans l'entrevue et qui ne se figure pas dans l'échelle de mesure peuvent expliquer dans une certaine mesure ce décalage constaté entre les données qualitatives et les données quantitatives. L'entrevue de groupe nous donne donc un nouvel éclairage sur de nouvelles réalités qui ne figurent pas dans les échelles de mesure de Gardner et qui doivent être considérées dans les recherches futures.

Discussion des résultats

La demande incessante des étudiants à la patience et à la largesse des enseignants, l'étonnement ou même le choc en face du niveau de difficultés de FLE à l'université, le désir fort du maintien d'un mélange de français et d'anglais comme langue d'instruction au lieu du français uniquement sont le reflet de la défaillance de la formation pré-universitaire en FLE. Sans faire référence à des multiples facteurs explicatifs de ce problème et en se focalisant sur les données recueillies dans cette étude, nous décelons des imperfections dans le système scolaire qui n'offre pas une formation ininterrompue en FLE aux apprenants. La figure sur les années d'étude a montré qu'il y a seulement 14 étudiants qui ont étudié le FLE de façon ininterrompue. Le système scolaire ghanéen ne garantit pas un cursus homogène pour tous les apprenants de FLE. Certains commencent l'apprentissage de la langue au cours primaire, la laissent tomber soit la rattrapent ensuite au lycée ou la rencontrent à contre gré au niveau tertiaire. D'autres par contre, ne commencent l'étude de la langue qu'au lycée où ils sont mis dans la même classe que ceux qui ont déjà une formation préalable dans la langue. L'incapacité de faire face aux difficultés rencontrées, imputable à la discontinuité dans l'apprentissage du FLE, démotivent certains apprenants et causent chez eux des attitudes défavorables envers l'apprentissage de la langue cible. En effet, jusqu'à une période récente où le nouveau programme d'enseignement exige l'apprentissage du français à partir de la quatrième année du primaire, le FLE ne s'enseignait pas dans les écoles primaires publiques. Ceux qui ont déclaré dans cette étude avoir appris le français au cours primaire, sont ceux qui ont fréquenté des écoles privées, généralement localisées dans les grands centres urbains du pays.

Ceux qui n'ont pas le privilège de fréquenter les écoles privées n'ont pas appris le français à l'école primaire. L'enseignement du français ne commençait qu'au niveau collège pourvu qu'il y ait un professeur de français disponible ; car tous les collèges n'ont pas la chance d'avoir un professeur de français (AFC, 2010). Au lycée, tous les apprenants ne pouvaient pas apprendre le FLE. Là encore, il faut choisir les cours spécifiques dans les filières des arts ou de « Home Economics » selon les établissements scolaires pour pouvoir apprendre le FLE. Les élèves de Science, de Business, d'Agriculture qui ont développé l'amour pour la langue au niveau collège, et ont obtenu de surcroît d'excellents résultats en français et qui aimeraient continuer avec l'apprentissage de la langue ne peuvent malheureusement pas le faire à cause du contenu des programmes préétablis. Dans le même sillage, d'autres par contre n'ont jamais étudié la langue au niveau collège mais se retrouvent dans les filières où ils vont se battre difficilement avec l'apprentissage de la langue.

La structure du système est tel qu'il est énormément difficile aux apprenants, surtout des couches défavorisées ou des milieux ruraux, d'avoir une formation continue en FLE du primaire au lycée. Chachu et Kpoglu (2020) observent que le ministère de l'éducation en charge de l'enseignement du FLE au Ghana n'a jamais eu une politique clairement définie en la matière. Selon ces auteurs, ce qui se présente comme politiques linguistiques au Ghana ne sont que des mesures palliatives sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

Les apprenants se retrouvent soudainement, du fait de leur choix de programme, à l'université sans formation initiale de base conséquente pour affronter les exigences académiques de ce niveau. Il est judicieux de se demander comment ces apprenants sortiront de l'ornière sans les pré-acquis

académiques de base. Les taux d'inscription des apprenants de FLE demeurent très faibles dans le pays (Bangnia, 2020).

Les anomalies ou les fossés faisant l'objet de notre réflexion ici ne peuvent pas constituer l'unique explication pour des motivations faibles ou pour les attitudes peu favorables envers l'apprentissage du français pour la simple raison qu'il y aurait des apprenants sans formation initiale mais qui développeraient des attitudes favorables et des motivations élevées qui aboutiraient à des compétences perceptibles en français ou en toute autre langue étrangère. Selon Chachu et Kpoglu (2020), le fait que la langue française soit mise en retrait par rapport aux autres langues stratifiées et est faiblement soutenue par la politique linguistique constitue l'un des facteurs qui expliquent les échecs et les frustrations rencontrés dans l'apprentissage de cette langue dans le contexte ghanéen.

Il ressort des analyses des résultats obtenus que les étudiants enquêtés sont plus instrumentalement motivés qu'intégrativement. En guise de rappel, la motivation instrumentale constitue des raisons utilitaires ou pragmatiques pour lesquelles les étudiants décident d'apprendre et d'acquérir une langue étrangère. Les résultats de la présente étude suggèrent que les étudiants sont plus instrumentalement motivés qu'intégrativement. D'autres études antérieures sont parvenues aux mêmes résultats notamment celle de Martin et Laurie (1993) qui confirment que les orientations instrumentales telles que le travail, le voyage et la communication interpersonnelle sont des buts primordiaux qui stimulent les étudiants australiens à apprendre le Français Langue Étrangère.

La satisfaction des besoins fondamentaux constitue des motifs forts qui poussent tant les animaux et les humains à agir d'une certaine façon. Les étudiants ont de fortes justifications d'être motivés par des raisons qui tendent à satisfaire leur besoin futur. L'objectif de se servir de la langue est la force incitatrice qui stimule ces étudiants. Les étudiants ont le désir d'apprendre le français et de le maîtriser dans le but de voyager, de travailler, d'avoir de bonnes notes pour obtenir des certificats. Les enquêtes de Chachu et Kpoglu (2020) menées auprès des étudiants en années de licence à l'université du Ghana ont confirmé que plus de la moitié de ceux-ci (55,1%) se sont inscrits pour apprendre le français à cause de l'emploi. La maîtrise de la langue française est perçue par ces étudiants comme une porte d'entrée au marché international de l'emploi.

Les motifs intégratifs sont les désirs d'apprendre la langue française pour s'intégrer ou appartenir à une communauté de langue française. Les résultats de cette étude ont une motivation intégrative modérément faible. Gardner (1985) souligne que les individus qui choisissent des raisons intégratives aux dépens des raisons instrumentales ont de l'avantage à réussir dans l'apprentissage de la langue seconde que ceux qui donnent la primauté aux raisons instrumentales ; ils ont de l'ascendance sur ces derniers. Le motif intégratif corrèle très fortement avec les attitudes envers l'apprentissage de la langue étrangère (Gardner, 1985). Autrement dit, les apprenants de langue étrangère avec des motifs intégratifs élevés ont de facto des attitudes favorables envers l'apprentissage de la langue étrangère. Les résultats statistiques de cette étude ont aussi confirmé cette relation. En effet, la corrélation bivariée entre la motivation intégrative et les attitudes envers l'apprentissage du FLE de cette

étude est de 0,77. Les étudiants de cette étude ont démontré une attitude peu favorable et une motivation intégrative moindre. Ceci confirme les explications théoriques fournies par Gardner dans le modèle socio-éducatif. Son implication directe dans le contexte de cette étude est que la plupart des étudiants en deuxième années de FLE ont de faibles probabilités de parvenir à un apprentissage réussi de la langue française étant donné que les indicateurs d'un apprentissage réussi sont à la baisse chez eux, tous les autres facteurs étant constants. Lorsqu'au contraire, ces étudiants sont fortement intégrativement motivés, le but de l'apprentissage est perçu comme plus significatif et plus précieux ; ce qui encourage en retour un apprentissage réussi (Al-Ghamdi, 2014). Le développement d'un motif intégratif dans un contexte bilingue comme celui du Canada peut être différent d'un autre contexte où le contact avec la communauté de la langue cible est très limité. Comme les détracteurs de Gardner l'ont déjà souligné, il sera difficile aux apprenants de la langue étrangère qui ne côtoient nullement les membres de la communauté de cette langue d'avoir une motivation intégrative bien stimulée et bien développée. Les résultats d'autres études comme celle de Jelaković (2014) ont confirmé que la connaissance de la réalité socio-culturelle de la France des élèves participants à son étude, a contribué aux motivations intégrative et instrumentale fortes et aux attitudes positives de ceux-ci. Comment nourrir la motivation intégrative dans le contexte ghanéen ? Krashen (2003) suggère une exposition à la langue cible dans la communauté où celle-ci est parlée. Les données qualitatives nous ont révélés que la grande majorité des étudiants n'ont jamais eu une expérience d'immersion dans la langue cible et manifestent un grand désir de la faire.

À notre avis, l'expérience d'immersion de l'année à l'étranger organisée pour les étudiants de la troisième année par le Département de Français vient un peu tard. Au lieu de la troisième année, cette expérience peut être organisée pour les étudiants en fin de la première année pour stimuler et maintenir une motivation forte et des attitudes favorables le long de la formation. À ce stade, l'input compréhensible du milieu naturel (Krashen, 2003) peut déjà favoriser l'acquisition aisée de la langue cible ; ceci peut, au fil du temps, accroître la motivation intégrative.

Les résultats de cette étude ont montré que les étudiants dans leur majorité ont un désir profond pour la langue française. Les données qualitatives ont été étayées avec de nombreuses illustrations de cet intérêt fort pour le FLE parmi les étudiants. Ceci devrait constituer un fondement notable pour un apprentissage réussi de la langue française, car les recherches ont montré que les apprenants qui ont des désirs forts pour l'apprentissage de la langue étrangère ont la possibilité d'atteindre un niveau de compétence élevée dans la langue cible (Al-Hazemi, 2000). Cependant, cette étude ne peut pas confirmer si les désirs forts exprimés par les étudiants se sont traduits en bons résultats académiques ou en compétences langagières appréciables puisque ces variables de rendement ne sont pas prises en compte par la présente étude. Ce que nous pouvons dire à la lumière des données quantitatives et qualitatives est que les désirs des étudiants ne se reflètent pas entièrement dans leur effort d'apprentissage de la langue cible. Les étudiants ne fournissent pas d'efforts supplémentaires pour améliorer leur compétence dans la langue française. Ils ne vont pas au-delà de ce que les enseignants leur présentent en classe. La plupart d'entre eux se contentent de l'ordinaire en matière d'apprentissage de la langue cible sans aller plus loin que

ce qui s'offre. Or, sans cet enthousiasme d'aller plus loin, de rechercher ce qui manque ou les opportunités pour appliquer ce qui est enseigné en classe, il est difficile pour l'apprenant de langue étrangère de parvenir à un niveau de compétence acceptable. Nous sommes tentés de dire qu'en dépit du fait que la perspective des étudiants suggère qu'ils manifestent un désir fort d'apprendre la langue française, ceci ne se traduit pas en des actions concrètes visant à réaliser ces désirs.

Les données de la présente étude montrent que les étudiants ont une attitude légèrement défavorable envers l'apprentissage du FLE (3,8). Ces résultats sont en contradiction avec d'autres études (Ditua, 2012 ; Djigunović, 1998 ; Perić & Radić, 2021) dont les enquêtes ont révélé les attitudes favorables des apprenants envers l'apprentissage des langues étrangères. L'analyse des résultats qualitatifs suggère que certains facteurs peuvent être à l'origine des attitudes des apprenants à l'Université de Cape Coast : le contexte formel de l'apprentissage de la langue étrangère, les modes d'évaluations et de notation, les fondations dans la langue avant le niveau universitaire, la discontinuité dans l'apprentissage de la langue au niveau pré-universitaire, l'usage de la langue cible dans l'enseignement et les facteurs liés aux enseignants.

Gardner invite les chercheurs et les enseignants de langue étrangère à prendre en considération le contexte de l'apprentissage de celle-ci. Il souligne qu'il y a une différence entre celui qui développe les compétences bilingues à la maison ou dans la rue et celui qui les développe exclusivement dans le contexte formel de la salle de classe. Étant donné que les attitudes influencent l'apprentissage des langues, selon la perspective de Gardner, il convient de traiter son enseignement plus qu'une pure transmission d'un code linguistique

neutre. Les croyances, les opinions, les sentiments et les affections sont fortement impliqués. Dans les cas où les attitudes sont négatives, les situations d'apprentissage telles que l'environnement d'apprentissage, l'enseignant ou les conditions d'apprentissage de la langue étrangère, les cours de la langue étrangère sont perçues négativement. Au cas contraire, lorsque les attitudes sont positives, les mêmes situations sont perçues positivement. Gardner (1985) indique que les attitudes peuvent être éveillées qu'elles soient favorables ou défavorables au départ lorsque les enseignants sont compétents, attentifs aux réactions des apprenants et utilisent des méthodologies intéressantes et informatives.

Gardner souligne par ailleurs que l'expérience de l'apprentissage de la langue tend à rendre les apprenants plus critiques envers la situation entière et ainsi déclencher des sentiments négatifs envers l'apprentissage de la langue cible. Ceci confirme les propos de quelques étudiants qui témoignent avoir eu des attitudes favorables envers l'apprentissage du FLE aux niveaux pré-universitaires et même au début du tertiaire, mais qui se sont effritées au fil du temps. Nous ne disposons pas assez de données pour expliquer ces changements d'attitudes du niveau pré-universitaire au niveau universitaire. Cependant, les données qualitatives attestent suffisamment au fait que la plupart des étudiants ont expérimenté un choc relatif au degré de difficultés rencontrées à l'université qu'ils jugent trop élevé par rapport à ce qu'ils attendaient. Les étudiants dans l'entrevue de groupe ont, à maintes reprises, fait appel aux enseignants à se ressaisir et avoir de la patience pour eux. Hernick et Kennedy (1968) suggèrent à raison que forcer les apprenants à apprendre les langues plus rapidement crée les sentiments d'échec et il est évident que de telles insatisfactions peuvent se

généraliser en attitudes défavorables envers l'apprentissage de la langue parmi les apprenants.

Quelles que soient les raisons pour lesquelles les étudiants apprennent la langue étrangère, la plupart d'entre eux pensent qu'obtenir une bonne note dans la matière constitue une source de motivation et un indice incitateur des attitudes favorables envers l'apprentissage de cette langue. L'étude de Haruna (2016) à l'Université de Cape Coast a prouvé que les notes minables démotivent les étudiants et provoquent chez ces derniers une attitude de retrait en matière de l'apprentissage de la langue française.

Un autre élément fort qui est ressorti des données qualitatives est la plainte de la surcharge académique. Les étudiants se sont amèrement plaints du nombre de matières à apprendre en français pour un semestre. Selon ces étudiants, les exigences du département sont à cet égard au-delà de ce qu'ils peuvent accommoder. Ils passent trop de temps à étudier le français qui ne leur donne pas de bonnes notes au même moment où ils négligent les autres disciplines académiques. Après un ou deux semestres d'essai, la plupart de ces étudiants préfèrent consacrer moins de temps au FLE tout au contraire, ils se dédient plutôt aux autres disciplines académiques qui leur donneront de bonnes moyennes générales à la fin du semestre.

Bien qu'entouré des pays francophones, il ne semble pas utile pour le Ghana ou pour les ghanéens d'apprendre le FLE. D'ailleurs, le volume d'affaires entre les pays de la CEDAIO par exemple est relativement faible par rapport au volume d'affaires entre ces nations et les autres puissances étrangères occidentales ou orientales. Les non-natifs anglais perçoivent comme une

nécessité incontournable d'apprendre l'anglais pour s'intégrer dans un monde de plus en plus intégré. Cette nécessité n'est vraiment pas ressentie dans le contexte ghanéen où une bonne maîtrise de l'anglais est considérée comme amplement suffisante. Nous espérons un changement dans le contexte ghanéen avec la création récente de la Zone de Libre-Échange Continentale Africaine (ZLECAf) qui a son secrétariat à Accra et dont le but est de rehausser les échanges commerciaux entre les pays africains, de rendre ce commerce plus efficace et plus inclusif. Nous sommes amené à croire que lorsque cela deviendra une nécessité pressante ou presque un impératif d'échanger avec les voisins francophones immédiats, les attitudes envers l'apprentissage du français au Ghana peuvent changer.

Implications didactiques

La palette de données quantitatives et qualitatives convergent au fait que les attitudes envers l'apprentissage de la langue française et l'attitude envers le cours de français sont légèrement défavorables alors que les attitudes envers l'enseignant de français sont modérément favorables. Au sujet des variables motivationnelles, la motivation instrumentale et le désir d'apprendre le FLE sont forts tandis que la motivation intégrative et l'intensité motivationnelle sont faibles. Parmi les sept variables étudiées dans cette étude, trois ont une tendance positive alors que les quatre autres ont une tendance négative. De plus, la motivation intégrative et les attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères, des variables qui selon Gardner prédisent mieux le succès dans l'apprentissage des langues étrangères, ont une tendance négative dans cette étude. Il se déduit par conséquent qu'il ait de faibles chances que la majorité des étudiants enquêtés réussissent l'apprentissage de FLE pour devenir de bons

locuteurs de la langue française. Cette analyse est à prendre avec caution étant donné la complexité de la nature humaine. Ce qui paraît évident, c'est que beaucoup d'étudiants avouent que l'apprentissage d'une langue étrangère est une tâche ardue qui demande trop d'eux. Tout comme les apprenants, les théoriciens (Gardner) et les enseignants de langues étrangères reconnaissent cette difficulté inhérente aux langues étrangères qui les distinguent des autres disciplines scolaires. Prenant connaissance de ce fait, il devient nécessaire de trouver les moyens les plus adéquats par lesquels les éducateurs peuvent agir sur ces variables affectives qui influencent l'apprentissage des langues étrangères.

Comme nous l'avons susmentionné, la connaissance de ou l'exposition à la culture de la langue cible ainsi qu'un enseignement précoce de celle-ci contribuent à augmenter la motivation intégrative et les attitudes envers l'apprentissage de la langue étrangère. Il incombe de ce fait d'œuvrer à une amélioration des conditions sociolinguistiques du Ghana. Étant donné que le bilinguisme anglais-français n'est pas encore une réalité imprégnée dans le vécu quotidien des apprenants, il est suggestif d'apporter dans la salle de classe cette réalité où la culture de la communauté de la langue cible n'est pas dissociée de l'apprentissage de cette langue. Ceci peut se faire aux moyens des outils technologiques qui font vivre des expériences des autres cultures grâce aux ressources authentiques et aux plateformes virtuelles. Là où il n'y a pas des moyens technologiques avancés, les documents imprimés à caractère authentique peuvent être des substituts. Pour ce faire, les éducateurs ou les enseignants eux-mêmes doivent être au prime abord des représentations vivantes de la culture de la langue dont ils dispensent l'enseignement. Leur

acculturation doit être tellement réussie de telle façon qu'il n'y ait pas de différence notable entre eux et les natifs de la langue étrangère ; ceci se réalise de telle manière que les apprenants en contact avec ces enseignants se sentent déjà dans le bain linguistique et culturel de la langue cible.

Façonner les attitudes des apprenants et intensifier leur motivation doivent constituer des objectifs prioritaires de tout enseignant et de tout programme d'enseignement/apprentissage des langues étrangères vu l'importance de ces variables dans l'acquisition de ces langues. Les enseignants reconnaissent que les attitudes positives et une motivation élevée ont le potentiel d'augmenter la réussite dans l'acquisition des langues étrangères (Elyıldırım et Ashton, 2006). Les recherches qui ont exploré le lien entre les attitudes positives et le succès dans l'apprentissage des langues supportent cette simple observation même s'il est important d'admettre que plusieurs autres variables interviennent parce que nous avons à faire à des aspects sociaux et psychologiques complexes du comportement humain (Elyıldırım et Ashton, 2006). Selon Brown (1980), les attitudes sont cognitives et affectives c'est-à-dire qu'elles sont liées aux pensées et aux sentiments. Elles gouvernent la façon dont les individus abordent l'apprentissage qui, dans le cadre de l'apprentissage de la langue, requiert l'exposition à une culture différente et la tâche difficile de maîtriser cette langue. Les attitudes se développent tôt et sont influencées par plusieurs facteurs notamment les expériences passées avec les locuteurs de la langue cible, les réactions et le maniérisme des enseignants qui dispensent le cours de langue. Il appartient à ces derniers d'être conscients de l'influence de leur personnalité et de leur stabilité émotionnelle sur les attitudes des apprenants. Les enseignants ont la tâche de renforcer les attitudes positives des

apprenants et de transformer progressivement par des méthodes d'enseignements novatrices les attitudes négatives en attitudes positives. Étant donné que les attitudes et la motivation vont de pairs, il est important de rappeler la centralité du rôle des enseignants et leur habilité à motiver les apprenants de langues étrangères pour un enseignement efficace. Comment les enseignants peuvent-ils motiver les apprenants de langues étrangères avec les connaissances théoriques acquises dans les institutions de formation ou dans les pratiques de classe ? À cette question qui se pose aux enseignants, Dörnyei (1998) note avec regret que d'autres sources d'information telles que les articles scientifiques publiés dans les journaux ne sont pas aussi directement importants pour les enseignants ; ils n'offrent pas suffisamment de guide serviable aux praticiens qui comprennent ce qui se passe dans la salle de classe en termes de motivation. Or, ce dont les enseignants ont besoin est comment intervenir pour réellement motiver les apprenants de langues étrangères. Dörnyei (1998) observe que jusqu'à la moitié des années 1990, il n'y avait absolument aucune tentative dans la littérature de la langue seconde de concevoir des stratégies motivationnelles pour l'application dans les salles de classe. Dörnyei (1998) souligne que des recherches ont été menées pour identifier les motifs et valider les théories motivationnelles que de recherches sur les techniques qui tendent à rehausser la motivation. Ce souci en faveur des techniques qui tendent à motiver les apprenants de langue étrangère fut déjà l'objet de réflexion chez Gardner, Tremblay et Masgoret (1997). Ces auteurs ont toutefois observé que l'appel intuitif sans l'évidence empirique n'est pas suffisant pour justifier les revendications en faveur de l'usage de telles stratégies d'un point de vue

scientifique. Pour ce faire, ils recommandent que de telles stratégies soient considérées comme des hypothèses qui pourront être testées.

Il n'y a jusqu'alors, selon Dörnyei (1998), une seule étude (qui n'est d'ailleurs pas publiée) par Reilly (1994) et qui a tenté de vérifier l'utilité des stratégies motivationnelles dans l'apprentissage de la langue étrangère au moyen d'une étude expérimentale. Poursuivant dans la lignée de Reilly, Dörnyei et Csizér in Dörnyei (1998) ont mené une enquête dans laquelle une liste extensive des stratégies motivationnelles potentiellement utiles a été évaluée en termes de leur importance dans la salle de classe avec un échantillon de 200 enseignants praticiens travaillant dans des institutions variées d'enseignement. Le but principal de l'étude était d'élaborer un ensemble de macro stratégies motivationnelles auxquelles les enseignants pourraient prêter attention lorsqu'ils essaient d'exécuter une approche d'enseignement à motivation consciente. Le besoin d'une telle liste précise, comme exprimé par les enseignants, a motivé Dörnyei (1996c). Ce dernier a généré dix commandements pour motiver les apprenants de langue. L'étude de Dörnyei et Csizér fut une tentative de révision de la liste originale en fondant les commandements sur des données empiriques à propos des croyances et des pratiques des enseignants de langue.

Dix commandements pour motiver les apprenants de langue de Dörnyei et Csizér in Dörnyei (1998) :

1. Se sert d'exemples avec votre propre comportement.
2. Créer une atmosphère agréable et détendue dans la salle de classe.
3. Présenter des tâches de façon adéquate.
4. Développer une bonne relation avec les apprenants.

5. Augmenter la confiance en soi linguistique des apprenants.
6. Rendre des cours de langue intéressants.
7. Promouvoir l'autonomie de l'apprenant
8. Personnaliser le processus d'apprentissage
9. Augmenter les apprentissages ciblés.
10. Familiariser les apprenants avec la culture de la langue cible.



CHAPITRE CINQ

SYNTHÈSE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Ce dernier chapitre de notre travail comporte trois points essentiels à savoir la synthèse, la conclusion et les recommandations. Nous présentons la synthèse jumelée avec la conclusion avant d'aborder les recommandations que nous faisons à la suite de ce travail.

Synthèse des résultats et conclusion

Ce travail a abordé la question de la motivation et des attitudes envers l'apprentissage du FLE des étudiants de deuxième année à l'Université de Cape Coast. Il a pour objectif principal de déterminer la motivation des apprenants et leurs attitudes envers la situation d'apprentissage du FLE. L'étude a adopté une approche mixte comprenant des méthodes quantitatives et qualitatives en vue d'aboutir à des conclusions complémentaires et plus fiables tirées des deux paradigmes de recherches. La population cible de cette étude est l'ensemble des étudiants en deuxième année de FLE à l'Université de Cape Coast. Au total 84 étudiants à raison de 64 femmes (76%) et 20 hommes (24%) ont répondu aux questionnaires. Les participants à l'étude représentent approximativement 30 % de la population totale. Ils étaient choisis grâce à une technique d'échantillonnage aléatoire stratifié.

Les participants sélectionnés pour l'étude ont répondu à un questionnaire tiré de l'*Attitudes and Motivation Test Battery-AMTB* de Gardner avec quelques légères modifications selon le contexte de cette étude. Ce questionnaire a servi à collecter les données quantitatives. Avant son administration, le questionnaire fut d'abord piloté à l'Université de l'Éducation,

Winneba. Cette étude pilote a permis d'apporter quelques éclaircissements et à restructurer la disposition des adjectifs bipolaires. Les données qualitatives furent collectées par le biais des entrevues de groupe. Cette entrevue a inclus 12 étudiants participants en trois groupes de quatre. Les données quantitatives furent traitées et analysées grâce au logiciel PSPP version 1.4.1 Les moyennes, les scores ainsi que des corrélations ont été utilisées pour donner sens aux données. L'échelle de Likert à trois points a été utilisée pour deux variables à savoir l'intensité motivationnelle et le désir d'apprendre le français tandis que les autres variables ont utilisé une échelle de Likert à sept points. Les moyennes générales ont servi à donner une tendance générale de chaque variable alors que les items ont été analysés grâce au total de score obtenu par chacun à l'intérieur de chaque variable. Quant aux données qualitatives, elles furent analysées grâce au logiciel Atlas Ti 23. Trois étapes ont été suivies pour analyser les données qualitatives.

D'abord la transcription des audios de l'entrevue en documents Microsoft Word, ensuite leur transfert et leur organisation en codes grâce au logiciel et finalement l'analyse proprement dite orientée par la convergence des idées majeures pour chaque variable. Les analyses des données quantitatives ont précédé les analyses des données qualitatives. Les deux types de données sont ensuite intégrés les uns dans les autres pour établir des convergences et des divergences.

Les résultats des deux types de données ont révélé que les étudiants enquêtés ont des attitudes légèrement défavorables envers l'apprentissage de la langue française et envers le cours de français. Il se déduit du témoignage des étudiants recueilli lors des entrevues de groupe que les attitudes des étudiants

seraient influencées par des difficultés inattendues auxquelles ils se sont confrontés. Les étudiants sont choqués du niveau élevé de la langue à l'université, des écarts marqués entre ce qu'ils avaient connu au niveau pré-universitaire et ce qui se présente à l'université comme défis à relever. Les étudiants seraient aussi influencés par le manque de patience de la part des enseignants, l'utilisation exclusive par ces derniers de la langue française comme langue d'instruction, le niveau faible dû à un parcours déficitaire. Autres facteurs qui selon les étudiants influenceraient leurs attitudes sont les nombreux aspects du cours de français qu'ils trouvent trop encombrant, les systèmes d'examens et de notations que les étudiants jugent trop désavantageux.

Les résultats ont aussi révélé que les étudiants ont fait une évaluation positive des enseignants de français. L'étude conclut qu'il n'y a pas de différence significative en attitude entre les hommes et les femmes d'une façon générale. Les hommes aussi bien que les femmes ont le même niveau d'attitude au sujet des variables étudiées.

Au sujet des variables motivationnelles, les étudiants ont montré un désir fort d'apprendre la langue française. Ces désirs se sont manifestés en divers efforts fournis pour améliorer leur compétence dans la langue cible. Cependant, il s'est avéré que les efforts consentis par les étudiants ne sont suffisants ou forts au même degré que les désirs exprimés. Ce fossé peut être comblé par des techniques ou des stratégies motivationnelles qui visent à stimuler les apprenants à fournir des efforts proportionnels à leur désir.

Les résultats ont aussi révélé que les étudiants sont plus motivés instrumentalement qu'intégrativement. La motivation intégrative a corrélé

fortement avec les attitudes envers l'apprentissage de la langue française, moyennement avec les attitudes envers le cours de français et l'intensité motivationnelle. En revanche, la motivation instrumentale n'a corrélé moyennement qu'avec le désir d'apprendre la langue française.

Nous déduisons des résultats de cette étude que l'absence d'un environnement social où la langue française est largement parlée affecte la motivation et les attitudes des apprenants de cette langue au Ghana. Il y a une sorte de déconnexion entre les activités d'apprentissage de la langue et ce que les apprenants aspirent à devenir (Dörnyei & Ushioda, 2009). L'image ou le modèle de ce que les apprenants souhaitent devenir en termes de locuteurs parfaits de la langue française est presque inexistant ; même si ce modèle est présent au sein des enseignants, il est aisé de comprendre que cet environnement sociolinguistique formé par les enseignants seuls sont insuffisants et ne peuvent pas par conséquent stimuler assez les apprenants de la langue étrangère. L'environnement formel de l'apprentissage de la langue française est limitatif en termes d'incitation et de maintien des liens socio-affectifs tels que décrit par Gardner dans le contexte bilingue canadien. Il résulte de ce fait que la motivation intégrative des étudiants ne soit pas trop forte et leurs attitudes défavorables en raison de la relation avérée entre la motivation intégrative et les attitudes envers l'apprentissage de la langue étrangère. Il découle que les réussites dans les langues étrangères ne sont pas trop certaines lorsque ces variables sont présentes chez les étudiants avec des indices défavorables.

Il est erroné de conclure que l'apprentissage de la langue étrangère est impossible dans le contexte ghanéen même si nous devons reconnaître les difficultés qui peuvent s'y accompagner. Les motivations instrumentales

peuvent devenir de grandes forces incitatrices capables de soutenir et d'intensifier les efforts des apprenants, ceux-ci étant mus par les désirs d'utiliser la langue pour quelque chose de pragmatique.

Les apprenants avec des motivations intégratives faibles et des attitudes défavorables peuvent réussir l'apprentissage de la langue française dans le contexte ghanéen. Gardner (2010) reconnaît en dernière analyse que certains motifs peuvent être plus influents que d'autres en matière de succès dans l'apprentissage des langues étrangères.

Recommandations

Vu les résultats et les conclusions de cette étude, nous faisons les recommandons suivantes.

Le manque de motivation intégrative dû au déficit des circonstances socio-affectives comme résultant du milieu sociolinguistique ghanéen peut être remédié par des visites fréquentes dans les communautés de la langue cible où des excursions éducatives tendent à mettre les apprenants en contact avec les locuteurs de la langue cible de façon naturelle. Krashen (2003) conseille que cette intervention n'est possible que lorsque l'apprenant de langue aura atteint un niveau intermédiaire dans la langue cible.

Un autre point important de la conclusion est le choc expérimenté par les étudiants du niveau de difficulté de la langue étrangère à l'université. Les difficultés rencontrées découragent beaucoup d'étudiants et génèrent chez eux des sentiments négatifs envers l'apprentissage de la langue française. Pour aider les étudiants à se mettre au même niveau que les normes établies par l'université, nous proposons qu'un effort soit consenti au niveau des décideurs

politiques au sujet de la politique linguistique et de son aménagement. Nous proposons tout d'abord un contact précoce avec la langue française, ensuite une politique linguistique harmonisée de telle sorte que lorsqu'un enfant commence l'apprentissage de la langue française, il la poursuive jusqu'à la fin de son étude secondaire quel que soient l'établissement scolaire choisi ou les filières de choix. Ceci promouvra un apprentissage continu de la langue française et aidera à établir des fondations solides qui puissent répondre aux normes universitaires.

Nous prions aux enseignants de FLE soient très patients envers les étudiants. Nous leur suggérons d'établir la balance entre leurs attentes et les capacités actuelles des étudiants qui sont énormément influencées par le parcours d'apprentissage en FLE dans les classes antérieures et les contextes sociolinguistiques du pays. Il y a sans doute un fossé entre les compétences attendues et les compétences réelles en langue française chez les apprenants. Pour combler ce fossé, il y a lieu de considérer d'abord les compétences actuelles des étudiants en FLE et les amener ensuite graduellement aux niveaux attendus. Ceci conduira à rehausser la confiance en soi linguistique des apprenants qui influencera leur perception au sujet de la langue française ainsi que des enseignants. Pour ce faire, les enseignants peuvent s'efforcer de mettre en pratique les deuxième et quatrième stratégies motivationnelles de Dörnyei et Csizér (1998) citées dans le chapitre précédent qui proposent aux enseignants de « créer une atmosphère agréable et détendue dans la salle de classe » et de « développer une bonne relation avec les apprenants ».

Il convient de rappeler aux enseignants de faire couramment usage des stratégies motivationnelles de Dörnyei et Csizér (1998) en vue de garantir chez les étudiants un effort constant et une attitude positive envers l'apprentissage de

la langue cible. Il y a lieu de sentir, de la part des enseignants, le besoin de constamment motiver les étudiants à relever sans cesse les défis que présente l'apprentissage de la langue étrangère. L'effort soutenu et le maintien d'une attitude favorable des étudiants envers l'apprentissage et les situations d'apprentissage du français sont le gage du succès dans l'acquisition de la langue française.

Les étudiants doivent être aussi éduqués à comprendre leur rôle dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère. Ils doivent prendre conscience des exigences de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils ne doivent pas tomber dans le piège de traiter la langue étrangère au même titre que les autres disciplines scolaires. L'acceptation de la culture d'autrui, des manières de pensées et de produire des sons ou des signes outre celles auxquelles on est habitué constituent tous des ajustements mentaux et affectifs qu'il faut graduellement acquiescer et sans lesquels l'apprentissage de la langue étrangère devient difficile. C'est dans ce sens que nous affirmons que tout programme d'apprentissage d'une langue étrangère qui ignore ces variables affectives de l'apprennent est voué à l'échec. Des efforts doivent être constamment menés pour comprendre la motivation et les attitudes des apprenants afin de trouver les voies et les moyens pour les façonner. Nous suggérons à cet effet que des études longitudinales ou/et expérimentales soient entreprises pour suivre l'évolution de ces variables au sein des étudiants de la première à la quatrième année. Ces études auront pour but de tester les stratégies motivationnelles les unes après les autres ou les unes combinées avec les autres pour vérifier lesquelles parmi elles seraient adéquates dans le contexte ghanéen. De diverses promotions peuvent servir de population cible à faire des études

expérimentales le long du parcours universitaire en apprentissage du FLE. Une méta-analyse des résultats de ces diverses études empiriques permettra de mieux comprendre l'interaction de ces variables affectives au sein des étudiants et les moyens d'établir des dispositifs d'enseignement/apprentissage à base de données scientifiques.



REFERENCES

- Adam, A. (2011). *L'évolution et l'orientation de la motivation intrinsèque et extrinsèque chez les élèves roumains*. Université Montpellier III Paul Valéry. Extrait de: https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/servelet/DocumentFileManager?source=ged&document=ged:IDOCs:16073&resolution=MEDIUM&recordId=theses%3ABIU_THESE%3A362&file=2011_adam_diff.pdf
- Agbéflé, K.G. (2014). La place marginale du français au Ghana : Un statut bien trompeur sur les media et dans les écoles, *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, Décembre, (3) : Tunisie.
- Ahmed, H.A. (1989). *The Role of Attitudes and Motivation in Teaching and Learning Foreign Languages: A Theoretical and Empirical Investigation into the Teaching and Learning of English in ' Iraqi Preparatory Schools*. (Doctoral Thesis. University of Stirling). Extrait de <https://core.ac.uk/download/pdf/9047644.pdf>
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Chicago, IL: Dorsey Press.
- Akubia A. K. (2019). Étude comparative de la motivation dans l'enseignement/apprentissage des langues: le cas du français langue étrangère et de l'anglais langue étrangère à Ghana Institute of Languages de Kumasi. Consulté le 12/04/2022 sur le <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/bitstream>

/handle/123456789/4221/AKUBIA%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Alabi, V. (2017). Research design: Research paradigms, population, sample along with sampling techniques and design types. In D.D. Kuupole *Perspectives on Conducting and Reporting Research in the Humanities*.

University of Cape Coast. Cape Coast, Ghana.

Al-Ghamdi, A.M. (2014). The role of motivation as a single factor in second language learning. *ARECLS*, 11, 1-14.

Allport, G. (1935). Attitudes. In C.M. Murchison (éd.), *A Handbook of Social Psychology* (798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

Amuzu, D.S.Y. (2000). *Problèmes de bilinguisme au Ghana*. In Kuupole D. D. (Ed.), *Coexistence of Languages in West Africa* (72-87). St. Francis Press LTD Takoradi, Ghana.

Ary, D., Jacobs, L.C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*. Wadsworth Cengage Learning : Belmont, CA.

Associates For Change [AFC], (2010). Casely-Hayford L. et al., *The Status of French Language Teaching and Learning Across Ghana's Public Education System*. Rapport d'étude soumis à l'Ambassade de France, 2010. Disponible sur:<https://www.associatesforchange.org/download3/Education%20Research/French%20Study%20Report/Final%20French%20Study%20Report%20November%202015.pdf>

Ayi-Adzimah, D. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*.

Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Strasbourg,
France.

Badagbo, Y. (2018). Self-Determined Motivation in Foreign Language Learning: Examining the Effects on Students' Achievement. *Theses and Dissertations*. Retrieved from <https://commons.und.edu/theses/1058>

Bain, S., McCallum, R.S., & Sawyer, S.C. (2010). Learning Aptitudes, Attitudes, Attributions, and Achievement of Postsecondary Students Identified as Gifted. *Journal of Advanced Academia*, 22, 130-156. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X1002200106>

Ball, S. (1977). *Motivation in Education*. Ed. Academic Press: London.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bangnia, A. (2020). Challenges of the Teaching and Learning of French as a Foreign Language in Ghana: The Way Forward. *International Journal of Advanced Research and Publications*, 4(01), 95-103) Retrieved from www.ijarp.org (pp:

Beaud, J.P. (2009). L'échantillonnage. In B. Gauthier (5^e Ed.), *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.

Bernard, H.W. (1972). *Psychology of Learning and Teaching* (3rd ed.). London, McGraw-Hill Book Company.

Blais, A. & Durand, C. (2009). Le sondage. In B. Gauthier (5^e Ed.), *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.

Bohner, G. Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*. 62, 391–417. Retrieved from 10.1146/annurev.psych.121208.131609.

Brany, F.K. (2017). *L'enseignement/apprentissage de l'expression orale au lycée: les problèmes théoriques et méthodologiques*. University of Ghana: Accra. Extrait de: <http://ugspace.ug.edu.gh>.

Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Burns, David D, (1980). *Feeling Good: The New Mood Therapy*. New York : New American Library.

Chachu, S. et Kpoglu, P.D. (2020). Politique linguistique et contexte multilingue : réflexions sur la politique d'enseignement de français au Ghana. *Revue Scientifique de Littérature, des Langues et Sciences Sociales*, 13(½), 282-299.

Christenson, S.L. Reschly, A.L. & Wylie, C. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, Springer Science. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>.

Clément, R. and Kruidenier, B. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33, 273291.

Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9(2), 123-133.

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge: Taylor & Francis Group, London & New York.

Crano, W.D. & Prislin R. (2008). Attitudes and attitude change. *Frontiers of Social Psychology Series*. Taylor & Francis Group.
file:///C:/Users/USER/Downloads/Attitudes%20and%20Attitude%20Change%20(Frontiers%20of%20Social%20Psychology)%20(William%20D.%20Crano,%20Radmila%20Prislin%20(Editors))%20(z-lib.org).pdf.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approches*. Thousand Oaks, California : SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Creswell, W.J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage: Singapore/Washington DC

De Roche, E.F. (1971). Motivation: An Instructional Technique." In W.C. Morse & G.M. Wingo. (3rd ed.) *Classroom Psychology: Readings in Educational Psychology*. Illinois, Glenview: Scott, Foresman and Company, 252-255.

Deci, E.L. & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York, Plenum.

De-Souza A.Y.M. (2012). *Stratégies compensatoires à l'oral du Français Langue Etrangère des étudiants du Département de Français à l'Université de Cape Coast*. University of Cape Coast.

De-Souza A.Y.M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet: quelles approches Pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana?* Thèse de Doctorat Publiée. Université de Strasbourg, Strasbourg.

De-Souza, A.Y.M. (2017). Ethical Issues in Contemporary Research. In D.D. Kuupole. *Perspectives on Conducting and Reporting Research in the Humanities*. University of Cape Coast. Cape Coast, Ghana.

Dörnyei (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. *Language Teaching*, 31, 117-135. Retrieved from doi:10.1017/S026144480001315X

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (1996c). Ten commandments for motivating language learners. Paper presented at the TESOL 1996 Convention, Chicago, IL.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow : Longman.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23(4), 421-462.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self Series*. Editor : D. Singleton, Trinity College, Dublin, Ireland. Users/USER/Downloads/Motivation,%20Language%20Identity%20and%20the%20L2%20Self%20(Second%20Language%20Acquisition)%20(Zoltan%20D%C3%B6rnyei,%20Ema%20Ushioda)%20(z-lib.org).pdf

Dörnyei, Z.; Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Multilingual Matters Ltd.

Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro, (eds), *Viewpoints on English as a second language*. New York, Regents.

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*. University of Ghana: Accra. Extrait de: <http://ugspace.ug.edu.gh>.

Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Elyıldırım, S., & Ashton, S. (2006). *Creating Positive Attitudes towards English as a Foreign Language*. English Teaching Forum. Retrieved from: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/06-44-4-b.pdf.

Faerch, C. et al. (1984). *Learner Language and Language Learning*. England, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fandoh, F. K. (2013). Foreign language learning motivation among post-secondary school students in Ghana: A case study of French students at Ghana Institute of Languages, Kumasi, Ashanti region (Thèse de doctorat, Purdue University)

Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*, Edition l'Harmattan.

Firdos, F., & Ravindra, K. (2016). Relationship between students' motivation, attitude and motivational intensity toward English learning. *International Journal of Arts and Commerce*, (5)

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley Series in Social Psychology : California & London.

Gagnon, M. (1974). Quelques facteurs determinant l'attitude vis-à-vis l'anglais, langue seconde. In R. Darnell, (ed), *Linguistic diversity in Canadian society*, Vol. II (Edmonton Linguistic Research Inc.).

Gall, J. P., Gall, D. M. & Borg, R. N. (2005). *Applying educational research: A practical guide*. (5th ed). Boston, MA: Pearson

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, United Kingdom: Edward Arnold. Retrieved from <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>.

Gardner, R. C. (2005). « *Integrative motivation and second language acquisition* ». Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk–30 May 2005, London, Canada. Retrieved from: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf> .

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York, Peter Lang.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gardner, R.C. (2002). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Western Ontario. Retrieved from: https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf.

Gardner, R.C., & Smythe, P.C. (1975a). Second Language Acquisition: A social Psychological Approach. *Research Bulletin*, 332. Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.

Gardner, R.C., Tremblay, P.F. et Masgoret, A.M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-362.

Gashmardi, M.R., Azimi-Meibodi, N., & Zohrevandi, A. (2015). *La relation entre les attitudes et la motivation des apprenants iraniens du FLE, et le choix et l'utilisation des stratégies d'apprentissage*. Retrieved from: <https://www.brain.edusoft.ro/index.php/libri/article/view/539#:~:>

Giles, H., & Byrne, J.L. (1982) An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3, 17-40.

Girandola, F. & Fointiat, V. (2016). *Attitudes et comportements : comprendre et changer*. Presses universitaires de Grenoble. Consulté sur le <https://excerpts.numilog.com/books/9782706125812.pdf>

Hadre P., Crowson, H., Debacker, T., & White D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *Journal of Experimental Education*, 75 :247-269.

Haruna, B. (2016). (De-) Motivation and Performance: Bedfellows or Adversaries? A Study of the Phenomena among Undergraduate Students of French at UCC, *ASEMKA: A Bi-Lingual Literary Journal of the University of Cape Coast*, 10, 1-16.

Hernick, M., & Kennedy, D. (1968). Multi-level grouping of students in the modern foreign language program. *Foreign Language Annals*, 2, 200-204.

Hiel, S.V. (2016). EMILE en français et en anglais L2: Effets sur l'attitude/la motivation et conséquences pour l'acquisition du vocabulaire. Extrait de: https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/271/926/RUG01-002271926_2016_0001_AC.pdf

Hong-sheng, W. A. P. (2005). *A Research on the Relationship Between Learning Anxiety, Learning Attitude, Motivation and Test Performance*. *Psychological Development and Education*, 1.

Howitt, D. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods in Psychology*. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate.

<https://search.proquest.com/openview/153fdc1de4a811857335c509e1cbf89d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Jelaković, M. (2014). *Motivation et attitudes des apprenants de la langue française*. Master Publié sur le: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5141/1/Mateja%20Jelakovi%C4%87%20-%20Diplomski%20rad.pdf>

Jones, W.R. (1950a). Attitudes towards Welsh as a second language: A preliminary investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 44-52.

Jones, W.R. (1950b). Attitudes towards Welsh as a second language, a further investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 20, 117-132.

Jordan, D. (1941). The attitude of central school pupils to certain school subjects, and the correlation between attitude and attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 11, 28-44.

Klem, A.M, & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*. (7)7, 262– 273.

Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Age International Publishers.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York, Pergamon.

Krashen, S.D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/349255011>

Krech, D., Crutchfield, R.S., & Ballachey, E.L. (1962). *Individual in Society*. New York, McGraw-Hill.

Kudo, K. (1999). *Oral self-expression activities as a facilitator of students' positive attitudes and motivation: a case study of Japanese secondary school students*. Retrieved from: http://www.surrey.ac.uk/ALRG/dissertations/pdf/Kudo_K_1999.pdf

Kuupole, A. (2000). *Image de la langue française au Ghana : Une étude de cas dans la municipalité de Cape Coast*. Unpublished M. Phil. Thesis, University of Cape Coast, Cape Coast.

Kuupole, A. (2000). *Image de la langue française au Ghana: une étude de cas dans la municipalité de Cape Coast*. Unpublished M. Phil. Thesis, University of Cape Coast, Cape Coast.

Kuupole, D.D. (2005). *A la croisée des méthodes communicatives: un point de vue sur l'enseignement/apprentissage du français aux collèges ghanéens*. In *Use and acquisition of Language and culture: Effects on human society*.

Kuupole, D.D., De-Souza, A.Y.M., & Bakah, E.K. (2012). *Enseigner le français langue étrangère (FLE) par le multimédia au Ghana : Implications didactiques et institutionnelles*. In *Aspects of Language Variation, Acquisition and Use* (pp.347-363) Chapter: 4 Publisher: University of Cape Coast Press. 15.

Lalonde, R.N., & Gardner, R.C. (1985). On the predictive validity of the Attitude/Motivation Test Battery. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 403-412.

Leedy, P.D., & Ormrod, J.E. (2015). *Practical Research : Planning and Design* (11th ed.). Edinburgh, Edinburgh Gate, Pearson Education Limited.

Lindgren, H.C. (1973). *An Introduction to Social Psychology* (2nd ed.). New York, John Wiley and Sons.

Lodico, M.G., Spaulding, D.T., & Voegtle K.H.V. (2006). *Methods in Educational Research : From Theory to Practice*. Jossey-Bass, San Francisco

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513–534.

Markus, H., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In K. Yardley, & T. Honess, (eds). *Self and Identity : Psychosocial Perspectives* (157-172). Chichester, John Wiley and Sons.

Martin, A., & Laurie, I. (1993). Student views about the contribution of literary and cultural content to language learning at intermediate level. *Foreign Language Annals*, (26) 2, 188-207.

Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Beverly Hills, CA : Sage.

Mukherjee, A., & Umar, F. (1978), Attitude, Attitude Change, and Mathematics Attainment: A study in Nigeria. *International Review of Education*, (24) 4, 518-521.

N'da, P. (1999). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. L'Harmattan.

Neuman, L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Edinburgh, Pearson New International Edition Edinburgh Gate.

Ó Malley J. M. et Chamot, A. U. (1995). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International journal of science education*, (9) 25, 1049-1079. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>.

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL : University of Illinois Press.

Palmer, D. (2007). What is the best way to motivate students in science? Teaching Science- *The Journal of the Australian Science Teachers Association*., (1) 53, 38-42.

Perić, B. et Radić, V. (2021). The importance of attitude in foreign language learning. *RIThink*, Vol. 10. Retrieved from: https://www.rithink.hr/archive/2022/2_Peric_Radic.pdf.

Pham, T. (2021). *Attitude and Motivation in Language Learning: A Review*.

Retrieved from : [10.32996/jeltal.2021.3.5.7](https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.5.7).

Pintrich, P. L., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Universitaire du Quebec. Extrait de: www.puq.ca

Randhawa, B.S., & Korpan, S.M. (1973). Assessment of some significant affective variables and the prediction of achievement in French. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 5, 24-33.

Ruggiero, V.R. (1998). *Changing Attitudes: A Strategy for Motivating Students to Learn*. London-Toronto, Ailyn and Bacon.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Seki, T. (2004). *Attitudes to and motivation for learning English in Japan with special reference to first-year university students*. Retrieved from: https://dspace.stir.ac.uk/dspace/bitstream/1893/60/1/Thesis_TeakoSeki

Smith, A.A. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern Language Journal*, 55, 82-88.

Tandogan, R. O., & Orhan, A. (2007). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. *Online Submission*, 3(1), 71-81. Retrieved from: <https://doi.org/10.12973/ejmste/75375>.

Teevan, R.C. et Smythe, B.D. (1967). *Motivation*. New York: McGraw Hill, Inc.

Thuan, P.D. (2021). Attitude and Motivation in Language Learning: A Review. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. vahediRetrieved from : www.al-kindipublisher.com/index.php/jeltal

Tremblay, P.F. et Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.

Viau, R. (2004). *La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles.

Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Deboeck Université.

Wade, C., & Tavis C. (1990). *Psychology* (2nd ed.). New York: Harper Collins.

Warner, R. M. (2013). *Applied Statistics: From bivariate through multivariate techniques* (2nd ed.). Sage Publication. Los Angeles: Sage.

Wicker, A.W. (1969). Attitudes vs. Actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.

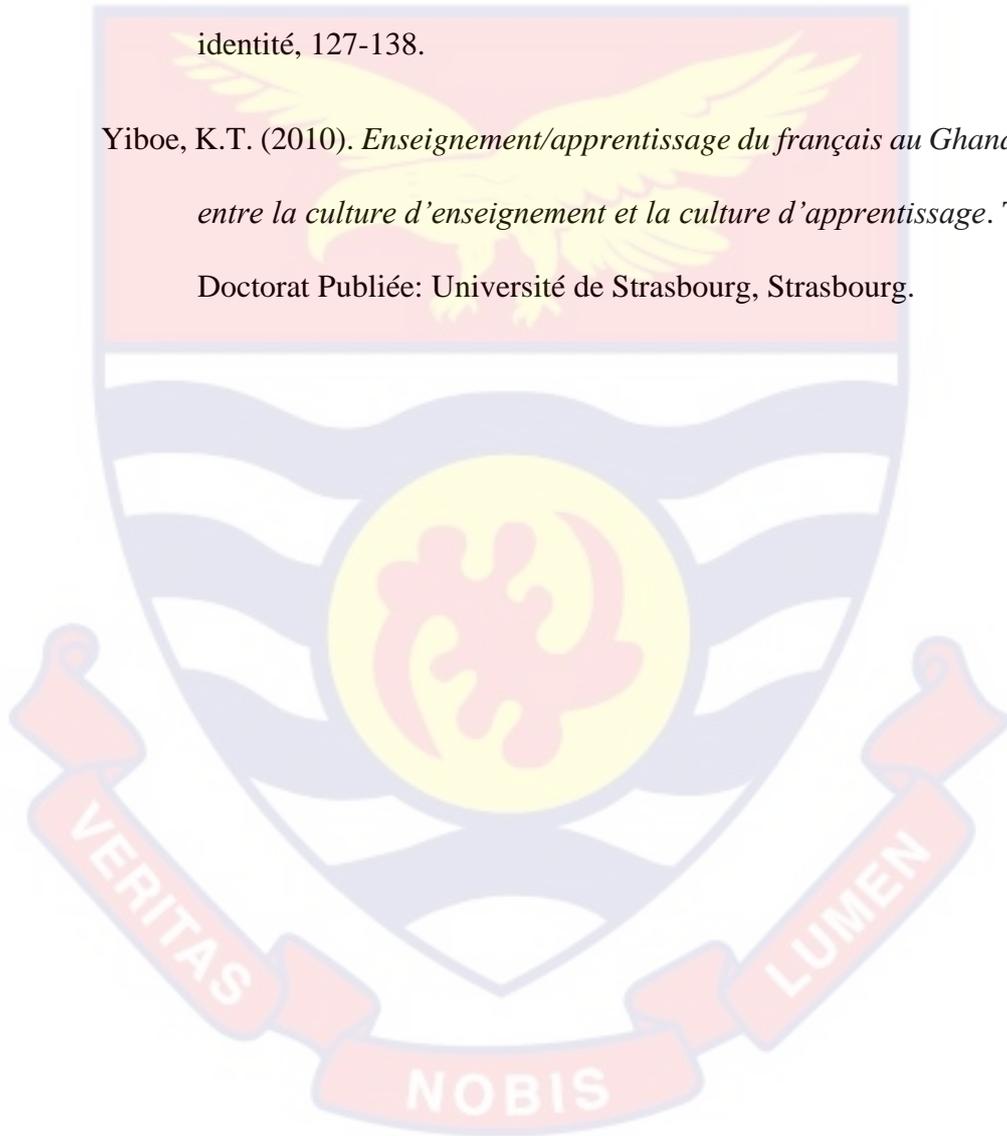
Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design : A Practical Introduction*. Newtown Abbey,Co. Antrim: University of Ulster Press.

Wilson, T.D., Lindsey, S., & Schooler, T.Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychology Review*, 101–126.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language. The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-56.

Yiboe, K.T. (2009), *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*. In Glottopol revue de sociolinguistique. Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones: entre langage, pouvoir et identité, 127-138.

Yiboe, K.T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana: Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de Doctorat Publiée: Université de Strasbourg, Strasbourg.



Annexe 1

UNIVERSITY OF CAPE COAST
COLLEGE OF HUMANITIES AND LEGAL STUDIES
FACULTY OF ARTS
DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRE

You are invited to participate in this study which aims at determining students' level of motivation and their attitude towards learning French as a foreign language.

Biodata

1. Age

2. Sex: Male Female
 ----- -----
3. For how many years did you learn French at the following stages?
(in figure)
Primary
JHS
SHS
University

Attitudes and Motivation Test Battery (AMTB-Gardner, 1985)

Below are a number of statements which deal with the attitudes toward learning French, integrative and instrumental motivation, parental involvement, attitudes towards learning situation. We are interested in your personal opinion regarding each item. You express your opinion by ticking the option which represents best your feeling about each item. The options are:

- Strongly Disagree (StD),
- Moderately Disagree (MD),
- Slightly Disagree (SD),
- Neutral (N),
- Slightly Agree (SA),
- Moderately Agree (MA),
- Strongly Agree (StA).

If you strongly disagree, moderately disagree or slightly disagree with the statement, tick in the space provided below the abbreviations (StD), (MD) and (SD) respectively. On the contrary, if you slightly agree, moderately agree or strongly agree with the statement, you are invited to tick in the space provided

below the abbreviations (SA), (MA) and (StA) respectively. In case you are undecided, place the tick bellow the option N (neutral).

Attitudes toward learning French

1. Learning French is really great

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
2. I really enjoy learning French

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
3. French is an important part of the school programme

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
4. I plan to learn as much French as possible.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
5. I love learning French

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
6. I hate French.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
7. I would rather spend my time on subjects other than French.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
8. Learning French is a waste of time.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
9. I think learning French is dull.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
10. When I leave school, I will give up the study of French entirely because I am not interested in it.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Integrative orientation

1. Studying French can be important to me because it will allow me to be more at ease with people who speak French.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
2. Studying French can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
3. Studying French can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate Francophone/French art and literature.

StD	MD	SD	N	SA	MA	StA
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
4. Studying French can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups.

StD MD SD N SA MA StA

Instrumental orientation

1. Studying French can be important for me only because I will need it for my future career.

StD MD SD N SA MA StA

2. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.

StD MD SD N SA MA StA

3. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.

StD MD SD N SA MA StA

4. Studying French can be important for me because other people will respect me more if I have a knowledge of a foreign language.

StD MD SD N SA MA StA

Motivational intensity

Tick the option that reflects you or which expresses what you would do in the following circumstances:

1. I actively think about what I have learned in my French class:
 - a) very frequently.
 - b) hardly ever.
 - c) once in a while.
2. If French were not taught in school, I would:
 - a) pick up French in everyday situations (i.e., read French books and newspapers, try to speak it whenever possible, etc.).
 - b) not bother learning French at all.
 - c) try to obtain lessons in French somewhere else.
3. Whenever I have a problem understanding something we are learning in French class:
 - a) immediately ask the teacher for help.
 - b) only seek help just before the exam.
 - c) just forget about it.
4. When it comes to French homework, I:
 - a) Put some effort into it, but not as much as I could.
 - b) Work very carefully, making sure I understand everything.
 - c) Just skim over it.
5. Considering how I study French; I can honestly say I:
 - a) Do just enough work to get along.
 - b) Will pass on the basis of sheer luck or intelligence because I do very little work.
 - c) Really try to learn French.

6. If my teacher wanted someone to do an extra French assignment
 - a) Definitely not volunteer.
 - b) Definitely volunteer.
 - c) Only do it if the teacher asked me directly.
7. After I get my French assignments back, I:
 - a) rewriting them, correcting my mistakes.
 - b) just throw them in my desk and g=forget them.
 - c) look them over, but don't bother correcting mistakes.
8. When I am in French Class, I:
 - a) Volunteer answers as much as possible.
 - b) Answer only the easier questions.
 - c) Never say anything.
9. If there were a local French T.V. station, I would:
 - a) never watch it.
 - b) turn it on occasionally.
 - c) try to watch it often.
10. When I hear a French song on the radio, I:
 - a) listen to the music, paying attention only to the easy words.
 - b) listen carefully and try to understand all the words.
 - c) change the station.

Desire to learn French

Tick the option that reflects you or which expresses what you would do in the following circumstances:

1. During French class, I would like:
 - a) to have a combination of French and English spoken.
 - b) to have as much English as possible spoken.
 - c) to have only French spoken.
2. If I had the opportunity to speak French outside of school, I would:
 - a) never speak it.
 - b) speak French most of the time, using English only if really necessary.
 - c) speak it occasionally, using English whenever possible.
3. Compared to my other courses, I like French:
 - a) the most.
 - b) the same as all the others.
 - c) least of all.
4. I.....take part in the activities of French Club
 - a) always
 - b) sometimes
 - c) scarcely
5. If it were up to me whether or not to take French:
 - a) would definitely take it.
 - b) would drop it.
 - c) don't know whether I would take it or not.
6. I find studying French:

- a) not interesting at all.
 - b) no more interesting than most subjects.
 - c) very interesting.
7. If the opportunity arose and I knew enough French, I would watch French TV programmes:
- a) sometimes.
 - b) as often as possible.
 - c) never.
8. If I had the opportunity to see a French play, I would:
- a) go only if I had nothing else to do.
 - b) definitely go.
 - c) not go.
9. If there were French speaking families in my neighbourhood, I would:
- a) never speak French with them.
 - b) speak French with them sometimes.
 - c) speak French with them as much as possible.
10. If I had the opportunity and knew enough French, I would read French magazines and newspapers:
- a) as often as I could.
 - b) never.
 - c) not very often.

Attitudes toward French learning situation

This section of the questionnaire aims at determining your ideas or impressions about your French lecturers and the French course.

If the word at either end of the scale very strongly describes your ideas and impressions about a) the French lecturers or b) the French course, you would place your check-mark as shown below:

skillful	--X--: ----: ----: ----: ----: ----
unskillful	
or	
skillful	----: ----: ----: ----: ----: ---X--
unskillful	

if the word at either end of the scale describes somewhat your ideas and impressions about a) the French lecturers or b) the French course (but not strongly so), you would place your check-mark as follows:

realistic	----: --X--: ----: ----: ----: ----
unrealistic	
or	
realistic	----: ----: ----: ----: ----: --X--: ----
unrealistic	

If the word at either end of the scale slightly describes your ideas and impressions about a) the French lecturers or b) the French course, you would place your check-mark as follows:

productive -----: -----: -----: -----: --X--: -----: -----
 unproductive
 or
 productive -----: -----: --X--: -----: -----: -----: -----
 unproductive

If the word at either end of the scale does not seem to be at all related to your ideas and impressions about a) the French lecturers or b) the French course, you would place your check-mark as follows:

useful -----: -----: -----: --X--: -----: -----: ----- useless

If you rated the concept snake, your ratings may have been like the following:

Snake

friendly -----: -----: -----: -----: --X--: -----: -----
 unfriendly
 dangerous --X--: -----: -----: -----: -----: -----
 safe
 fast -----: -----: -----: -----: -----: --X--: -----
 slow
 useful -----: -----: -----: --X--: -----: -----: -----
 useless

In the example, snake is seen as slightly unfriendly, extremely dangerous, somewhat slow, and neither useful nor useless. These represent somebody's opinion about snake. They are neither right nor wrong. Likewise, we would like you to indicate your own opinion about a) the French lecturers and b) the French course in the following pages as shown in the examples above.

a) My French lecturers

efficient -----: -----: -----: -----: -----: ----- inefficient
 nsensitive -----: -----: -----: -----: -----: ----- sensitive
 cheerful -----: -----: -----: -----: -----: ----- cheerless
 competent -----: -----: -----: -----: -----: ----- incompetent
 insincere -----: -----: -----: -----: -----: ----- sincere
 unapproachable -----: -----: -----: -----: -----: ----- approachable
 pleasant -----: -----: -----: -----: -----: ----- unpleasant
 trusting -----: -----: -----: -----: -----: ----- suspicious
 incapable -----: -----: -----: -----: -----: ----- capable

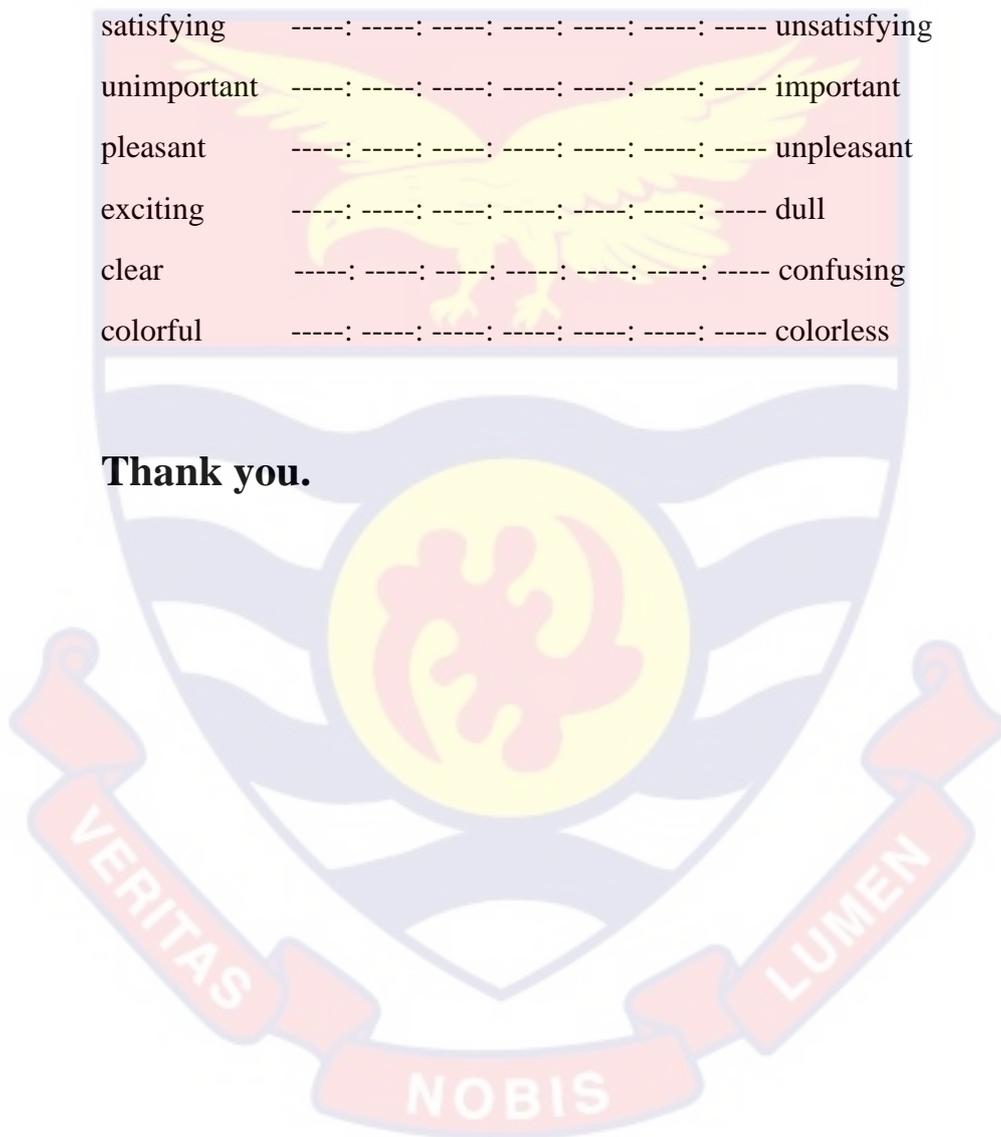
tedious	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	fascinating
friendly	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	unfriendly
exciting	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	dull
organized	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	disorganized
unreliable	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	reliable
unimaginative	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	imaginative
impatient	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	patient
polite	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	impolite
colorful	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	colorless
unintelligent	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	intelligent
good	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	bad
industrious	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	unindustrious
boring	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	interesting
dependable	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	undependable
disinterested	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	interested
inconsiderate	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	considerate

b) My French course

meaningful	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	meaningless
enjoyable	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	unenjoyable
monotonous	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	absorbing
effortless	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	hard
awful	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	nice
interested	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	boring
good	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	bad
simple	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	complicated
disagreeable	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	agreeable
fascinating	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	tedious
worthless	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	valuable
necessary	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	unnecessary
appealing	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	unappealing

useless	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	useful
elementary	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	complex
pleasurable	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	painful
educational	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	non educational
unrewarding	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	rewarding
difficult	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	easy
satisfying	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	unsatisfying
unimportant	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	important
pleasant	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	unpleasant
exciting	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	dull
clear	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	confusing
colorful	-----: -----: -----: -----: -----: -----: -----	colorless

Thank you.



Annexe 2

Nkroful Agric, Senior High
School,
P.O. Box: 4,
Ellembelle-Western Region.

6th October, 2022.

The Head of Department,
French Department,
University of Cape Coast.

Dear Sir,

REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

I am writing to request for permission to conduct research in the French Department on the topic « *Attitudes et motivation des appendants envers l'apprentissage de FLE : Le cas des étudiants de la deuxième et troisième année* ».

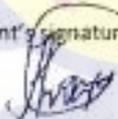
I am Teko Kangni-Soukpe, with Index Number AR/MLD/20/0001, a second-year student in the department. In total 115 students will be selected as participants of the study in levels 200 and 300. I would like to be given the list of students for this current academic year 2021/2022 with indication of their gender so as to enable me organize the sampling in addition to students' roll from 2012 to 2022.

I wish my request would be granted.

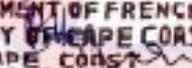
Thank you, Sir.

Yours faithfully,

Student's signature and name:


Teko Kangni-Soukpe

Supervisor's signature and name:


DEPARTMENT OF FRENCH
UNIVERSITY OF CAPE COAST
CAPE COAST
Dr. Baba Haruna

Annexe 3

LE CONSENTEMENT INFORME POUR LES PARTICIPANTS

PART I: INFORMATION SHEET

Title: *Motivation and attitude towards the study of French: The case of level 200 students of the University of Cape Coast*

Principal Investigator: *Teko Kangni-Soukpe*

Address: *Nkroful Agricultural Senior High School*

P.O. Box 4, Nkroful -Western Region

Contact: *0544874226*

[*johnteko4@gmail.com*](mailto:johnteko4@gmail.com)

General Information about Research

I am Mr. Teko Kangni-Soukpe, M.Phil. student at the University of Cape Coast, French Department. I would like you to participate in a study on motivation and attitudes towards the study of French. You have been randomly selected to be part of the study. The purpose of the study is to determine the learners' level of motivation and factors which affect their attitudes towards the study of French. A questionnaire on Attitude and Motivation Battery Test (Gardner, 1985) will be given to you which will return to me after completion.

Procedures

To find answers to the questions in the questionnaire, we invite you to take part in this research project.

If you do not wish to answer any of the questions included in the survey, you may skip them and move on to the next question. You will return the questionnaire to me after completion. The information provided is considered confidential, and no one else except I, will have access to your survey.

It will take you approximately 15 minutes to answer the entire questionnaire.

Possible Risks and Discomforts

There is not risk, known to the investigator, which is associated with the responses to this questionnaire.

Possible Benefits

The study will help understand better the learners' opinions, feelings, efforts, desires and experiences of the study of French so as to put in place motivational strategies which will enable them overcome learning challenges.

Confidentiality

The information gathered through the questionnaire will be used exclusively for academic purpose and will be presented in final report as figures and will not be disclosed to anywhere else. The study investigator will protect any information provided to the best of his ability. Your name will not be mentioned anywhere in the final report.

Compensation

No reward package is anticipated for the participants of this study.

Voluntary Participation and Right to Leave the Research

Your participation to this research is voluntary and you can decide to withdraw anytime you want without penalty.

Contacts for Additional Information

You may contact the investigator of this study or his supervisor in case you need further explanation or any complain on the following numbers:

Study investigator: Mr. Teko Kangni-Soukpe 0544874226

Supervisor: Dr. Baba Haruna 0243604705

Contact of Ethical Review Board

This research has been reviewed and approved by the Institutional Review Board of the University of Cape Coast (UCCIRB). If you have any questions about your rights as a research participant you can contact the Administrator at the IRB Office between the hours of 8:00 am and 4:30 p.m. through the phone lines [0558093143](tel:0558093143)/[0508878309](tel:0508878309) or email address: irb@ucc.edu.gh.

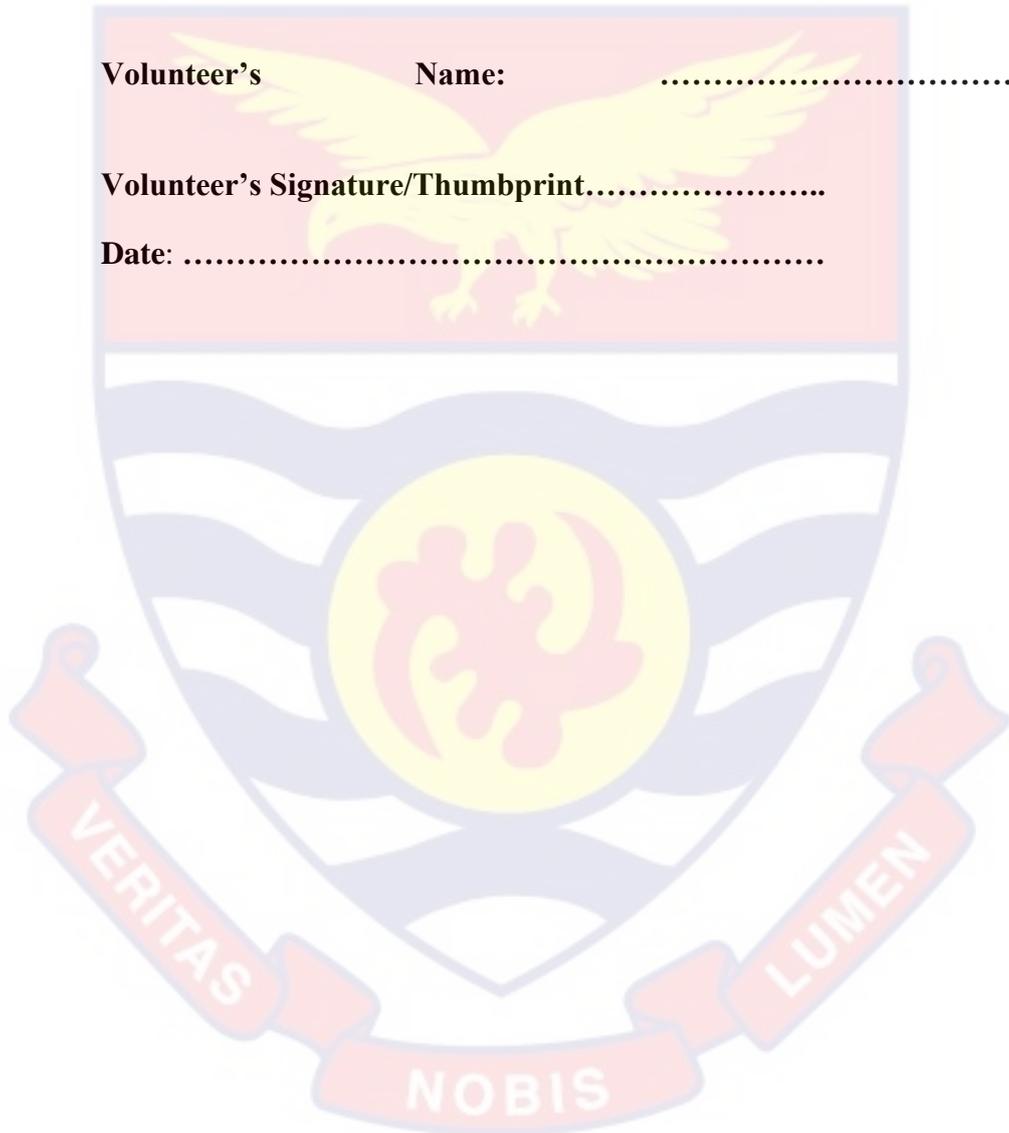
PART II: VOLUNTEER'S AGREEMENT

The above document describing the benefits, risks and procedures for the research title (*Motivation and attitude toward the study of French Language: The case of level 200 students at the University of Cape of Coast*) has been read and explained to me. I have been given an opportunity to have any questions about the research answered to my satisfaction. I agree to participate as a volunteer.

Volunteer's Name:

Volunteer's Signature/Thumbprint.....

Date:



Annexe 4

Atlas Ti Results

"Some people haven't learnt French at the JHS or SHS level but they found themselves in French class. I think they have to take it cool with us. I rate the lecturers 6/10." 3:35 ¶ 13 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"French language is very interesting. I just like how it is. Especially when I see how people speak, I am just happy and I wish I were them. If you know it, it is a plus." 3:36 ¶ 14 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Even though the French is kind of complicated it is cool" 4:2 ¶ 3 in Attitudes envers le cours de francais

"The language is complicated even though it is fun" 4:4 ¶ 3 in Attitudes envers le cours de francais

"I like when people are speaking it, it is nice to hear." 4:5 ¶ 3 in Attitudes envers le cours de francais

"I like when people are speaking it, it is nice to hear. When they speak, I feel attracted. That is why I wanted to try to learn it but it was wasn't working out." 4:6 ¶ 3 in Attitudes envers le cours de francais

"French is a very nice language." 4:14 ¶ 10 in Attitudes envers le cours de francais

"French is one of the languages I feel like... I really want to study and know more." 7:18 ¶ 17 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I guess if I have personal contact with my relative in the neighboring country, I guess it will help me develop interest for the language." 7:32 ¶ 24 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I like the oral even if they don't play in class. It would been more interesting if they play in class often. It should be part of our everyday class." 7:33 ¶ 25 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"French language is very interesting. I just like how it is. Especially when I see how people speak, I am just happy and I wish I were them. If you know it, it is a plus." 7:35 ¶ 27 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"The thing is French is difficult." 7:42 ¶ 35 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I wouldn't say difficult, we don't understand the language." 7:43 ¶ 35 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I feel that French is an interesting language. It is something I would love to learn and acquire. I just love the language." 9:13 ¶ 11 in Les experiences des apprenants

"It is an interesting language and I think people who speak the language are lucky" 9:14 ¶ 12 in Les experiences des apprenants

"It is not one of the language I wanted to learn." 9:22 ¶ 18 in Les experiences des apprenants

"French is one of the languages I feel like... I really want to study and know more" 9:31 ¶ 25 in Les experiences des apprenants

"And I started learning Ga from class 4 and now I can speak Ga more than my own language. I don't know why it is so difficult about the French. Some can use three months to study Chinese and they will start speaking it. So what is wrong with the French language?" 9:36 ¶ 29 in Les experiences des apprenants

"I knew French was challenging." 9:47 ¶ 37 in Les experiences des apprenants

"French speaking people are very friendly and approachable. When you approach them with your difficulties, they can help you. French language is very weird to understand." 9:52 ¶ 40 in Les experiences des apprenants

"Even though the French is kind of complicated it is cool. It is good when they are not grading you" 9:54 ¶ 42 in Les experiences des apprenants

"I think French is a nice language if you are able to understand and speak it. I like their donations. I like the language but UCC is the reason why I start not to like the languag" 9:61 ¶ 48 in Les experiences des apprenants

"I will say that French is a nice language. I want to learn it personally because of the programme I am doing, I need it for my profession. I dropped it because it is a requirement to drop it." 9:63 ¶ 51 in Les experiences des apprenants

"I really like French but I gave a little bit more attention to other subjects than French." 9:64 ¶ 52 in Les experiences des apprenants

"French is a good language but it is demanding. It demands a lot. It takes a lot of time, effort. All the time, you have to learn. It is not easy. I hope it will be one, we are on it." 9:68 ¶ 54 in Les experiences des apprenants

"I met French language by coincidence and I like the language. I attached the importance and eh seriousness to it." 9:69 ¶ 55 in Les experiences des apprenants

"The French Department, they are bombarding the students with a lot of pressure: in the same semester, somebody is doing atelier, la salle, plus all the courses: oral, written, linguistic etc... just too much. I feel they should decrease it. Combining all these becomes a pressure on us." 4:1 ¶ 2 in Attitudes envers le cours de francais

"Even though the French is kind of complicated it is cool" 4:2 ¶ 3 in Attitudes envers le cours de francais

"It is good when they are not grading you." 4:3 ¶ 3 in Attitudes envers le cours de francais

"I like when people are speaking it, it is nice to hear. When they speak, I feel attracted. That is why I wanted to try to learn it but it wasn't working out." 4:6 ¶ 3 in Attitudes envers le cours de francais

"I was so happy seeing French in my courses. I told myself that before completing, I will be able to speak the language and being able to communicate with my mum and other siblings. But now, when I go to the Department, I will be just behaving some way... Sir I am coming ok and run way. It is not nice. A bit of disappointment for me." 4:9 ¶ 5 in Attitudes envers le cours de francais

"I have never got an A, only B and B+. Some of us were just in a hurry to get to level 300 so that we can drop the course." 4:10 ¶ 6 in Attitudes envers le cours de francais

"At level 200, you see me sitting down with my French books but I am just doing chew and pour to just get my grade. Everything is just like theory, theory, even the oral I see no benefit." 4:11 ¶ 7 in Attitudes envers le cours de francais

"There are oral practices. I was mostly at the la salle because I was with the French people from the neighboring countries because I just wanted to be with them. When I see the French they are speaking I can understand one or two

words. But when it comes to exam and they took people, I don't know if from France or what, it is always different from what I hear at the la Salle. At the La Salle even when it is news I can hear one two, one two words. And then during examination, they will just bring something, and you ask yourself, Have they finished paying it? What they play during examination, it is not what the lecturers they themselves have been speaking." 4:12 ¶ 8 in Attitudes envers le cours de francais

"So they have to use those that speak like our own for us to be able to get it. Do you know when we do WASSCE ORAL, we have one particular woman that we hear from. We are used to hear the same voice. But it comes to French, it is something totally different. I will just be there and I will not hear anything." 4:13 ¶ 9 in Attitudes envers le cours de francais

"French is a very nice language. But I don't know why it is so difficult for some students to learn, just like me. I just don't know why." 4:15 ¶ 10 in Attitudes envers le cours de francais

"I dropped the course. It was wasn't a bad experience. It was an interesting one, that is all I can say." 4:16 ¶ 12 in Attitudes envers le cours de francais

"As Esther said, most of the lecturers lecture in French. They don't speak French and English." 4:17 ¶ 12 in Attitudes envers le cours de francais

"They teach the language as if we are also from Togo or from France. Some of us are not that good in the language. It is now that we are learning, it is not our language that we speak every day." 4:18 ¶ 13 in Attitudes envers le cours de francais

"In level 100, I had two lecturers who come to class with the oral materials for practice and I did well for the oral. But later on, most lecturers are not practical with the oral." 4:20 ¶ 14 in Attitudes envers le cours de francais

"The oral material for examination is so confusing and totally different from what the lecturers themselves speak to us in class. I feel like the oral material they use for the examination should the same kind that we use for learning in class." 4:21 ¶ 15 in Attitudes envers le cours de francais

"The French they speak to us in class is very clear but the ones they play for the examination are the native ones, you can't even hear a word. That should be the one the lecturers should speak to us" 4:22 ¶ 15 in Attitudes envers le cours de francais

"Because of the academic aspect, it has not been practical and enjoyable. I think it is a student thing." 4:23 ¶ 16 in Attitudes envers le cours de francais

"Even if you don't understand, you just have to study, to do something and pass well it is an academic requirement. It is not practical." 4:24 ¶ 16 in Attitudes envers le cours de francais

"Instead of playing during the classes the audio they use for examinations, they don't do it. They should be paying it so that they get used to the sound, the voice." 4:25 ¶ 17 in Attitudes envers le cours de francais

"There is less interaction between us and the lecturers because of the barrier. The way they go with the flow, we, we can't go that way. The way they speak, they want us to balance and it does not work that way." 4:26 ¶ 18 in Attitudes envers le cours de francais

"I rate the course itself 6/10." 4:27 ¶ 19 in Attitudes envers le cours de francais

"It has been tough, probably because the way we write our quizzes and all, it puts pressure on us." 4:28 ¶ 20 in Attitudes envers le cours de francais

"I will say it has been tough. I think the compilation is too much. You have to do literature, oral, written they are a lot." 4:29 ¶ 20 in Attitudes envers le cours de francais

"I studied French and French is a wonderful course hmmm but there is a little but on it because the way they teach the course I didn't enjoy the course." 4:30 ¶ 21 in Attitudes envers le cours de francais

"For instance, the translation, I never enjoy the translation part. The thing is, they should understand that some of us didn't study French. This is our first time we doing it." 4:31 ¶ 21 in Attitudes envers le cours de francais

"So, they should take it gradually with us." 4:32 ¶ 21 in Attitudes envers le cours de francais

"Sometimes, the way they teach the course when the French students are ok, they think we are all ok. That is what makes it difficult for us to cope with." 4:33 ¶ 21 in Attitudes envers le cours de francais

"At level 100 I began to dislike the course because of the translation, when you try to translate something, they will not even consider you." 4:35 ¶ 22 in Attitudes envers le cours de francais

"People don't understand the language, there should be a consideration and say next time it shouldn't be like this again.. they just give you zero.it is like" 4:36 ¶ 22 in Attitudes envers le cours de francais

"The obstacle I had was that French was not the only course I was doing. I had attention on other courses." 6:1 ¶ 2 in Difficultes des apprenants

"Everything was just different for as if I have never done French before. Maybe the approaches they use, it was so different." 7:1 ¶ 5 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"At the JHS level, the teacher was down to earth with us even if you don't understand, they make us understand. It was the same at SHS also. The only difference in SHS was the reading of literature books. But to the University, everything just changed totally." 7:5 ¶ 6 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"As a student, obviously I was expecting to pass all my French courses, to get a B or an A. And also, get a firm ground in the language. As time went on, I was losing interest because how some lecturers or maybe, I didn't show much effort towards the study of the language." 7:12 ¶ 14 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"The other thing is that French is not the only course we are doing. We try to do this balance between the study of French and other courses. I think I can be free to learn more French if not thinking that I will be marked down." 7:20 ¶ 18 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"Me learning the French language out of academic context me learning the French without being graded, I would look at it from a different perspective." 7:28 ¶ 18 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"As we in this academic, it is difficult to look at this that way. The focus is on how to get the grade, not how to be able to use the language." 7:29 ¶ 18 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"The other courses are in English, the moment you read it you understand it. Here is the case I don't have time for them and my grade is affected. And the French I am concentrating on, the lecturers are not lenient for the grade to follow. I just have to let it go." 7:44 ¶ 35 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"My desire for the language was strong before the course. But now, it is no more the same. The assessment criteria that the lecturers use, it is not good for

us. I think that is the main reason why I have to stop." 7:45 ¶ 36 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I will find another way of learning it. Maybe, after school. Maybe because the way it was done, I couldn't get. When I am done, I will find a French programme and learn it." 7:46 ¶ 37 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"French took my time more than any other course. My Major is French so I invested more time in French." 7:50 ¶ 39 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"It was quite boring but I learnt one or two things from it" 9:1 ¶ 2 in Les experiences des apprenants

"The way I used to learn French at JHS and SHS wasn't the same for me. So it was so difficult for me." 9:2 ¶ 3 in Les experiences des apprenants

"See the days of JHS and SHS levels, they have that kind of patience for the student when they are teaching. Some use both English and the French so that you will quite understand. Here, some of the lecturers, they don't use the English, they use only the French which is quite difficult for some of us to understand." 9:3 ¶ 4 in Les experiences des apprenants

": I dropped the course. It was wasn't a bad experience. It was an interesting one, that is all I can say." 9:4 ¶ 5 in Les experiences des apprenants

"I wasn't expect it to be difficult. Before coming to University, I heard people saying that French at the University is difficult. But I wasn't expecting to be true, to be difficult." 9:5 ¶ 6 in Les experiences des apprenants

"But I wasn't expecting it to be too difficult like this. The level of difficulty surprised me a lot" 9:6 ¶ 7 in Les experiences des apprenants

"I rate my own experience 7/10." 9:12 ¶ 10 in Les experiences des apprenants

"I think what they are teaching us and how they ae doing it is according to our standard." 9:15 ¶ 13 in Les experiences des apprenants

"My experience with the learning of French language was stressful. It is not one of the language I wanted to learn." 9:21 ¶ 18 in Les experiences des apprenants

"My expectations were not met because I realized that I didn't like the course. Once I got here, I realized that I never like it." 9:32 ¶ 26 in Les experiences des apprenants

"It wasn't nice at all. From JHS up to SHS I would say that I was the best in my class in French." 9:33 ¶ 27 in Les experiences des apprenants

"So coming to University, my parents didn't find it a problem to offer French as it is part of the course I will be studying even me myself. Everything was just different for as if I have never done French before. Maybe the approaches they use, it was so different. And coming to study literature, like the way some lecturers go about it, is not good for me." 9:34 ¶ 27 in Les experiences des apprenants

"The understanding of the language is so difficult for me" 9:49 ¶ 38 in Les experiences des apprenants

"My expectations were not met because I realized that I didn't like the course. Once I got here, I realized that I never like it." 9:53 ¶ 41 in Les experiences des apprenants

"I was thinking that communication it is about learning how to communicate. So I am expecting to be taught how to communicate in French. What I saw was not what I expected." 9:62 ¶ 49 in Les experiences des apprenants

"It makes reading other courses very difficult because I have to concentrate more in the study of French. And it has affected my CGPA at the end. I give myself 5/10 concerning my own effort." 7:41 ¶ 34 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"The understanding of the language is so difficult for me" 9:49 ¶ 38 in Les experiences des apprenants

"At the JSH and SHS level, because it was basic, it wasn't into details, I don't know, but that one was ok. Then I relaxed because I say to myself that I have done it before. When the difficult aspects are coming, I said I needed to push harder." 9:59 ¶ 46 in Les experiences des apprenants

"Some of the lecturers, they just want to speak the French only. They assumed that everybody must understand. And it is not fair because we have certain people they don't have any background in French as they are there." 3:1 ¶ 2 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Some of the lecturers, they just want to speak the French only. They assumed that everybody must understand. And it is not fair because we have certain

people they don't have any background in French as they are there. If some people can speak French in the class that does not mean that we have to come to class and speak the French only." 3:3 ¶ 2 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"I like some of the lecturers. They make us feel at peace when learning the French." 3:4 ¶ 3 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"I rate the lecturers 6/10." 3:5 ¶ 3 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"I like one particular lecturer and I like the way he has been teaching but unfortunately I am not part of his group." 3:6 ¶ 3 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"If I get opportunity I will move to his group. He makes me understand and I don't feel like there is a burden on me." 3:7 ¶ 3 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Some of them are cool." 3:8 ¶ 4 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"The way you can go and talk to them when you have a problem and they will solve them for you." 3:9 ¶ 4 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They are ready to help when you have a problem, they are willing to assist you" 3:10 ¶ 4 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"The lecturers are competent." 3:11 ¶ 4 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Some lecturers were just hard on the course, I don't know. I don't know if they think that we are of the same standard with them or I don't know..." 3:12 ¶ 5 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"they think that from JHS and SHS we can understand." 3:13 ¶ 5 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"There are doctors and professors in the French language, they should impact on us how they were taught." 3:14 ¶ 6 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They should not be so strict on us." 3:15 ¶ 6 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Some use both English and the French so that you will quite understand." 3:18 ¶ 7 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Here, some of the lecturers, they don't use the English, they use only the French which is quite difficult for some of us to understand." 3:19 ¶ 7 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"So if they are patient and they have a little time for us, we will be able to do well in the learning of the language." 3:20 ¶ 8 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They speak it so fast as if we already understand the language." 3:21 ¶ 8 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They are quite friendly. I don't like them speaking only the French Language" 3:22 ¶ 9 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They are quite friendly. I don't like them speaking only the French Language. I rate them 8/10." 3:23 ¶ 9 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"I think they are excellent. I will give them 8/10." 3:24 ¶ 10 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They are friendly and then some then try to make you understand when we are not many in class." 3:25 ¶ 10 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"What I don't like is how they set their questions and how they mark them." 3:26 ¶ 10 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"From the lecturers, the encouragement is less" 3:27 ¶ 11 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"I don't know whether they think we know the French as we studied it in SHS." 3:28 ¶ 11 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"I like one particular lecturer when I wan in level 100. He was able to make us understand the language easier" 3:29 ¶ 12 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They are very difficult to approach. I rate the lecturers 7/10." 3:30 ¶ 12 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"What I like about the lecturers is that they really go out their way to make us understand" 3:31 ¶ 13 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"If we don't get certain things they look for other ways like extra classes or assignment or exercise just to make us understand." 3:32 ¶ 13 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Others were acting like lecturers typical lecturers. Whatever they have to give, they give that is all." 3:33 ¶ 13 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"In my opinion, they should consider that we are not French people." 3:34 ¶ 13 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Some people haven't learnt French at the JHS or SHS level but they found themselves in French class. I think they have to take it cool with us. I rate the lecturers 6/10." 3:35 ¶ 13 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"My lecturers were very good. They delivered well. They explained things so well." 3:37 ¶ 15 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They made sure everybody understands. If you pay attention, you will get it." 3:38 ¶ 15 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"In a scale I rate the lecturers 8/10" 3:39 ¶ 15 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"The lecturers were strict on us. They just expect us to get everything like that." 3:40 ¶ 16 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Even though it is not our language, they just expect us to get everything straight Any little mistake you make. Is a problem." 3:41 ¶ 16 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Some lecturers are very good. They teach you and you get it." 3:42 ¶ 16 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"But the literature and some aspects that we are used to, I think they should take their time when teaching. I think that one will help. I give them 7/10." 3:43 ¶ 16 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"The lecturers should take their time." 3:44 ¶ 17 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They should say because we have been learning the language for some time now, we re ok with it. So they just take as normal courses." 3:45 ¶ 17 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"I think they should take their time just like Chinese those Russian and co .they do take time with them." 3:46 ¶ 17 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"French because we have been doing from either primary or JHS, they consider us as all-knowing" 3:47 ¶ 17 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"The pace is like very fast. I think they should take their time." 3:48 ¶ 17 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"From level 100, the lecturers that I had were very good. The literature lecturer was very good." 3:49 ¶ 18 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"The translation part that was the place I was not getting it all. It has really,. I don't know how to say it,..I don't like the programme." 3:50 ¶ 18 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Apart from the translation, other lecturers taught me very well. I give the lecturers 8/10." 3:51 ¶ 19 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"All the lecturers are very good. It depends on you. You have to make effort before they will push you up. You can't wait for the lecturers, you will be a victim. I give the lecturers 8/10." 3:52 ¶ 20 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They teach the language as if we are also from Togo or from France. Some of us are not that good in the language. It is now that we are learning, it is not our language that we speak every day." 4:18 ¶ 13 in Attitudes envers le cours de francais

"I studied French and French is a wonderful course hhhmm but there is a little but on it because the way they teach the course I didn't enjoy the course." 4:30 ¶ 21 in Attitudes envers le cours de francais

"So, they should take it gradually with us." 4:32 ¶ 21 in Attitudes envers le cours de francais

"Sometimes, the way they teach the course when the French students are ok, they think we are all ok. That is what makes it difficult for us to cope with." 4:33 ¶ 21 in Attitudes envers le cours de francais

"People don't understand the language, there should be a consideration and say next time it shouldn't be like this again.. they just give you zero.it is like" 4:36 ¶ 22 in Attitudes envers le cours de francais

"Everything was just different for as if I have never done French before. Maybe the approaches they use, it was so different." 7:1 ¶ 5 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"As a student, obviously I was expecting to pass all my French courses, to get a B or an A. And also, get a firm ground in the language. As time went on, I was losing interest because how some lecturers or maybe, I didn't show much effort towards the study of the language." 7:12 ¶ 14 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I will find another way of learning it. Maybe, after school. Maybe because the way it was done, I couldn't get. When I am done, I will find a French

programme and learn it." 7:46 ¶ 37 in *Le désir et l'interet pour la langue francaise*

"I found it difficult to understand because I have a lecturer whenever he comes to class he only speaks French." 9:23 ¶ 19 in *Les experiences des apprenants*
"From the lecturers, the encouragement is less." 9:29 ¶ 24 in *Les experiences des apprenants*

"From the lecturers, the encouragement is less. I don't know whether they think we know the French as we studied it in SHS." 9:30 ¶ 24 in *Les experiences des apprenants*

"I didn't do well in French in terms of grade." 9:7 ¶ 8 in *Les experiences des apprenants*

"We were bad, not too bad but like they were not good grades." 9:8 ¶ 8 in *Les experiences des apprenants*

"I rate my ow effort 9/10." 9:19 ¶ 16 in *Les experiences des apprenants*

"I rate my own effort 6/10." 9:20 ¶ 17 in *Les experiences des apprenants*

"some lecturers or maybe, I didn't show much effort towards the study of the language" 9:24 ¶ 20 in *Les experiences des apprenants*

"I rate myself 8/10." 9:37 ¶ 30 in *Les experiences des apprenants*

"I didn't do well in French in terms of grade. The grades were bad, not too bad but like they were not good grades. I can say I have done well but not so well in terms of writing and speaking the language." 9:38 ¶ 31 in *Les experiences des apprenants*

"I rate my own experience 7/10." 9:42 ¶ 34 in *Les experiences des apprenants*

"The experience I had with the lecturers 6/10." 9:43 ¶ 34 in *Les experiences des apprenants*

"I rate my own experience 7/10." 9:44 ¶ 35 in *Les experiences des apprenants*

"I didn't prepare to what I am coming to receive over here. I think as students we should prepare for whatever we are coming to do." 9:45 ¶ 36 in *Les experiences des apprenants*

"hen If I know that I want to get the language perfectly, I should also have time to study properly before I even go for lectures." 9:46 ¶ 36 in *Les experiences des apprenants*

"I rate my experience of learning French at UCC 4/10." 9:56 ¶ 43 in *Les experiences des apprenants*

"So far I am good. I rate myself 7.5/10." 9:60 ¶ 47 in Les experiences des apprenants

"I give myself 5/10." 9:66 ¶ 52 in Les experiences des apprenants

"After I am done with the course, I embark on French classes that they organize. I want to learn the language but in class it is not easy for me." 7:8 ¶ 9 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"My French speaking people were not really speaking the language with me. Only sometimes because we forget and come back to our normal language, we speak mostly English or Twi." 7:9 ¶ 10 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"Academic wise I rate my own personal effort 7/10 but for personal I rate myself 5/10" 7:21 ¶ 19 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I rate my ow effort 9/10." 7:22 ¶ 12 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I made a plan to conjugate one or two verbs every day. I also watch movies in French." 7:23 ¶ 11 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I also made a plan to read story books not up to my standard but like a class one student" 7:24 ¶ 11 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I commit myself not to meet class. I don't wait for examination time before learning. I have a routine time for learning, it was not daily." 7:25 ¶ 11 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I rate my own effort 2/10." 7:30 ¶ 20 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I used some App on my phone for translation." 7:37 ¶ 30 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"so.example, I use my phone, I go online and get some tutorials over certain things relating to French." 7:48 ¶ 38 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"Also, I do listen to radio programme. I connect to French radio, listen to news in Cote d'Ivoire, Burkina Faso and other francophone countries. All these things have helped me. I rate my own effort 7/10." 7:49 ¶ 38 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"My desire for French language is increasing as I move forward. At the beginning the difficulties nearly put me down. But I decided to continue, to put up effort" 7:51 ¶ 40 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I try to download and watch YouTube videos in French. I realized that French isn't like English that I have to chew and pour" 7:53 ¶ 3 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"so I have to learn even though not frequently. I rate my personal effort 5/10. I think I could have done better than what I did." 7:54 ¶ 3 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"We don't find time to communicate in the language because we don't have time. We are busy all the time. I started communicating with my friends in the language but later I lost interest." 7:55 ¶ 4 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"At the JSH and SHS level, because it was basic, it wasn't into details, I don't know, but that one was ok. Then I relaxed because I say to myself that I have done it before. When the difficult aspects are coming, I said I needed to push harder." 8:1 ¶ 3 in Les attentes

"I used to download videos about the conjugation, regular and irregular verbs, I spent time downloading them, reading them, how to use this and that in a sentence" 8:3 ¶ 6 in Les attentes

"I made a plan to conjugate one or two verbs every day. I also watch movies in French. I also made a plan to read story books" 9:17 ¶ 15 in Les experiences des apprenants

"I download YouTube videos that can help me learn. I don't miss French class. I rate my own effort 9/10." 9:18 ¶ 16 in Les experiences des apprenants

"I rate my own effort 6/10." 9:20 ¶ 17 in Les experiences des apprenants

"some lecturers or maybe, I didn't show much effort towards the study of the language" 9:24 ¶ 20 in Les experiences des apprenants

"I did spend a lot of time studying it when I know there is a quiz or an assignment or an examination." 9:25 ¶ 21 in Les experiences des apprenants

"I do download multiples of videos and French songs to help me learn the language" 9:28 ¶ 23 in Les experiences des apprenants

"It was not an easy subject. I did spend a lot of time studying it when I know there is a quiz or an assignment or an examination" 9:48 ¶ 37 in Les experiences des apprenants

"I felt like giving up, drop the course. I just realized that charley I need it. I have just to push hard and do something. It is difficult but at a point I have just to do it." 9:58 ¶ 45 in Les experiences des apprenants

"I spent time learning it because I knew I wasn't good at it." 9:65 ¶ 52 in Les experiences des apprenants

1. Le desir et l'interet pour la langue

"If some people can speak French in the class that does not mean that we have to come to class and speak the French only." 3:2 ¶ 2 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Some use both English and the French so that you will quite understand." 3:18 ¶ 7 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"Here, some of the lecturers, they don't use the English, they use only the French which is quite difficult for some of us to understand." 3:19 ¶ 7 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"They speak it so fast as if we already understand the language." 3:21 ¶ 8 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"I have never got an A, only B and B+. Some of us were just in a hurry to get to level 200 so that we can drop the course." 4:10 ¶ 6 in Attitudes envers le cours de francais

"As Esther said, most of the lecturers lecture in French. They don't speak French and English." 4:17 ¶ 12 in Attitudes envers le cours de francais

"They don't speak French and English" 4:19 ¶ 12 in Attitudes envers le cours de francais

"The obstacle I had was that French was not the only course I was doing. I had attention on other courses." 6:1 ¶ 2 in Difficultes des apprenants

"I feel that if it were the only course I was doing, I would have done well. I gave priority to other courses than the French" 6:2 ¶ 2 in Difficultes des apprenants

"I think If I were to give more attention to French, the results would have been different." 6:3 ¶ 2 in Difficultes des apprenants

"Everything was just different for as if I have never done French before. Maybe the approaches they use, it was so different." 7:1 ¶ 5 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"And coming to study literature, like the way some lecturers go about it, is not good for me. It has made me lose my interest in the language" 7:2 ¶ 5 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I wanted to continue studying the language after I dropped as required, Because I know that I will drop it. It is mandatory to drop it. I was thinking that I will learn it in my own way even if I have to drop it as a course. But now I don't think I will continue learning it again" 7:3 ¶ 5 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I would rather join Chinese and learn it." 7:4 ¶ 5 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"My interest for the Language has not changed. If I have another opportunity now, I will still learn French." 7:6 ¶ 7 in Le désir et l'interet pour la langue

française

"I still have the same interest for the language. I wanted to learn how to speak the Language. It is not about the course or something." 7:7 ¶ 8 in Le désir et l'interet pour la langue française

"After I am done with the course, I embark on French classes that they organize. I want to learn the language but in class it is not easy for me." 7:8 ¶ 9 in Le désir et l'interet pour la langue française

"My French speaking people were not really speaking the language with me. Only sometimes because we forget and come back to our normal language, we speak mostly English or Twi." 7:9 ¶ 10 in Le désir et l'interet pour la langue française

"I made a plan to conjugate one or two verbs every day. I also watch movies in French. I also made a plan to read story books not up to my standard but like a class one student. I commit myself not to meet class. I don't wait for examination time before learning. I have a routine time for learning, it was not daily." 7:10 ¶ 11 in Le désir et l'interet pour la langue française

"I download YouTube videos that can help me learn. I don't miss French class. I rate m" 7:11 ¶ 12 in Le désir et l'interet pour la langue française

"I was expecting that at the end the year or after some semesters, I will be able to understand and be able to express myself." 7:13 ¶ 14 in Le désir et l'interet pour la langue française

"I have a study group where we learn French in group. There is no really time for personal study." 7:14 ¶ 15 in Le désir et l'interet pour la langue française

"When there is a quiz, I work with my group members. I don't look for other ways of learning French apart from the usual way." 7:16 ¶ 15 in Le désir et l'interet pour la langue française

"I do download multiples of videos and French songs to help me learn the language" 7:17 ¶ 16 in Le désir et l'interet pour la langue française

"If we put in place some personal plans of study, the results would not been better than this." 7:19 ¶ 18 in Le désir et l'interet pour la langue française

"Academic wise I rate my own personal effort 7/10 but for personal I rate myself 5/10" 7:21 ¶ 19 in Le désir et l'interet pour la langue française

"I dropped the course as required but personally I am still learning it, I am taking some classes. I still do have the interest and I want to gain something." 7:31 ¶ 21 in Le désir et l'interet pour la langue française

"I guess if I have personal contact with my relative in the neighboring country, I guess it will help me develop interest for the language." 7:32 ¶ 24 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I like the oral even if they don't play in class. It would been more interesting if they play in class often. It should be part of our everyday class." 7:33 ¶ 25 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I am still continuing with the language. I am minoring in the language. I do have a choice of dropping it krooaaa. I think I need it for some personal reasons I won't to share." 7:34 ¶ 26 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"French language is very interesting. I just like how it is. Especially when I see how people speak, I am just happy and I wish I were them. If you know it, it is a plus." 7:35 ¶ 27 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"When I am in class, I try very hard to focus so that I cent get it." 7:36 ¶ 28 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"Even after my course, I will still learn the French because I have developed the habit of studying already for myself." 7:38 ¶ 31 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I rate my own desire 7.5/10." 7:39 ¶ 32 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I rate my own interest 8/10." 7:40 ¶ 33 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"At the time I had difficulties and I know that I want to progress in the learning of the language, I have to learn, I have to attach seriousness," 7:47 ¶ 38 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"French took my time more than any other course. My Major is French so I invested more time in French." 7:50 ¶ 39 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"My desire for French language is increasing as I move forward. At the beginning the difficulties nearly put me down. But I decided to continue, to put up effort" 7:51 ¶ 40 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"The little knowledge I have gained make me valuable in the society. People come to me and I do translation for them and through that I know many people." 7:52 ¶ 40 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I would like to still study the language but not on campus. I believe I will learn the language better by speaking to people rather than me sitting in the

classroom. I wish I could go to any French speaking country but I don't have any opportunity." 7:56 ¶ 4 in Le désir et l'interet pour la langue francaise
"I have a friend who can speak French. My contact with him is rather encouragement for me." 7:57 ¶ 2 in Le désir et l'interet pour la langue francaise
"I found learning the language outside the classroom more interesting than in the classroom." 7:58 ¶ 2 in Le désir et l'interet pour la langue francaise
"There was possibility for still opt for it again. But I decide to drop it. I don't think I can continue because I have so many things to cater for. So I just have to let it go." 8:2 ¶ 5 in Les attentes

"I used to download videos about the conjugation, regular and irregular verbs, I spent time downloading them, reading them, how to use this and that in a sentence. I did all that I can do but my expectations were not met. I felt regret. French really broke my heart. But I am glad that I have stopped it." 8:4 ¶ 6 in Les attentes

"When I was coming, I expect to meet something good. I know that the lecturers will do their best, they will put pressure on you. But you have to learn as a student. As a student, you have a role to play." 8:5 ¶ 7 in Les attentes

"See the days of JHS and SHS levels, they have that kind of patience for the student when they are teaching. Some use both English and the French so that you will quite understand. Here, some of the lecturers, they don't use the English, they use only the French which is quite difficult for some of us to understand." 9:3 ¶ 4 in Les experiences des apprenants

"I think as students we should prepare for whatever we are coming to do. Then If I know that I want to get the language perfectly, I should also have time to study properly before I even go for lectures." 9:16 ¶ 14 in Les experiences des apprenants

"I found it difficult to understand because I have a lecturer whenever he comes to class he only speaks French." 9:23 ¶ 19 in Les experiences des apprenants

"I spend a lot of time studying it. It wasn't something daily I was doing. I think it was my fault not to make enough time for it." 9:26 ¶ 21 in Les experiences des apprenants

"There is no really time for personal study." 9:27 ¶ 22 in Les experiences des apprenants

"I do download multiples of videos and French songs to help me learn the language" 9:28 ¶ 23 in Les experiences des apprenants

"I know that they organize activities like La Salle. We just go and sit down there. You don't even know what is happening. Some films and news that I have no idea about." 9:35 ¶ 28 in Les experiences des apprenants

"When somebody is speaking, I have to assess every word before getting the meaning that is what make the understanding very difficult for me especially the oral." 9:50 ¶ 38 in Les experiences des apprenants

"I like when people are speaking it, it is nice to hear. When they speak, I feel attracted. That is why I wanted to try to learn it but I was wasn't working out." 9:55 ¶ 42 in Les experiences des apprenants

"When I started charley, it was a little bit difficult. As times went on, I have to push hard and do my best" 9:57 ¶ 44 in Les experiences des apprenants

"I felt like giving up, drop the course. I just realized that charley I need it. I have just to push hard and do something. It is difficult but at a point I have just to do it." 9:58 ¶ 45 in Les experiences des apprenants

"I will say that French is a nice language. I want to learn it personally because of the programme I am doing, I need it for my profession. I dropped it because it is a requirement to drop it." 9:63 ¶ 51 in Les experiences des apprenants

"I really like French but I gave a little bit more attention to other subjects than French." 9:64 ¶ 52 in Les experiences des apprenants

"The beginning wasn't easy because how to get French books to buy in Ghana and read is a problem. But for now it is becoming better. Even though I still face some challenges but it is ok." 9:67 ¶ 53 in Les experiences des apprenants

"What I don't like is how they set their questions and how they mark them." 3:26 ¶ 10 in Attitudes envers l'enseignant de francais

"The way they set questions, mark the papers and grade is someway. I didn't do well compared to other courses and it affected my overall grade." 9:11 ¶ 9 in Les experiences des apprenants

"I rate my own experience 7/10." 9:12 ¶ 10 in Les experiences des apprenants

"The way they set questions, mark the papers and grade is someway. I didn't do well compared to other courses and it affected my overall grade." 9:39 ¶ 32 in Les experiences des apprenants

"I was good in theoretical aspect and essay writing before university. at the university even that one I have to do chew and pour. I can write good essay for you but then how fluent am I?" 4:8 ¶ 4 in Attitudes envers le cours de francais

"I really love French because of the written and the literature part." 4:34 ¶ 22 in Attitudes envers le cours de francais

"I like the oral even if they don't play in class. It would been more interesting if they play in class often. It should be part of our everyday class." 7:33 ¶ 25 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"The pronunciation, the oral part is most difficult aspect for me. The easiest aspect is the conjugation of verbs, it is the most interesting aspect for me." 9:40 ¶ 33 in Les experiences des apprenants

"The written aspect and the Literature are the easiest part for me. The oral and the essay aspects are the most difficult aspects" 9:41 ¶ 34 in Les experiences des apprenants

"I only study when there is an exam." 7:15 ¶ 15 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"The little knowledge I have gained make me valuable in the society. People come to me and I do translation for them and through that I know many people." 7:52 ¶ 40 in Le désir et l'interet pour la langue francaise

"I did spend a lot of time studying it when I know there is a quiz or an assignment or an examination." 9:25 ¶ 21 in Les experiences des apprenants

"It was not an easy subject. I did spend a lot of time studying it when I know there is a quiz or an assignment or an examination" 9:48 ¶ 37 in Les experiences des apprenants

"The reading aspect that I found so easy and so enjoyable. I also like listening the audio, the French songs." 9:51 ¶ 38 in Les experiences des apprenants

"I had contact with few, my colleagues who are French speaking people. I like them. I would love to go and associate myself with them." 10:1 ¶ 2 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"Sure, people will talk to you about other languages you don't need to put much effort before learning it. But I think if you really want to learn French language, You have so many opportunities in the job market. If you want to work in a company because you have French, it becomes a plus. The jobs are for everybody so if you have French, it can be a plus for you." 10:2 ¶ 3 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"I am still continuing with the language. I am minoring in the language. I do have a choice of dropping it krooaaa. I think I need it for some personal reasons I won't to share." 10:3 ¶ 4 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"The job opportunity. It is nice speaking a foreign language." 10:4 ¶ 5 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"The course I am majoring in if I have a language attached to it, it will be for my own good, that is why." 10:5 ¶ 6 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"It was not compulsory to choose French. The second reason is that French is an international language and I see myself to be an international person." 10:6 ¶ 6 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"Also, the language is an interesting one. If I speak French, it is not a bad thing." 10:7 ¶ 6 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"The course I am doing requires another language, if I add the French, it is going to help me." 10:8 ¶ 7 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"I am still learning it now. I just want to speak right and be fluent in it." 10:9 ¶ 9 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"It is for my personal gain and interest in the language." 10:10 ¶ 10 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"For me it was just learning a new language. I can also say that if I go to job interview and I say that I can also speak French is a plus for me." 10:11 ¶ 11 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"What really push me to learn the language is the job market." 10:12 ¶ 12 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"I know French will take me far, it is really going to help me. We are boarded by French speaking nations and things are happening everywhere every day"

10:13 ¶ 13 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"As communicators and journalists, you can be sent anywhere. I have to learn the language so that I can communicate with people who do not understand English" 10:14 ¶ 13 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"I just want to be somebody who knows languages." 10:15 ¶ 14 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"It is language we use to communicate. If you know languages, it will take you far." 10:16 ¶ 14 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"I just want to be somebody who understands many languages. That is why I decided to offer French." 10:17 ¶ 14 in Les motifs intégratifs et instrumentaux

"I think they should organize extra-curriculum activities whereby the students will force to speak. I know that they have been organizing programmes but they are just executives who go and do their thing. And then, it is their tenure of office they have to do something and go." 11:1 ¶ 2 in Les suggestions

"What they should do is something that will interest the students. Ok come...do this...do that. .some petit, petit activities." 11:2 ¶ 3 in Les suggestions

"There should be things that encourage. I also feel that we are too many in the classrooms. You can't get everybody satisfied. Some of us will not get the understanding and the attention." 11:3 ¶ 4 in Les suggestions

"An advice to people who want to do French. I think it is just a language, another language you want to add to your languages. If you really want to do that. You just have to push hard." 11:4 ¶ 5 in Les suggestions

"If they are able to reduce the French courses for us, it will help us. It will make us patient in learning it." 11:5 ¶ 6 in Les suggestions

"The way the courses are many is like we are in a hurry to do it and drop it." 11:6 ¶ 6 in Les suggestions

"If we are doing only written an oral, we will have time to learn them." 11:7 ¶ 6 in Les suggestions

"But look at literature, they will give big books two, three, like how? And they expect me to take my time to read it. We are learning a whole lot of things so written also is there for you. So They are able to reduce this tension for us, I

think French will be a very nice course to do" 11:8 ¶ 6 in Les suggestions

"They should be flexible in their marking" 11:9 ¶ 7 in Les suggestions

"We are students. Some of us, don't have the basis. Some of my friends didn't do French at all. When you are writing and forget the accent, they shouldn't be too strict. It is like they are very rigid in their marking. It is bad. " 11:10 ¶ 7 in Les suggestions

"It is like they are very rigid in their marking. It is bad." 11:11 ¶ 7 in Les suggestions

