

UNIVERSITY OF CAPE COAST

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

BY

AMBROSE KWAMLA AKUBIA

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of
Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment of
the requirement for the award of Master of Philosophy Degree in French

JUNE 2019

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.

Signature:

Date

Name: Akubia Ambrose Kwamla

Supervisor's Declaration

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

Principal Supervisor's Signature Date

Name: Dr. Edem K. Bakah

Co- Supervisor's Signature Date

Name: Dr. Baba Haruna

DÉDICACE

À ma femme Philippine

À mes deux filles : Benita et Annette

Sans oublier ma chère sœur et regrettée : Hellen Akubia.

REMERCIEMENTS

Tout travail de recherche exige la contribution de plusieurs personnes. Il bénéficie de l'aide tant matérielle, financière, intellectuelle que morale des personnes auxquelles nous voulons exprimer notre profonde reconnaissance. Nous tenons à remercier profondément notre Directeur d'étude, Dr. Edem K. Bakah, qui par son accompagnement, sa disponibilité, son expérience et sa patience nous a permis de mener à bien notre recherche. Nous remercions également notre Co-superviseur, Dr. Haruna Baba pour son conseil et son encouragement avant et au cours de notre travail. Nous exprimons nos sincères gratitude à Dr. Mawuloe K. Kodah, le Chef de Département, Prof. Domwini D. Kuupole, Dr Anthony M. Y. De-Souza et à tous nos professeurs du Département de français, l'Université de Cape Coast, pour leurs conseils et encouragements.

Nous jugeons bon de remercier tous nos collègues de GIL, Kumasi et aussi à nos camarades de classe surtout M. Kokouvi A. Dediha. Nous sommes très reconnaissant à M. Dennis Ehiakpor, enseignant à UDS pour son soutien dans tout domaine de notre étude. À toi Safia et mon ami Felix Fandoh, la parole ne peut pas exprimer notre gratitude. À chaque moment où le coq chante, nous vous disons merci.

ABSTRACT

The research aims at finding the differences in the levels of motivation between Anglophone learners of French as a foreign language and their counterpart Francophone learners of English as foreign language. The study also reports on the perceptions of these learners with regards to the importance of the French and English languages they are studying at Ghana Institute of Language (GIL), Kumasi. Questionnaires were administered to a total of 44 learners at the intermediate level, of which 22 are Francophones and 22 Anglophones. A total of eight (8) Tutors who teach French and English at that level were also interviewed. The findings revealed some factors that form the basis of demotivation as far as teaching and learning of these two foreign languages at the GIL are concerned. The study reveals that most Anglophone learners had the opportunity to study French at the basic level but lost interest in it at the advanced level. Francophone learners on the other hand begin the study of English language at the second cycle level and are highly motivated to continue it to a higher level. The learners identified lack of certain basic infrastructure which needs to be put in place in order to enhance effective teaching and learning of both French and English languages at GIL. In addition, most Anglophone learners were of the view that, native speakers should rather teach the French language in Ghana. It is therefore suggested that, the teaching and learning of French language should be made compulsory and also attractive at both the basic and second cycle levels in Ghana. This will encourage learners to develop interest in the learning of the French language not only at GIL, but in Ghana as a whole.

TABLE DES MATIERES

	Page
DECLARATION	ii
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DU TABLEAU	x
LISTE DES GRAPHIQUES	xi
CHAPTRE UN: INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Introduction	1
Cadre général de l'étude	2
Problématique de l'étude	5
Objectifs de l'étude	6
Questions de recherches	7
Justification du choix de l'étude	7
DÉFINITION DES TERMES CLÉS	9
Motivation	10
Démotivation	10
Français langue étrangère (FLE) et Apprenant anglophone	10
Anglais Langue Etrangère (ALE) et Apprenant francophone	11
Délimitation du champ de l'étude	11
Annonce du plan	11

Conclusion partielle	12
CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	13
Introduction	13
THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE ET LA MOTIVATION	13
Béhaviorisme	13
Socioconstructivisme	15
Théories interactionnistes	17
Motivation	19
RÔLE DE LA MOTIVATION DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE	21
Motivation dans la salle de classe	25
CAUSES DE LA MOTIVATION ET DE LA DÉMOTIVATION CHEZ L'APPRENANT	29
TRAVAUX ANTÉRIEURS	32
CONCLUSION PARTIELLE	43
CHAPITRE TROIS	45
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	45
Introduction	45
Présentation du contexte de l'étude	45
Public et échantillonnage	46
Instruments de collecte des données	48
Entretien collectif et administration de l'entretien	48
Questionnaire et son mode d'administration	51

Méthode d'analyse des données	54
Étude pilote	54
CONCLUSION PARTIELLE	55
CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	56
Introduction	56
DONNÉES DES APPRENANTS	56
Durée d'apprentissage et niveau du commencement de l'étude de la langue	57
Motivation des apprenants	60
Perspectives sur la méthode d'enseignement à GIL	82
PERSPECTIVES DES ENSEIGNANTS SUR LA MOTIVATION	95
Expérience des enseignants d'anglais et de français	95
Pratique de motivation	97
Impact de la motivation	103
Démotivation chez les apprenants	107
Mesures pour motiver les apprenants	109
CONCLUSION PARTIELLE	111
CHAPITRE CINQ: SYNTHÈSE, CONCLUSIONS ET	
RECOMMANDATIONS	112
Introduction	112
Synthèse et conclusions	112
Recommandations générales	116
Recommandations spécifiques	118
RÉFÉRENCES	121

ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE FOR LEARNERS OF FRENCH	129
ANNEXE 2: QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS	136
ANNEXE 3: FOCUS GROUP INTERVIEW GUIDE FOR TUTORS	144

LISTE DU TABLEAU

Tableau	Page
Tableau 1 : Nombre de personnes ayant participé à l'étude	48

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique	Page
Graphique 1 : Nombre d'années d'étude	57
Graphique 2 : Niveau d'étude	58
Graphique 3 : La langue la plus intéressante	61
Graphique 4 : L'éloquence	63
Graphique 5 : Niveau avancé	64
Graphique 6 : Choix d'étude	71
Graphique 7 : Politique linguistique	74
Graphique 8 : Langues : Perte de temps ?	78
Graphique 9 : Méthode d'enseignement	82
Graphique 10 : Usage des projecteurs et haut-parleurs	87
Graphique 11 : Usage d'audio et musique	88
Graphique 12 : Visualisations des vidéos courts	89
Graphique 13 : Images	90
Graphique 14 : Usage des journaux	91
Graphique 15 : Présentations en classe	92
Graphique 16 : Participation volontaire	93
Graphique 17 : Facilité de leçon	94
Graphique 18 : Langue enseignée	96
Graphique 19 : Nombre d'années	96
Graphique 20 : Diplôme	96
Graphique 21 : Pratique de motivation	97

Graphique 22 : Enseignement motivationnel	100
Graphique 23 : Activités motivationnelles	101
Graphique 24 : Libre expression des apprenants	101
Graphique 25 : Effet de la motivation	103
Graphique 26 : Difficulté d'apprentissage de langue	105

CHAPTRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

D'après nos expériences et constats au Ghana Institute of Languages (GIL) de Kumasi, de moins en moins d'apprenants anglophones choisissent aujourd'hui des cours du français langue étrangère (FLE) tandis que bon nombres d'apprenants francophones s'intéressent à l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (ALE). Face à la baisse des effectifs dans les salles de classes du FLE à tout niveau du système éducatif à GIL de Kumasi, notamment : School of Languages (SOL), et School of Bilingual Secretaryship (SOBS), nous avons observé que chaque membre du Département de français cherche à éviter tout échec causé par la démotivation de la part des apprenants et à améliorer la réussite des apprentissages. Selon les témoignages des enseignants, leurs apprenants manquent de motivation dans les salles de classes. Sur ce fait, il conviendrait alors de s'interroger pour identifier d'abord les facteurs qui sont à l'origine de cette démotivation de la part des apprenants de FLE, et à chercher des moyens concrets à entreprendre pour remédier à cette situation.

De plus, nous avons essayé dans notre recherche de trouver aussi des éléments de réponses qui sont à la base de ces facteurs de démotivation dans notre établissement. Nous avons cependant situé « la motivation » parmi les variables qui agissent sur l'apprentissage afin de dégager des pistes sur lesquelles les enseignants pourraient intervenir pour motiver leurs apprenants. De plus, nous

avons aussi précisé clairement les principes de méthodes et de démarches de notre recherche.

Cadre général de l'étude

Le français et l'anglais sont des langues de diffusion intercontinentales. L'apprentissage de ces deux langues étrangères est indispensable à la survie des Ghanéens dû aux besoins de communications régionales et aux relations commerciales qui existent dans la sous-région. L'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais au Ghana se font généralement dans plusieurs institutions telles que les écoles primaires, les Junior High Schools (JHS), les Senior High Schools (SHS), Ghana Institute of Languages, Ghana Institute of Journalism (GIJ), les Écoles Normales et aussi dans les universités mais cela subit beaucoup de difficultés. L'enseignement/apprentissage des deux langues se heurte contre le plurilinguisme définissant le pays. Souvent, un enfant né au Ghana commence comme d'habitude, à apprendre sa langue maternelle, ensuite l'anglais, langue officielle et seconde avant de penser à l'apprentissage du français. Dans une telle situation, il se peut que l'apprenant ait tendance à penser dans sa langue première ou en anglais pour communiquer une idée en français.

Pour Gardner, Lalonde et Moorcroft (1985), la motivation est l'un des facteurs qui déterminent l'apprentissage d'une langue, car l'apprentissage n'est possible que si l'on est motivé. Le sujet que nous abordons implique deux concepts fondamentaux, ceux de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignement est l'activité exercée par l'enseignant ou le professeur alors que l'apprentissage est l'activité développée par l'apprenant (Bergeron, Chouinard &

Janosz, 2011). Les deux processus ne sont pas similaires surtout dans le domaine des langues. Pour Bergeron et al. (2011), les enseignants savent que l'acte pédagogique est difficile devant un groupe d'apprenants sans aucun objectif. L'apprentissage par contre est agréable quand un enseignant est devant un groupe d'apprenants motivés ayant des buts et intérêts bien précis. Dans le contexte scolaire, la motivation joue un rôle primordial dans la réussite des apprentissages. En général, certains chercheurs tels que Viau (1994) et Deci, Koestner & Ryan (2001) ont défini la motivation comme un état dynamique basé sur la perception qu'un apprenant peut avoir de lui-même et de son environnement qui le pousse à un choix d'activité, à y engager et à persévérer dans l'accomplissement afin d'arriver à un but. Il nous semble qu'on est souvent d'accord de trouver qu'il est difficile et que cela demande beaucoup de travail et de courage d'apprendre une langue étrangère dans un contexte scolaire.

Il existe des façons efficaces et motivantes d'enseigner le français et l'anglais langues étrangères dans le curriculum scolaire du Ghana. Cependant, le fait est que dans une classe, il y a souvent une grande diversité parmi les apprenants en ce qui concerne leurs intérêts, leurs goûts d'apprendre et leurs manières préférées d'apprendre. Cela, des fois, rend le choix d'approche très compliqué aux enseignants. De plus, certains enseignants aussi ignorent l'aspect de motivation pendant l'acte pédagogique. Ils n'y pensent même pas. La question qu'ils se posent souvent est : « *Pourquoi nos apprenants ne réussissent pas ?* ». Leurs réponses sont très rapides : « *Ils sont faibles, ils ne veulent pas étudier* ». Ainsi, le professeur est placé devant un grand défi s'il veut réussir à motiver tous

ses apprenants. En plus, si l'enseignant est vu comme motivant ou pas, ne dépend pas seulement de l'action du professeur, mais également de l'attitude de l'apprenant.

Plusieurs études ont été menées par les théoriciens tels que Gardner et Lambert (2003) et Ceberio (2004) pour expliquer la démotivation qui afflige certains étudiants dans l'apprentissage d'une deuxième langue. Pourtant dans leur modèle, ils n'ont pas abordé les stratégies qu'un enseignant devrait utiliser pour susciter la motivation de ses apprenants. Ils s'en tiennent à préciser les causes qui sont à l'origine de la démotivation des étudiants lorsqu'ils apprennent une langue seconde. C'est dû à cela que dans notre mémoire, nous voulons explorer une autre avenue plus proche de la réalité des enseignants. Les perceptions que les étudiants entretiennent à l'égard des activités pédagogiques qu'ils doivent accomplir dans les cours de français et de l'anglais langues seconde influence leur motivation.

Nous avons déjà signalé que d'après nos expériences à Ghana Institute of Languages (GIL) de Kumasi, de moins en moins d'apprenants anglophones choisissent aujourd'hui les cours du français tandis que bon nombres d'apprenants francophones s'intéressent à l'apprentissage de l'anglais. Nous pensons que cet état des choses peut être expliqué par la motivation ou la démotivation; d'où le choix de notre sujet. À ce stade, nous allons aborder la formulation de notre problématique, ce qui va nous permettre d'entrer dans la phase de quelques théorisations. La problématique va découler de la motivation de départ qui se situe dans notre expérience pédagogique à GIL de Kumasi. Cette motivation sera

exprimée à travers deux catégories d'intérêts : l'intérêt personnel pour le sujet et la pertinence sociale du sujet.

Problématique de l'étude

Motiver est l'un des grands défis de l'enseignement actuel devant lequel il est possible de réagir sans désabusement, repli ou agression face aux apprenants (Deci, Koestner & Ryan, 2001). À GIL de Kumasi, nous avons remarqué que de moins en moins d'apprenants anglophones s'intéressent aujourd'hui à l'apprentissage de FLE alors que bon nombres d'apprenants francophones s'intéressent beaucoup à l'apprentissage de l'ALE. D'après une pré-enquête menée auprès des enseignants et des étudiants, quelques raisons ont été évoquées pour expliquer cette situation. Nous pouvons mentionner dans ces raisons entre autres : le niveau faible des apprenants surtout des anglophones, l'attitude négative de quelques enseignants, la mauvaise organisation pédagogique de l'institut et le manque de suivi des parents. Cependant, les causes relatives à la démotivation liées à l'orientation scolaire des apprenants n'ont jamais été évoquées. Comme le souligne Viau (1994), il existe des gestes et attitudes nuisibles de l'enseignant comme par exemple : laisser croire aux apprenants qu'ils n'ont aucun pouvoir, ont perdu sens et de la valeur attribuée à l'apprentissage, valoriser l'évaluation plutôt que l'apprentissage.

Parfois des apprenants adoptent aussi certains gestes et attitudes nuisibles à l'apprentissage dans ces termes : *« on n'aura jamais le temps ; c'est bien trop long ! moi, j'arrête ! De toute façon, je n'y comprends jamais rien ! Je n'ai même*

pas choisi ces genres d'études... » (Viau, 1994 : 24). Tous ces facteurs ne sont pas pris en compte dans la recherche des causes de l'échec scolaire et du manque de performance des apprenants. Et pourtant la motivation est un facteur non négligeable pour la réussite des apprentissages. Les raisons de ces manques d'intérêts peuvent être multiples mais il y a lieu de croire qu'il existe des opinions différentes entre les professeurs et les apprenants sur ce qu'ils considèrent comme un enseignement motivant et ce sont ces opinions différentes que nous voudrions, mettre en lumière dans ce mémoire

Objectifs de l'étude

Dans cette étude, nous nous sommes fixé des objectifs spécifiques tels que :

1. examiner la différence dans l'impact de la motivation sur le processus des apprentissages scolaires chez les apprenants de FLE et celui d'ALE à GIL de Kumasi,
2. identifier les principaux éléments qui engendrent la motivation chez les apprenants de FLE et d'ALE à GIL de Kumasi,
3. identifier les principales causes du manque de motivation dans le processus d'apprentissage scolaire et ses conséquences chez les apprenants de FLE et d'ALE à GIL de Kumasi et
4. indiquer comment nous pouvons susciter davantage les éléments principaux qui engendrent la motivation dans l'apprentissage du FLE et de l'ALE à GIL de Kumasi.

Questions de recherches

Les questions auxquelles ce travail va chercher à répondre sont les suivantes :

1. En quoi l'impact de la motivation sur le processus d'apprentissage scolaire chez les apprenants de FLE est différent de celui des apprenants d'ALE à GIL de Kumasi ?
2. Quels sont les principaux éléments qui engendrent la motivation chez les apprenants de FLE et d'ALE à GIL de Kumasi ?
3. Quels sont les principales causes du manque de motivation dans le processus d'apprentissage scolaire et ses conséquences chez les apprenants de FLE et d'ALE à GIL de Kumasi ?
4. Comment pouvons-nous susciter davantage les éléments principaux qui engendrent la motivation dans l'apprentissage du FLE et de l'ALE à GIL de Kumasi ?

Justification du choix de l'étude

Un sujet de recherche n'est jamais choisi au hasard sans être à la recherche d'une solution pour un problème réel. Le choix du sujet de notre travail de recherche a pour but de trouver la réponse à une question qui prend ses racines dans les méthodes et procédés utilisés dans la réalisation des apprentissages scolaires en rapport avec notre expérience pédagogique. Une expérience d'abord en tant qu'enseignant à GIL nous a poussé à ce travail. En effet, notre intérêt pour la motivation et la réussite des apprentissages scolaires est né au moment où nous avons commencé à enseigner à GIL de Kumasi. Nous avons remarqué que

beaucoup d'apprenants anglophones ont perdu l'intérêt dans l'apprentissage du FLE. Cela entraîne des échecs et manque d'excellence dans le domaine académique à GIL de Kumasi. Dans le cours de français, nous avons eu à parler de la « motivation », ce que nous supposons peut aider les apprenants à regagner quelques espoirs dans leurs apprentissages. Ainsi, nous avons commencé à nous intéresser à la motivation au cours des apprentissages scolaires. Nous nous demandions pourquoi la motivation n'est pas souvent prise en compte au cours de l'orientation des apprenants et durant leur apprentissage. Autrement dit, la motivation ne contribuerait-elle pas à la réussite des apprentissages scolaires ?

La motivation a fait l'objet de nombreux travaux (articles pédagogiques, conférences, thèses et mémoires). Tous sont d'accord pour dire qu'« *on apprend mieux quand on est motivé.* » On ne peut pas espérer la réussite sans motivation des apprenants. Beaucoup de chercheurs dans les universités ainsi que des enseignants s'intéressent à la motivation scolaire tant en langue française qu'en langue anglaise. La motivation est très importante dans le choix des études mais peut varier d'une année d'étude à l'autre. À partir de cette étude, nous pouvons identifier un grand courant de la motivation qui a été mis en évidence. En fonction de ce qu'on perçoit possible dans le futur, de l'intérêt ressenti pour les stages, les disciplines et l'enseignement, les motivations incitent à travailler seulement pour des objectifs à court terme, réussir aux examens. Parmi d'autres études, nous pouvons citer Chesnais et La Garanderie (2014). Elle insiste sur l'autonomie. Pour elle, motiver un apprenant c'est l'accompagner dans ses apprentissages. Le but principal de l'accompagnement des apprentissages est d'amener

l'accompagné à être autonome. Dans sa recherche, elle admet que face à une personne non-motivée, on peut se sentir démuni, mais il y a moyen de construire la motivation comme une recherche de sens qui se construit peu à peu. Dans ce cas, le rôle de l'accompagnateur au niveau de la motivation est d'aider l'accompagné (apprenant) à trouver un sens à l'action demandée. Ensuite, il le guide pour préparer la réalisation de cette action, dans la recherche de l'objectif, de l'analyse des moyens pour y parvenir, dans l'élaboration des priorités et de la progression.

Viau (1994) fait remarquer que la réussite de plus de 50% des étudiants est liée à la motivation et l'intérêt porté à la matière. Donc les étudiants accordent une plus grande importance à la motivation et au fait d'aimer la matière. Dans ce contexte, l'orientation scolaire trouve son importance. Plus précisément, l'orientation scolaire bien faite et acceptée par l'apprenant conduit à la motivation et à la réussite des apprentissages. Comment l'apprenant, n'ayant pas participé à son orientation et celui qui a participé réagissent-ils quand ils sont invités à faire un projet personnel d'apprentissage ? Comment sont-ils motivés dans le processus de l'apprentissage ? C'est dans ce sens que la motivation nous intéresse dans ce travail.

DÉFINITION DES TERMES CLÉS

Il nous paraît capital de proposer des définitions opératoires de quelques termes importants dans notre étude. Ces termes comprennent : motivation, démotivation,

français langue étrangère, anglais langue étrangère, apprenants anglophones et apprenants francophones.

Motivation

En général, certains chercheurs tels que Viau (1994, 2009) et Deci, Koestner & Ryan (2001) ont défini le terme motivation comme un état dynamique basé sur la perception qu'un apprenant peut avoir de lui-même et de son environnement qui le pousse à un choix d'activité, à y engager et à persévérer dans l'accomplissement afin d'arriver à un but. Mais dans le contexte de notre étude, nous pouvons aussi définir le terme motivation comme : la nécessité de s'engager dans un processus d'apprentissage et faire tout possible dans son domaine pour conduire progressivement et à bien mener son ambition dans chaque situation.

Démotivation

Selon *Le Petit Robert* (2012 : 675), « *la démotivation c'est faire perdre à quelqu'un toute motivation, toute envie ou toute raison de continuer un travail ou une action* ». En ce qui concerne notre étude, nous pouvons définir le terme démotivation comme un processus qui sert à décourager, à démoraliser et à ne pas aider l'apprenant à poursuivre ou à mener à bien son ambition de l'apprentissage.

Français langue étrangère (FLE) et Apprenant anglophone

L'apprentissage de la langue française pourrait permettre une intégration régionale des ghanéens dans la mesure où les pays voisins du Ghana sont des

francophones. Le cours de FLE est donc le cours de français donné à des apprenants non-francophones en France ou à l'étranger (Cuq, 2003). Dans notre contexte d'étude, le FLE est une langue qui n'est ni la langue maternelle ni la langue seconde des apprenants ; ils étudient le FLE dans les salles de classe pour pouvoir la maîtriser. Ils sont donc des apprenants anglophones qui apprennent le français dans le contexte ghanéen.

Anglais Langue Etrangère (ALE) et Apprenant francophone

Contrairement au FLE, l'anglais langue étrangère n'est pas la langue maternelle cependant la langue seconde de l'apprenant. Cela s'étudie dans les cours. Cependant, dans notre contexte et à la différence du FLE, l'anglais langue étrangère s'apprend aussi en dehors des cours. Les apprenants dont il est question sont des francophones qui l'étudient en classe et dans le milieu où ils vivent.

Délimitation du champ de l'étude

Vue l'étendue du sujet, il nous est important de délimiter le champ de l'étude. Tout d'abord le sujet se limite aux apprenants du FLE et ceux de l'ALE qui se sont inscrits à GIL de Kumasi au Ghana. De plus, l'étude se focalise seulement sur le français langue étrangère et l'anglais langue étrangère.

Annonce du plan

Le premier chapitre de notre travail est consacré à l'introduction générale comportant le cadre général, la problématique, les objectifs, les questions de recherche, la justification du choix du sujet, la définition des termes clés, la délimitation du champ de l'étude, l'annonce du plan et la conclusion partielle. Le

deuxième chapitre fait l'état du cadre théorique portant sur les grandes théories de la motivation et le rôle de la motivation. Il dresse aussi les travaux antérieurs de quelques chercheurs et fait le lien entre la motivation et l'apprentissage. Le troisième chapitre développe la méthodologie utilisée pour bien mener cette étude. Le quatrième chapitre rapporte et fait l'analyse des résultats issus des enquêtes. Le cinquième chapitre est consacré au résumé de l'étude, à la conclusion générale et aux recommandations.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons donné une introduction générale dans laquelle nous avons annoncé le but et le plan de notre travail. Nous avons aussi présenté le cadre général qui inclue notre intérêt général et personnel du sujet puis, nous avons fait ressortir nos questions de recherches et nos objectifs. Nous avons également abordé la justification du choix du sujet, la définition des termes clés, la délimitation du champ de l'étude et l'annonce du plan. Le second chapitre de notre devoir va nous permettre de discuter du cadre théorique et les travaux antérieurs de notre sujet.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

Ce deuxième chapitre vise à faire l'état de la motivation dans la littérature. Pour ce faire, nous commencerons par quelques théories d'apprentissage en relation avec la motivation suivi d'une approche définitionnelle portant sur le concept de motivation, le rôle de la motivation dans l'enseignement/apprentissage, la motivation dans la salle de classe, les causes de la motivation et de la démotivation chez l'apprenant. Enfin, nous allons dresser aussi les travaux antérieurs menés par quelques chercheurs et en tirer une conclusion partielle.

THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE ET LA MOTIVATION

La motivation, dans la perspective de notre étude, est liée à l'apprentissage scolaire. Ainsi, il nous semble important de donner quelques grandes théories sur l'apprentissage scolaire en lien avec la motivation. Nous retenons trois grandes théories à savoir : le béhaviorisme, le socioconstructivisme et les théories interactionnistes.

Béhaviorisme

Le béhaviorisme est la première grande théorie présentée par Skinner (1984). Le concept « béhavioriste » fut utilisé pour la première fois par John B. Watson en 1913 dans un article portant sur la nécessité d'observer des comportements pour pouvoir les étudier. Skinner, (1984) développa le concept de « conditionnement opérant » (initié au départ par Thorndike, 1913), qu'il distingue

du conditionnement pavlovien ou classique. Sa thèse est que « le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée des conditionnements appropriés ». Skinner (1984) rejette toute explication mentale ou cognitive. Il accorde l'importance à deux éléments : le stimulus et la réponse mais en décrivant le lien qui les unit. Il s'intéresse de façon particulière au « réflexe » qui est une « *corrélation observée entre le stimulus et la réponse* ». Skinner (1984) définit l'apprentissage comme une modification du comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement. Il affirme que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées « renforcements positifs » (ex. : des bonnes notes chez les apprenants) et de punitions appelées « renforcements négatifs » (ex. : des mauvaises notes chez l'apprenant). C'est dans ce sens que l'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter des renforcements négatifs et d'augmenter la chance d'obtenir des renforcements positifs. Cette procédure est appelée « conditionnement opérant ». Toutes les formes d'enseignement basées sur le béhaviorisme partent de l'idée que l'apprentissage se fait par le biais d'un enseignement qui peut être dispensé par un enseignant ou une machine, ce qui est différent de la théorie constructiviste (Skinner, 1984). Cette théorie propose aussi une méthode d'enseignement - apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de formes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

Par rapport aux critiques adressées à l'enseignement de type béhavioriste, nous notons que l'opérationnalisation des objectifs à atteindre fait que

l'enseignement se trouve rapidement face à un grand nombre d'objectifs à viser au même moment. Ce qui limite ce genre de pratique chez les enseignants. De plus, réduire un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples, peut avoir comme effet que même si l'apprenant est satisfait à toutes les étapes intermédiaires d'apprentissage, il peut ne pas maîtriser l'apprentissage complexe visé initialement. Cette théorie va nous permettre de mettre en exergue la motivation et la démotivation chez les répondants.

Socioconstructivisme

L'approche socioconstructivisme appelée aussi sociocognitive par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration (Vygotsky, 1986). Dans cette théorie développée principalement par Vygotsky (1986), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-apprenant et apprenant - apprenant. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto-socio construction des connaissances par ceux qui apprennent. Les conditions de mise en activité des apprenants sont indispensables dans le cadre des socioconstructivistes, parce que l'acquisition des nouvelles connaissances et la restriction des connaissances existantes ne sont pas les seuls objectifs de l'apprentissage. Pour Vygotsky, l'apprentissage n'est plus, seulement ce que l'enseignant transmet et les formes de mise en activité des apprenants, mais l'apprentissage est aussi la mise en interactivité entre apprenant, entre enseignant apprenant. C'est à partir de cela que le savoir se construit. Dans ses recherches,

Vygotsky (1986) met en avant le rôle de la culture dans l'apprentissage. Son hypothèse centrale est « le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain ». Dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'homme étant un acteur culturel et social se développe grâce au processus social et historique. Pour Vygotsky (1986), la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. C'est l'apprentissage qui influence le développement d'un individu.

Dans le même perspectif socioconstructiviste, Bruner (1987) affirme que le processus éducatif nécessite une structure de connaissances en un tout cohérent, pour en faciliter l'encodage. Bruner accorde beaucoup d'importances au stade du développement intellectuel chez l'enfant : « *il faut respecter les étapes* ». Il parle aussi du rôle de la motivation intrinsèque et de sa valeur. Bruner a été inspiré par Piaget et il a mis sur pied trois modes de représentation des connaissances (le mode actif, le mode symbolique et le mode iconique). Pour Bruner, pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'apprenant doit participer à celui-ci. Pour lui, il existe deux modes d'enseignement : le mode fondé sur l'exposition (l'apprenant est auditeur) et le mode fondé sur l'hypothétique (coopération entre l'apprenant et l'enseignant). Selon la théorie de Bruner, l'acte d'apprendre comporte trois processus : l'acquisition de la nouvelle information, la transformation de cette information et l'évaluation. De plus, Bruner (1987) préconise quatre techniques pédagogiques à savoir l'emploi des contrastes, la formulation d'hypothèses, la participation (jeu) et l'éveil de la conscience de l'apprenant quant aux stratégies d'apprentissage. Pour Bruner, apprendre est un « *processus interactif dans lequel*

les gens apprennent les uns des autres ». C'est dans ce sens qu'il a contribué à développer le modèle social de l'apprentissage. Il met l'accent sur les aspects socio- affectifs qui tiennent compte de la mobilisation, du maintien de l'intérêt et de la motivation de l'apprenant dans le champ de la tâche ainsi que le but à atteindre. En apprentissage, l'enseignant doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide, tout en évitant que l'apprenant soit très dépendant de lui. Il parle aussi des aspects cognitifs qui correspondent, entre autres, à la nécessité d'alléger la tâche à l'apprenant, à la signalisation des caractéristiques spécifiques de la tâche pouvant mettre sur la voie de la résolution et à l'indication ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution.

Théories interactionnistes

Les théories interactionnistes accordent la prédominance à l'interaction entre facteurs internes et externes. Nous nous référerons au psychologue Robert Gagné. En apprentissage, Gagné, Senecal, & Koestner (1997) affirme qu'il faut partir des principes du conditionnement, dont celui du renforcement. Il définit l'apprentissage comme un processus qui résulte d'une interaction entre l'individu et son environnement. Pour qu'il y ait apprentissage, le changement dans la performance est très important à observer. Selon la théorie de Gagné et al. (1997), l'apprentissage est influencé par des événements internes (motivation) et externes (rétroaction donnée par une personne externe, l'enseignant). Autrement dit, l'apprentissage nécessite les deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque. Pour Gagné et al. (1997), l'acte d'apprendre est constitué de huit phases : la motivation, l'appréhension, l'acquisition, la rétention, le rappel, la généralisation,

la performance et la rétroaction. Il affirme que les événements externes favorisent l'apprentissage tels que : l'activation de la motivation de l'apprenant, informer des objectifs d'apprentissages, activer l'attention, stimuler le rappel des connaissances antérieures, guider l'apprenant. Certains enseignants appliquent cette théorie de Gagné et al. (1997), dans l'acte d'apprentissage scolaire.

En **somme**, nous avons discuté trois grandes théories portant sur la motivation au cours d'un apprentissage d'une langue étrangère. Notamment le behaviorisme, le socioconstructivisme et la théorie interactionniste. Dans sa théorie portant sur le behaviorisme, Skinner (1984), affirme que l'apprentissage d'une langue relève de deux types de renforcements. Il explique que les renforcements positifs renvoient aux succès des apprenants alors que le négatif renvoie aux échecs des apprenants. Par contre, la théorie socioconstructiviste, développée par Vygotsky (1986) porte sur le rôle de la culture dans l'apprentissage. Elle se focalise sur le fonctionnement fondamental et social de l'être humain. Elle souligne que l'homme étant un acteur culturel et social se développe grâce au processus social et historique. Pour Gagné et al. (1997), l'apprentissage est un processus qui résulte d'une interaction entre l'individu et son environnement. Il est d'avis que l'apprentissage est influencé par les événements internes et externes qui nécessite les deux types de motivations (intrinsèque et extrinsèque). Par conséquent, la position de Gagné et al. (1997) nous serait important dans l'explication de la motivation intrinsèque des répondants. Dans les lignes suivantes, nous allons aborder le concept de « motivation ».

Motivation

La motivation est un ensemble de mécanismes de type action/rétroaction qu'il faut entretenir, voire déclencher de l'extérieur (Deci Ryan & Deci, 2000). Lorsque le sujet est volontaire, c'est un signe d'une motivation intrinsèque ; on peut atteindre de bonnes performances à long terme compte tenu de l'auto-déterminisme et de la compétence perçue. Sinon, il faudrait développer des renforcements pour obtenir une motivation extrinsèque. Cela veut dire que la motivation possède deux buts : performance avec jugement (extrinsèque) centré sur l'ego ; apprentissage avec l'amélioration des compétences (intrinsèque) centré sur la tâche.

La motivation scolaire concerne à la fois l'apprenant et l'enseignant. Pour l'apprenant, il s'agit d'(e) : avoir le désir de savoir et prendre une décision d'apprendre, se fixer des objectifs - planifié (faire un projet personnel), réguler ses progrès dans la réalisation de ses travaux, gérer la compréhension, employer des stratégies d'organisation, participer à la découverte du sens des apprentissages, développer un esprit critique, personnaliser la vision, la compréhension et s'intéresser à celles des autres et découvrir un élément intéressant et signifiant dans chaque tâche et le communiquer (Viau, 1994). Pour l'enseignant, cela concerne l'explication du fonctionnement du cerveau et de la mémoire (le pouvoir qu'on a sur le développement cognitif), de l'origine de la motivation et les causes de la démotivation, la discussion du sens des apprentissages scolaires et des activités proposées, la variabilité des contextes de tâches et faire le lien avec le domaine de la vie, donner des défis intéressants aux apprenants, la découverte des

causes des succès et d'échecs et la propositions des stratégies variées, développement de la capacité d'auto-évaluation, la création des moments de partage sur motivation et témoignage d'expérience sur le sujet et faire participer aux choix des activités d'apprentissage (Viau, 1994).

D'après Viau (1994), la motivation implique un dynamisme et une application. L'apprenant se pose un certain nombre de questions dans ce dynamisme. Tout d'abord avant la tâche, l'apprenant doit se poser les questions suivantes : Vais-je apprendre ? Où cela se situe-t-il ? Avec qui ? et Quelle utilité ? Et pendant la tâche, les questions suivantes se posent : Pourquoi ferais-je cette activité ?, Suis-je capable de l'accomplir ?, Ai-je un certain contrôle sur son déroulement ?, Cette matière (ou étude) est intéressante ?, Cela a un sens ?, Ai-je envie de continuer et de faire plus ou dois-je abandonner (c'est ennuyeux !). Enfin, après la tâche, l'apprenant se pose les questions suivantes : Suis-je satisfait ? Ou suis-je découragé ? Ai-je envie de m'engager dans une autre tâche ? Quel est l'avenir des tâches accomplies ? et les études sont-elles intéressantes pour moi ? En définitive, enseigner de manière motivationnelle, c'est donner du sens et la valeur aux apprentissages scolaires, c'est-à-dire, arriver à dire à l'apprenant que ce qu'il a appris, a de l'importance pour lui et son avenir dans la société. Ce qui exige de la part de celui-ci l'effort de passer de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque.

RÔLE DE LA MOTIVATION DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE

Bruner (1987) explique que pour que la motivation soit renforcée en classe, l'enseignant doit créer un climat de dialogue. Pour Bruner (1987), la motivation se situe à deux niveaux : celui de motivation extrinsèque qui est provoquée par une force extérieure de l'apprenant et celui de motivation intrinsèque qui dépend de l'individu lui-même. Les deux sont obligatoires pour s'engager dans un processus d'apprentissage. Il faudrait souligner davantage que la motivation extrinsèque met beaucoup d'importance sur le rôle des renforcements en provenance de l'environnement de l'apprenant. Ses renforcements selon Bruner, sont positifs ou négatifs. Bien que les behavioristes qui ont travaillé sur ce type de motivation en apprentissage, soient reprochés d'avoir omis volontairement le mental (le cognitif) qui est pourtant nécessaire dans l'acte pédagogique, le renforcement reste capital et nécessaire dans l'apprentissage scolaire.

Bruner (1987) continue en disant que : la motivation est une condition importante et nécessaire à l'apprentissage. Bien qu'elle ne soit pas suffisante pour réussir les apprentissages, elle caractérise les dimensions affectives et cognitives dans l'acte d'apprentissage. Cependant, la connaissance de l'importance de motivation en classe ne suffit pas pour l'enseignant, il doit choisir un modèle de motivation dans le but de l'exploiter chez les apprenants en situation d'apprentissage. C'est dans ce sens que le rôle de l'enseignant-tuteur marque son importance.

D'après Bruner (1987), l'évolution de la motivation scolaire nécessite la présence d'un tuteur expérimenté qui conduit progressivement l'apprenant vers une motivation intrinsèque. Pour passer de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque dans la plupart des cas, la médiation du maître est nécessaire. La prise de distance par rapport au produit des récompenses et des sanctions habituelles (bonnes notes ou mauvaises notes) dans l'enseignement ne peut être faite qu'en collaboration avec l'enseignant. Donc, l'enseignant doit aider l'apprenant de tels points que la compétence perçue et l'auto-déterminisme soient réunis pour aboutir à une motivation intrinsèque forte.

Dans le but d'améliorer le travail de l'enseignant comme médiateur qui vise à la réussite des apprentissages, Bergeron, Chouinard, et Janosz (2011) ont élaboré aussi les profils de l'apprentissage, de motivation et de compréhension. Pour le besoin de notre étude, nous nous limitons aux profils de motivation. Bergeron et al. (2011) indiquent que le niveau des apprenants correspond aux profils de motivation : ils concernent les éléments extérieurs qui conditionnent l'intérêt d'un apprenant. On distingue quatre profils de motivation différents : vais-je apprendre ? Où ça se situe ? Avec qui ? Quelle utilité ?

L'apprenant sensible au profil « vais-je apprendre ? » aime apprendre pour savoir. Il est curieux d'esprit. Sa motivation est d'apprendre quelque chose. L'apprenant de tendance au profil « où ça se situe ? » a besoin de situer les choses dans un plan, dans une vision globale, dans un lieu. Dans ce cas sa motivation dépend aussi de l'environnement. L'apprenant sensible au profil « avec qui ? » a

une motivation d'apprentissage centrée sur l'enseignant et les camarades de classe avec qui il peut faire des travaux pratiques L'apprenant sensible au profil « quelle utilité ? », sa motivation dépend du degré d'utilité perçue de l'enseignement. Les apprenants qui ont cette motivation aiment d'avantage le concret. Tant que ce profil d'apprenant ne trouvera pas ce à quoi une matière peut servir, il ne se sentira pas du tout motivé. Un des rôles possibles d'un enseignant est de montrer l'intérêt de la matière à ce type de profil. Par exemple, lorsque un apprenant dit « *je n'aime pas cette matière, ça me servira à rien !* », on peut être sûr qu'on a à faire à une personne ayant ce type de profil. Il est à noter qu'une personne peut combiner deux profils de motivation avec toutefois une dominante.

D'après Mitchell et Myles (2004 : 8), il y a plus de désaccord sur ce qui constitue la motivation. Ils ont expliqué que la motivation est une structure complexe avec trois composants : « desire to achieve a goal, effort extended in this direction, and satisfaction with the task ». Pour eux, la motivation peut avoir un effet sur l'apprentissage. Elle peut être causative, elle peut être influencée par l'apprentissage, et elle peut aussi être résultative dans la mesure où on peut souvent faire une distinction entre la motivation intrinsèque, où il s'agit des intérêts et des besoins personnels de l'apprenant, et la motivation extrinsèque, qui concerne les facteurs extérieurs. Pour Ellis (1994), la motivation « intérieure » et la motivation « extérieure » dépendent l'une de l'autre.

De sa part, Keller (1983), parle de « motivation intégrée » et « motivation instrumentale » pour parler d'une distinction qui ressemble à celle qui existe entre la motivation intrinsèque et la motivation extérieure. Ces motivations différentes

peuvent exister chez la même personne en même temps. Keller, relève que la motivation intégrée se réfère donc à l'apprentissage des langues pour le développement personnel et l'enrichissement culturel. L'apprenant a comme but d'être accepté par les gens de la culture de la langue cible, une sorte d'identification. Keller, utilise aussi le terme *intégrée* au lieu d'intrinsèque pour expliquer que ce type de motivation est créé chez l'apprenant quand sa curiosité de la langue étrangère est éveillée et gardée. Pour Keller, il existe différents facteurs qui influencent la motivation intégrée, entre autres : l'attitude, l'intérêt et le désir de l'apprenant d'apprendre la langue étrangère. Keller, montre qu'un apprenant ayant une motivation intégrée forte est plus actif dans la salle de classe. Il poursuit l'apprentissage de la langue étrangère et il est moins probable qu'il laisse tomber ses études. Une façon, pour le professeur, de créer une motivation intégrée chez les apprenants dans un contexte scolaire est de leur donner la possibilité de communiquer. Il est aussi important de créer des défis d'un niveau adéquat, pas trop difficiles et pas trop faciles.

En ce qui concerne la motivation instrumentale, Ellis (1994) note qu'il arrive que l'apprenant apprenne la langue pour des raisons telles que la future carrière, le statut social ou pour atteindre un niveau d'éducation exigé. Ellis a offert à certains des apprenants dans une classe des récompenses pour leurs résultats, tandis que d'autres apprenants étaient simplement exhortés à faire de leur mieux. Ceux qui ont reçu des récompenses ont obtenu des résultats beaucoup meilleurs. MacIntyre (cités par Ellis, 1994) a remarqué que lorsque les récompenses ont été annulées, les effets de cette motivation instrumentale ont

disparu. Ellis (1994) remarque qu'il est difficile de dire si la motivation est la cause ou le résultat, ou tous les deux, de la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il affirme que la motivation est causative, mais il accepte aussi que parfois on observe une modification de l'attitude de l'apprenant à cause d'une expérience positive de l'apprentissage. Il précise que le désir chez l'apprenant d'apprendre une langue étrangère est fortement influencé par le rendement. Il est possible que la relation entre la motivation et le rendement soit interactive. Un niveau élevé de motivation stimule l'apprentissage, mais la réussite dans l'apprentissage de la langue étrangère aide l'apprenant à maintenir une motivation déjà existante. Au contraire, si la motivation est basse, les résultats deviennent mauvais et la motivation sera encore plus basse.

Motivation dans la salle de classe

Oscarsson, Strömdahl, Karlsson (1999) relève que les apprenants motivés sont souvent, selon les professeurs, ceux qui participent activement dans l'enseignement, qui expriment leur intérêt en la matière, et qui travaillent beaucoup (font leurs devoirs avec soin). Si le professeur est capable d'éveiller l'intérêt d'apprendre la langue étrangère, en créant un enseignement stimulant avec des buts clairs et réalisables, il peut contribuer beaucoup à la motivation d'un apprenant. Étant conscients des buts, les apprenants prennent plus de responsabilités pour leurs propres études et pour leurs progrès. Ils seront plus sûrs d'eux-mêmes et cela a un effet positif. Les apprenants ont des aptitudes différentes et le professeur doit fournir un enseignement différencié et individualisé pour le rendre motivant pour tous les apprenants et ne pas faire

marcher tout le monde du même pas. Si le professeur fait participer les apprenants dans la planification de l'enseignement, et leur fait exprimer leurs idées et leurs propositions, les apprenants deviendront souvent plus motivés à continuer leurs études.

Crookes et Schmidt (1991) ont remarqué différents facteurs dans une situation scolaire, qui rendent les apprenants plus motivés à apprendre : il s'agit de faire participer les apprenants, d'une façon active, dans la leçon, et aussi de varier les activités, les exercices et les matériaux.

Il faut que le professeur pense à l'âge de ses apprenants, à leur niveau de langue et à leurs intérêts. Ils soulignent aussi le rôle de l'apprenant : « *L'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'intégrer. Inattention, ou attention à des événements fortuits, refus de participation ou retour à l'activité de classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe* » (Crookes et Schmidt, 1991 : 12).

Le contact avec la langue cible en dehors de la situation scolaire, par exemple à travers un voyage, donne souvent à l'apprenant un feedback positif. Parfois, il est difficile de varier l'enseignement à cause du niveau faible de la langue de l'apprenant. Il faut alors plutôt se concentrer sur les connaissances de base de la langue. Beaucoup d'apprenants trouvent aussi qu'il demande beaucoup de travail d'apprendre une langue étrangère, et ils ne trouvent pas l'énergie de le faire à cause de la concurrence de toutes les autres matières à étudier à l'école. Il faut noter que si un apprenant ne suit pas, cela risque de faire que l'apprenant abandonne ses études de la langue (Crookes et Schmidt, 1991).

Ceberio (2004) analyse les composantes de la motivation d'apprenants en situation plurilingue. Les résultats de son étude montrent l'importance de la communication et de l'échange entre cultures pour motiver les apprenants. Elle parle de l'importance de l'intercompréhension, de la capacité de comprendre la langue et de se faire comprendre et de faire de l'apprenant « le sujet qui communique ». Pour Ceberio (2004 : 30), « *la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonné en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux* ». Dans la situation scolaire, la communication avec des natifs de langue cible est rare et il faut créer des situations substitut, avec le groupe/classe et le professeur.

Une autre approche motivante pour l'apprentissage de l'apprenant est aussi une approche communicative mais avec une perspective actionnelle. On voit les apprenants comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches. L'apprenant réalise une action sociale dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère.

Le point central est de faire de sorte que les apprenants comprennent et connaissent les règles socioculturelles et soient au courant de l'intention de la communication. Comme Ceberio (2004), Byram (1992) parle de l'importance de la connaissance d'une autre culture et d'une autre civilisation. Cela contribue à, réduire les préjugés et à promouvoir la tolérance et crée souvent des attitudes positives chez l'apprenant envers d'autres peuples, d'autres cultures, en même temps qu'on arrive à une compréhension approfondie d'un peuple et d'une culture particulière, dans les cas actuels, les cultures française et anglaise. Avec une attitude positive envers ces cultures cibles, il est évidemment plus simple à motiver un apprenant à apprendre ces deux langues étrangères.

Selon Crahay (1999), les enseignants peuvent intervenir sur la motivation de leurs apprenants. Tout d'abord, il peut présenter le caractère évolutif, non figé, de l'intelligence et la possibilité pour chacun d'essayer de maîtriser les compétences scolaires. « *Tu es capable de faire cela comme les autres* » plutôt que « *Le calcul et toi, cela fait deux* ». L'enseignant peut aussi sembler moins préoccupé par l'évaluation, afin de montrer aux apprenants qu'il n'est pas là uniquement pour les évaluer. L'enseignant peut aussi tenter de montrer aux apprenants qu'ils sont en grande partie responsables de leurs succès et échecs (attribution interne) (Crahay, 1999).

Pour Viau (1994), l'enseignant peut également préconiser quelques stratégies qui pourront aider l'apprenant à comprendre qu'il peut essayer de se motiver lui-même plutôt que d'attendre qu'on le motive. Selon Viau (1994 : 170), l'apprenant doit :

se fixer des objectifs afin d'évaluer le travail accompli, diviser son travail à faire en plusieurs parties, se récompenser après la réalisation d'une activité longue et difficile, par exemple en écoutant de la musique, entrecouper les activités difficiles par des activités plus faciles (par exemple, recopier au propre les exercices réussis, afin d'en commencer d'autres), prendre le temps d'évaluer le chemin parcouru et les apprentissages réalisés, dans les moments difficiles, s'imaginer en train de faire le métier auquel on aspire, se rappeler ses réussites antérieures et se dire qu'elles prouvent que l'on est capable de réussir .

Ces activités proposées par Viau (1994), à notre avis, sont aussi utiles pour les apprenants du FLE et de l'ALE.

Dans les paragraphes qui suivent, nous abordons les causes de la motivation et de démotivation chez les apprenants.

CAUSES DE LA MOTIVATION ET DE LA DÉMOTIVATION CHEZ L'APPRENANT

Crahau (1999) relève que la tâche principale de l'apprenant consiste à s'engager dans un processus d'apprentissage et d'arriver au terme de son cursus scolaire. Cependant, certains apprenants n'arrivent pas à la fin de l'apprentissage et des fois ceux qui y arrivent éprouvent des difficultés. Quelles sont les causes principales qui font que certains s'engagent sérieusement dans les activités

d'apprentissage scolaire et d'autres abandonnent l'idée de suivre et d'autres perdent l'idée de suivre d'une année à l'autre ?

Pour Crahay (1999), la motivation de l'apprenant est déterminée par l'image qu'il se fait de lui-même et de son environnement ou la situation dans laquelle il travaille, surtout la manière dont l'apprenant représente cette situation. La réussite est toujours profitable pour un apprenant ; on peut le motiver s'il croit qu'il est capable de réussir, s'il croit à sa compétence. S'il ne croit pas à sa compétence, parfois l'apprenant aura tendance à baisser les bras et pourtant quand tous les apprenants de la classe écoutent attentivement et travaillent dur, des enseignants croient que les apprenants sont motivés.

Dans le contexte scolaire, Crahay (1999) indique que nous pouvons souligner que la motivation est un phénomène dynamique qui change constamment. Il est influencé par les perceptions de l'apprenant, son comportement, son environnement. Ce phénomène implique l'atteinte des objectifs. Il ne s'agit pas dans ce cas de parler seulement de la motivation en fonction des disciplines enseignées mais des conditions dans lesquelles l'apprenant apprend et la manière dont il perçoit ces conditions. Pour attirer l'attention de l'enseignant, nous disons que la matière enseignée n'est pas la seule génératrice de motivation. La perception que l'apprenant a de l'intelligence et des buts de l'école vont intervenir (Crahay, 1999).

La théorie de l'attribution causale de Crahay (1999 : 283), affirme que les apprenants ont tendance à trouver des causes à leurs réussites ou à leurs échecs.

Cette perception des causes de réussite ou d'échec d'une activité qu'on propose de faire à l'apprenant joue un rôle important dans sa motivation. Les causes sont généralement classées en trois catégories à savoir :

1. Le lieu de la cause : la cause est interne quand l'apprenant attribue sa réussite ou son échec à un facteur qui lui est propre (talent, effort, aptitude intellectuelle, fatigue, méthode de travail, etc.). La cause est externe dans le cas contraire (qualité ou lourdeur du programme scolaire, compétence des enseignants, difficulté de l'épreuve, etc.)
2. La stabilité de la cause : elle est stable quand la cause est permanente aux yeux de l'apprenant, variable ou instable quand elle lui paraîtra pouvoir varier avec la durée (ex. : humeur de l'enseignant, divers aléas, etc.)
3. Contrôlabilité de la cause : la cause est contrôlable lorsque l'apprenant considère qu'il est l'acteur principal de ce qui se produit ou qu'il pense qu'il pourra, dans l'avenir, infléchir sur ce type d'événement. La cause sera incontrôlable dans le cas contraire (il pense n'avoir aucun pouvoir sur ce qu'il advient)

Nous avons retenu à ce niveau, quelques points soulevés par certains théoriciens portant sur la motivation d'un apprenant dans un milieu scolaire. Ceberio (2004), parle des composantes de la motivation d'un apprenant en situation plurilingue. Il soulève l'importance de la communication et de l'échange entre différentes cultures pour motiver les apprenants. Byram (1992), d'une autre part, a porté son attention sur l'importance de la connaissance d'une autre culture et d'une autre civilisation qui peut contribuer à réduire les préjugés et à

promouvoir la tolérance chez l'apprenant envers d'autres peuples et d'autres cultures. Crahay (1999) de sa part, ne s'est pas focalisé sur les cultures mais s'est concentré sur l'image qu'un apprenant peut faire de lui-même et de son environnement au cours de son apprentissage. Il affirme que les apprenants ont tendance à trouver des causes à leurs réussites ou à leurs échecs. Nous abordons dans les lignes suivantes les travaux antérieurs pertinents à ce travail.

TRAVAUX ANTÉRIEURS

Prenant en considération le but de ce travail, nous avons parlé de quelques travaux déjà entamés concernant la motivation ayant des finalités similaires dans des contextes différents. Nous avons relevé les études que quelques chercheurs ont faites sur la motivation dans l'enseignement / apprentissage des langues dans le contexte scolaire. Nous avons consulté les études menées, entre autres, par Bakah (2011), Mohammed (2015), Kuupole (2005), Yegblemenawo (2008), Agobia (2014) et Racine (2016). Ces chercheurs ont abordé le phénomène de motivation dans différents domaines.

L'étude de Mohammed (2015) porte sur la représentation et la motivation des apprenants de langues à l'Université de Cape Coast. L'enquête se fait auprès des apprenants de FLE, d'anglais langue seconde et de langues ghanéennes langues maternelles. Elle parle de la représentation sociale par quelques sociologues dont la réflexion pose les bases d'études sur le concept de représentation sociale. Elle explique que la connaissance du réel est partagée par une communauté ou un groupe d'individus ou chacun construit son point de vue et participe en même temps à la dimension sociale. Pour elle, la représentation

porte aussi des traits du cercle social ou elle est objet de la communication. Le concept de représentation social désigne une forme de connaissance scientifique, le savoir de sens commun (Mohammed, 2015). Ce concept évoque toujours des savoirs des acteurs sociaux sur leur environnement. Les étudiants en tant que groupe d'acteurs sociaux, possèdent un positionnement par rapport à un objet précis tel que la langue. Sur le concept de motivation, Mohammed, se focalise sur la théorie de Dörnyei (2009) qui explique que : toutefois, l'élément fondamental de la motivation c'est d'interroger la raison pour laquelle l'on se comporte d'une manière ou d'une autre. Par conséquent, la motivation détermine la direction et la magnitude du comportement humain ou bien le choix d'une action particulière. Pour elle, la motivation caractérise « pourquoi » l'on décide de faire quelque chose, « combien de temps » l'on se dispose pour entreprendre l'activité choisie, et comment l'on s'efforce » de poursuivre l'activité. De plus, Mohammed a porté aussi beaucoup d'attentions sur les deux types de motivations, dites : intrinsèque et extrinsèque et a aussi jeté la lumière sur l'attitude des gens et la perception de la société envers les étudiants du français et de l'anglais. Cependant, elle n'a pas parlé ni du rôle ni de l'impact de la motivation qui sont nos buts principaux et sur lesquels nous portons attention dans notre travail.

Bakah (2011) en travaillant sur la motivation chez les apprenants de FLE en Tourisme se limite aux questionnaires pour collecter les données. Il relève deux catégories de motivation et les facteurs qui sont liés à ces catégories. Il a aussi parlé des modèles d'identification des besoins de la motivation. D'abord, il définit le terme motivation comme un concept utilisé en psychologie pour tenir

compte des facteurs qui déclenchent les conduites. Il explique que la motivation est une force ou stimulation qui dirige l'individu vers un objectif ou un but précis et qui recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Il a parlé de la motivation dite « intégrative » qui souhaite en savoir d'avantage sur autre communauté culturelle parce qu'il s'intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'en être accepté à la limite comme membre.

Bakah (2011), relève aussi quelques facteurs qui sont associés à la motivation intégrative en notant les points suivants : intérêt en langue étrangères, le désir d'apprendre la langue cible, l'attitude vers l'apprentissage de la langue cible et le désir d'interagir avec la communauté de la langue cible. Il a noté que les étudiants d'aujourd'hui n'apprennent plus une langue étrangère que pour sa beauté, ni même par simple plaisir. Il relève que ces apprenants ont des objectifs particuliers, et ceci pourrait avoir une conséquence positive sur l'apprentissage.

Nous avons remarqué que le travail de Bakah n'a pas parlé du rôle et de l'impact de la motivation dans le milieu scolaire. Il a plutôt porté attention sur les types de la motivation et des modèles d'identification des besoins du programme pédagogique. Son travail n'a pas pris en compte le rôle des enseignants dans la motivation ; cette lacune, pour nous, laisse beaucoup à désirer dans son étude. C'est ainsi que notre travail tient compte de la place de l'enseignant dans la motivation.

Kuupole (2005) fait une étude sur l'origine de la démotivation dans l'apprentissage du français dans le milieu scolaire ghanéen. L'auteur interroge le sujet de la motivation des apprenants prenant en compte des accusations de

certaines gens qui ont attribué leurs échecs aux comportements de leurs enseignants du français. En interrogeant les apprenants de lycée dans la Métropole de Cape Coast à travers les questionnaires, Kuupole (2005) met en question la qualité de formation des enseignants surtout du français. La formation est censée apporter aux enseignants des outils nécessaires les menant à avancer vers « *les plaisirs de la pratique langagière* » (p.83). Le chercheur trouve qu'il y a un fort impact de la formation de l'enseignant sur l'expérience de l'apprenant. L'enseignant qui ne suit pas de formation professionnelle de qualité, fait subir ses apprenants des expériences pénibles. Un enseignant mal formé est susceptible de commettre des erreurs pédagogiques, de manquer des compétences linguistiques et méthodologiques qui permettent d'animer des cours afin d'attirer la motivation des apprenants envers les activités d'apprentissage. Kuupole (2005) fait appel à l'innovation dans les techniques d'enseignements de la langue française. L'enseignant doit savoir dynamiser ses techniques afin de les adapter aux finalités des apprenants. Il y a beaucoup d'apprenants qui font une représentation négative du français dû aux attitudes défavorables des enseignants. Au lieu d'encourager l'effort des apprenants, certains enseignants cherchent des moyens de punitions ; une pratique qui résulte à la démotivation des apprenants.

Kuupole (2005) donne des pistes à suivre pour améliorer les attitudes des apprenants envers le français et à rehausser l'image de la langue dans les collèges. Les apprenants doivent premièrement se sentir autonome dans leur apprentissage et être conscient de l'importance des tâches pédagogiques. Cela pousse l'apprenant à être responsable et à prendre son apprentissage en charge. Tenant

compte des connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant peut proposer des activités afin de pousser l'apprenant à se servir de ses acquis antérieurs pour réussir une tâche langagière. Les apprenants doivent aussi se sentir libre de réfléchir. Pour motiver, il faut des tâches qui permettent aux étudiants de s'interroger eux-mêmes sur des sujets et de déclencher des débats dans la langue française. En tant que guide, l'enseignant doit mettre des apprenants dans des situations qui provoquent leur participation active en classe. L'enseignant organise ses apprenants dans des groupes (grands groupes ou sous-groupes) pour assurer leur engagement vis-à-vis d'une activité donnée.

L'étude de Kuupole (2005) est pertinente à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à établir des facteurs qui affectent la motivation chez les lycéens. Bien que son public se trouve à un niveau inférieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Dans son appel à revoir les méthodes pédagogiques employées dans l'enseignement, Yegblemenawo (2008) tente de présenter une solution face aux difficultés d'atteinte d'objectifs d'enseignement/apprentissage du français au Ghana. Pour elle, l'apprentissage de la langue française doit à mener un résultat dans l'acquisition des compétences communicatives chez l'apprenant. Cependant, le constat que fait Yegblemenawo (2008 :7) c'est que beaucoup d'élèves, après le lycée « *n'arrivent pas à communiquer effectivement* ». Cette auteure postule que les enseignants doivent adopter une sorte de pédagogie adaptée au contexte ghanéen. Elle propose alors la pédagogie des grands groupes. Elle note que certains arguments contre cette pédagogie, soulignent que l'enseignant ne peut

pas centrer son attention sur l'apprenant ; et cela met en jeu la motivation de l'apprenant. Néanmoins, Yegblemenawo voit la pédagogie des grands groupes comme étant compatible au système ghanéen. L'enseignant doit avoir la capacité de savoir animer le grand groupe en tenant compte de la motivation des apprenants. Ainsi, cette chercheuse recommande des cours sur des thèmes propres aux apprenants, des activités qui portent sur les buts d'apprentissage, des dialogues qui sollicitent l'attention et des réponses spontanées chez les apprenants. Les activités pédagogiques qu'emploie l'enseignant lors des cours doivent maintenir la motivation des apprenants dans l'usage du français. Il est important que ces activités permettent aux apprenants de s'impliquer dans l'apprentissage de la langue.

Yegblemenawo (2008) rend sa solution pratique en proposant des stratégies à adopter dans l'enseignement du français pour assurer la motivation et l'engagement des apprenants dans l'apprentissage du français. D'abord, les enseignants, qui opèrent dans un grand groupe, peuvent faire recours aux « cours interactifs » en utilisant des documents authentiques (documents non conçus à des fins pédagogiques) comme supplément du manuel officiel. Les sujets de ces documents peuvent servir de déclencheurs des interactions où l'enseignant suscite les réactions des apprenants envers le sujet donné. Aussi, la chercheuse propose la mise en place des projets d'activités qui peuvent permettre à l'enseignant de stimuler la motivation de l'apprenant et le rendre très responsable à long terme. Nous trouvons son travail important dans la mesure où elle met l'accent sur les

stratégies à adopter par les enseignants pour motiver les apprenants dans l'enseignement du FLE.

Agobia (2014) étudie l'interaction entre la vitalité ethnolinguistique, le contact interculturel, le comportement motivé et l'apprentissage du français. Enquêtant, à travers les questionnaires, 60 étudiants en Tourisme qui apprennent le français pour une année, le chercheur met en cause la vitalité ethnolinguistique subjective (VES) et le comportement motivé envers l'apprentissage du français des étudiants ainsi que le contact avec les Francophones et l'impact sur l'effort de parler la langue française. Selon Agobia (2014), bien qu'il y ait des campagnes de sensibilisation favorisant l'apprentissage du français, l'on atteste au déclin de l'intérêt dans l'apprentissage du français. C'est pour cette raison qu'Agobia cherche à savoir l'implication du statut de langue maternelle sur la motivation à apprendre une langue étrangère telle que le français.

D'une part, son enquête révèle que les répondants dont la langue maternelle est dominante au Ghana éprouvent une forte vitalité ethnolinguistique subjective que leurs camarades ayant des langues minoritaires comme langues maternelles. Dans cette situation, les premiers sont moins motivés à s'engager dans l'apprentissage d'une autre langue que les leur. Alors que les derniers attestent une motivation significative pour apprendre des langues. L'utilité et le prestige d'une langue influent sur la motivation de ladite langue. Bien que le Ghana soit frontalier à trois pays francophones, le français s'avère moins utile face aux langues dominantes. Alors, l'apprentissage du français subit une motivation médiocre chez les locuteurs des langues dominantes ghanéennes.

D'autre part, l'étude découvre que la plupart des apprenants du français n'ont pas eu de contact avec des Francophones ; autrement dit, ils n'ont pas vécu une situation linguistique réelle où ils seraient contraints de pratiquer la langue qu'ils apprennent. Néanmoins, ce manque d'expérience n'empêche pas les étudiants à se prendre à la tâche d'apprentissage du français.

Dans sa tentative de proposer des mesures didactiques correspondant aux problèmes évoqués, Agobia suggère un curriculum, dès le primaire, qui met l'accent sur l'importance de l'apprentissage des langues en général. L'enfant inculqué avec l'amour pour apprendre différentes langues, serait motivé à entreprendre, dans l'avenir, des études en français si l'occasion se présente. Il faut aussi une intensité de l'éducation du public sur l'utilité d'apprendre le français. Les enseignants doivent aussi chercher des moyens modernes et innovants afin d'attirer l'intérêt des apprenants de la langue française.

Nous trouvons le travail d'Agobia pertinent à notre étude dans la mesure où il se focalise sur la motivation dans l'apprentissage des langues surtout le français langue étrangère. Bien que son public ne porte que sur les anglophones apprenant le français sans s'intéresser aux francophones apprenant l'anglais, nous pensons que les résultats de son étude nous aideront à interpréter nos résultats.

Karsenti & Thibert (1998) mènent, aux différentes époques, des études qui ciblent l'influence des pratiques pédagogiques sur la motivation en apprentissage. Ils ont fait un constat général : chez les apprenants, il y a un grand nombre d'abandons, un faible niveau de motivation et d'engagement dans leurs études.

Les deux auteurs cherchent à repérer les actions et activités animées par l'enseignant lors des cours qui contribuent au déclenchement de la motivation des apprenants. Karsenti & Thibert (1998) font ressortir « *les stratégies et les actes pédagogiques à privilégier par un enseignant afin de stimuler la motivation des étudiants à s'engager dans leurs activités d'apprentissage* » (Racine, 2016 : 1).

Dans son étude, Karsenti & Thibert (1998) se base sur le construit théorique de Ryan et Deci (1985, 1991). Pour lui, ce cadre théorique permet d'évaluer de manière multidimensionnelle, l'influence des pratiques pédagogiques d'enseignants sur la motivation de leurs apprenants au niveau primaire. Il mène une étude qualitative où il observe les pratiques pédagogiques mises en place par huit enseignants dans leurs écoles respectives ; un groupe constituant quatre enseignants a une réputation de bon motivateurs et deuxième groupe composant quatre autres enseignants choisi au hasard. Dans le souci de faire une analyse approfondie de cette interaction entre des pratiques pédagogiques d'enseignants et la motivation des apprenants, Karsenti & Thibert fait l'usage du processus de triangulation qui, dans sa perspective, permet une certaine validation des résultats. Les résultats issus des observations de classe, des entrevues auprès des enseignants et leurs apprenants, des notes de l'observateur, des matériels pédagogiques, des questionnaires et des productions scolaires des apprenants.

Bien qu'il y ait d'innombrables œuvres sur la question de la motivation et plusieurs modèles élaborés, Racine (2016) trouve que le modèle de Viau (2009) constitue un modèle synthétique adéquat de la dynamique motivationnelle. Selon elle, le modèle de Viau (2009), définit plus précisément trois composantes qui

sont à la source de la motivation d'un étudiant en apprentissage. D'abord, il y a la valeur que l'apprenant accorde à l'activité d'apprentissage ; puis, la perception que l'apprenant a de sa compétence face à la tâche à accomplir ; et, le degré de contrôle que l'apprenant a exercé sur l'activité d'apprentissage. Racine (2016) ne se limite pas à la présentation des sources de la motivation des apprenants mais elle va aussi traiter les manifestations de la motivation chez l'apprenant : 1. L'engagement scolaire (la mobilisation affective, la participation active et l'implication cognitive dans l'apprentissage) ; La persévérance scolaire (un engagement temporel dans les activités d'apprentissage, face aux difficultés, et la poursuite pour atteindre l'objectif). Dans son enquête, Racine (2016) échantillonne 16 enseignants et 29 groupes d'étudiants (soit 272 répondants) couvrant les disciplines de sciences de la nature et biotechnologies au niveau collégial.

Il est intéressant à noter que Karsenti et Thibert (1998) et Racine (2016) font des remarques similaires bien que nous constatons une forte différence par rapport aux caractéristiques de leurs populations. Karsenti et Thibert se focalise sur la motivation des apprenants au niveau primaire alors que Racine enquête sur celle des collégiens. Pourtant, les instruments de collectes comprennent des séances d'observations et des questionnaires. Après l'analyse des résultats de leurs études respectives, les deux chercheurs admettent que l'enseignant joue un rôle très significatif pour stimuler la motivation et l'engagement des apprenants. L'enseignant devient un élément motivateur clé par ses stratégies et pratiques et activités pédagogiques ainsi que le support apporté à l'apprenant par l'enseignant.

De plus, les activités pédagogiques doivent être attrayantes aux apprenants. De plus, il est nécessaire que les enseignants cherchent à identifier les attentes de leurs étudiants, afin de mener des activités en fonction des déterminants de la motivation des apprenants. Il recommande que l'éducation sur la motivation soit une partie intégrante de la formation des enseignants. Il y a de l'enseignement/apprentissage efficace quand il y a une correspondance entre l'orientation des cours avec les activités connexes et les buts de l'apprenant lors de l'enseignement. Le désir d'engagement de l'apprenant est engendré par la valeur que l'on accorde aux activités d'apprentissage. L'enseignant est censé souligner cette valeur et expliciter les objectifs d'une tâche d'apprentissage de manière à mener les étudiants à participer entièrement aux activités.

La compétence de l'apprenant se développe de façon progressive, alors la planification pédagogique de l'enseignant et le choix d'activités d'apprentissage doivent nécessairement permettre à l'apprenant d'exercer sa compétence au fur et à mesure du déroulement des cours. Les stratégies et pratiques pédagogiques ont, sans doute, de l'impact sur la motivation de l'apprenant. Il est donc recommandé que l'enseignant prenne conscience des besoins et buts des apprenants en vue d'orienter leurs perceptions et faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement/apprentissage. L'enseignant doit chercher à optimiser la motivation, l'engagement de ses apprenants et leur persévérance dans les tâches d'apprentissage.

Karsenti & Thibert (1998) et Racine (2016) nous est importante ; elles abordent le sujet de motivation dans l'apprentissage. Les résultats de leurs études

dévoilent le rôle important que joue l'enseignant dans la suscitation de la motivation chez l'apprenant lors de l'enseignement. Cependant, leurs études n'ont pas pris en compte des publics différents comme dans le cas de notre étude. Nous pensons qu'en déterminant la motivation chez les apprenants différents (anglophone et francophones), nous serons en mesure de présenter des dimensions plus intéressantes de la problématique de motivation.

CONCLUSION PARTIELLE

Dans ce chapitre, nous avons parlé du concept général de la motivation. Nous avons aussi traité le rôle que joue la motivation dans l'enseignement et l'apprentissage. Et à travers ces rôles, nous avons remarqué qu'un apprenant a besoin d'être guidé dans ses études qui préparent son avenir professionnel.

Nous avons aussi relevé quelques approches didactiques qui sont aujourd'hui considérées comme motivantes et efficaces pour l'apprenant. Mais, il est à noter que certains chercheurs surtout dans nos travaux antérieurs n'ont pas porté beaucoup d'attentions sur les différents facteurs qui sont à l'origine d'un enseignement/ apprentissage motivant. Bon nombre aussi n'ont pas parlé du rôle et de l'impact de la motivation dans le milieu scolaire. À notre avis, c'est évident que c'est la motivation qui pousse bon nombre d'apprenants à atteindre leurs buts ou à réaliser leurs ambitions. C'est dû à cela que dans notre mémoire, nous voulons explorer une autre avenue plus proche de la réalité des enseignants ; les perceptives que les apprenants entretiennent à l'égard des activités pédagogiques qu'ils doivent accomplir dans les cours de français et de l'anglais langue

étrangère. La perspective comparative au niveau de la motivation n'est pas non plus abordée par les travaux antérieurs que nous avons cités ; cette lacune sera comblée dans notre étude. Le chapitre suivant nous lance dans un domaine important qui va nous permettre d'expliquer la méthodologie adoptée dans notre étude.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de présenter le contexte de l'étude, le public et son échantillonnage, les instruments pour la collecte des données, la méthode d'analyse des données, l'étude pilote et la conclusion partielle.

Présentation du contexte de l'étude

Ghana Institute of Languages est établie en 1961 à Accra uniquement pour l'enseignement/ l'apprentissage des langues étrangères telles que le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'arabe. Aujourd'hui, Ghana Institute of Languages a trois campus. Le plus grand campus se trouve à Accra suivi par Kumasi et Tamale respectivement. Cependant, actuellement, GIL se compose de trois unités et chaque unité est aussi considérée comme une école. Ces écoles sont : École des traducteurs (SOT), École du Secrétariat Bilingue (SOBS) et École des langues (SOL). Chacune des écoles à son objectif précis et son fonctionnement est basé sur la réforme du programme défini par Tertiary Council of Ghana dans en 1974.

School of Translators (SOT), établie en 1964, forme les traducteurs professionnels qui obtiennent le diplôme de licence après leurs études. Ceci permet à l'apprenant de se perfectionner sans cesse et de se sentir à la hauteur de sa tâche. School of Bilingual Secretaryship (SOBS) établie en 1974 est destinée à la formation des secrétaires bilingues. Ils sortent avec le diplôme Higher National

Diploma (HND). Ce diplôme de formation rend l'apprenant capable d'acquérir un bagage suffisant qui lui permet de s'intégrer dans la vie administrative du pays et par conséquent d'y être utile. School of Languages (SOL) est chargé de l'enseignement des langues étrangères avec entre autres le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'arabe. Le certificat obtenu à ce niveau est (Language Proficiency Certificate). Ce certificat donne aux apprenants une formation humaine valable et adaptée aux réalités nationales (www.gil.edu.org/academic, consulté le 20 septembre, 2017).

Public et échantillonnage

Pour notre étude, nous nous sommes intéressés aux apprenants à GIL de Kumasi. Nous avons choisi de travailler avec ce public parce que le public se trouve là où nous enseignons et cela nous a permis de proposer des suggestions qui sont utiles à cette école. Pour ce faire, nous nous sommes intéressé aux classes du niveau intermédiaire des cours d'anglais et de français. Il existe une classe intermédiaire pour chacune des deux langues donc nous avons utilisé les apprenants de ces deux classes, c'est-à-dire une classe qui se compose des apprenants francophones, qui se sont inscrits dans le Département d'anglais et la deuxième classe qui s'occupe des apprenants anglophones qui suivent les cours du français. Les cours sont dispensés sur deux semestres, ce qui représente environ 160 heures par session. Les cours de français se trouvent en concurrence directe avec des cours d'espagnol, d'allemand et d'arabe. Les apprenants sont au nombre de quarante-quatre (44). Nous avons jugé bon de travailler avec quarante-

quatre (44) apprenants parce que l'effectif dans chaque classe comprend vingt-cinq (25) apprenants. De plus nous supposons qu'il y aurait des absents.

Les Francophones qui suivent le cours d'anglais au niveau intermédiaire sont vingt-deux (22) tandis que leurs collègues Ghanéens qui font le français au même niveau sont aussi aux nombres de vingt-deux (22) dans la classe. Notre public est constitué des apprenants provenant de diverses filières et nous avons effectué un échantillonnage ciblé comme dans le cas du choix de l'école parce que notre public se trouve entre le niveau débutant et le niveau avancé. Ce public se positionne mieux pour nous fournir les informations nécessaires dans cette étude. Nous avons aussi sélectionné cette classe parce que tous les apprenants de ce niveau ont assez de compétences surtout en anglais, qui peuvent leur permettre de lire et bien comprendre le questionnaire. Nous avons aussi utilisé huit (8) enseignants du niveau intermédiaire. À Ghana Institute of Languages, chaque langue enseignée consiste de quatre aspects à savoir : la grammaire, la composition, la compréhension et l'oral. Alors, nous avons besoin de quatre enseignants dans chacune des classes. Quatre (4) enseignants dans le Département de français, quatre (4) autres dans le Département d'anglais. Nous avons pu obtenir le nombre exact par le biais de la liste des étudiants qui se sont inscrits au secrétariat de l'institut. Le public ayant participé à l'étude se résume dans le tableau 1.

Tableau 1 : Nombre de personnes ayant participé à l'étude

Catégories	Questionnaire	Interview	Total
Enseignants	-	8	8
Apprenants francophones	22	-	22
Apprenants anglophones	22	-	22
Total	44	8	52

Source : enquête de terrain, Akubia (2019).

Nous allons aborder les outils de collecte des données dans la rubrique suivante.

Instruments de collecte des données

Nous avons utilisé deux instruments pour la collecte des données. Il s'agit de l'entretien collectif et le questionnaire.

Entretien collectif et administration de l'entretien

L'entretien est une interview au cours de laquelle un enquêteur interroge une personne sur ses opinions, ses expériences et ses perceptions. Un entretien peut être sous forme d'un tête-à-tête oral entre deux personnes ou une personne et un groupe de personnes dont l'une transmet à l'autre les informations recherchées. C'est aussi un dialogue dans lequel l'interviewé s'exprime librement, tandis que le chercheur facilite ce dialogue par ses questions ouvertes et ses réactions. Le chercheur oriente l'entretien pour éviter que l'interlocuteur s'éloigne des objectifs de la recherche (N'da, 2002).

Nous avons opté de faire un entretien avec huit (8) enseignants. Quatre enseignants qui interviennent dans le Département de français et les quatre autres dans le Département d'anglais. La sélection des huit enseignants est faite en consultation avec les Chefs de Départements et est basée aussi sur leurs compétences et expériences dans le département. Le type d'entretien que nous avons mené est l'entretien semi-directif. Nous avons choisi ce type d'entretien parce qu'il n'est ni entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées (Cohen, 2000). Ce type d'entretien nous permet d'obtenir quelques informations nécessaires portant sur notre étude. En tant que chercheur, nous avons exercé une flexibilité pour permettre aux interviewés de s'exprimer librement. Nous avons aussi essayé de recentrer l'entretien sur nos objectifs de recherche.

Cohen et Manion (2000) explique que les entretiens semi-directifs permettent au chercheur et aux répondants (apprenants) de poursuivre des questions d'intérêt qui n'étaient pas prévues lors de l'élaboration du guide d'entretien. Nous nous sommes poussé par la définition de Cohen pour proposer de mener une interview de groupe. L'avantage de ce type d'interview est qu'il y a un effet d'entraînement qui amène tout le monde à s'exprimer avec le temps. Nous avons formé une petite taille de deux (2) groupes, quatre (4) enseignants par groupe. Ceci nous a permis de bien manier les discussions et de nous assurer que tous les participants parlent librement. Les participants se sont basés sur les réponses des autres pour argumenter leur point de vue. Et comme avantages, les propos des uns peuvent provoquer la réaction et la contradiction des autres. Grâce

à la stimulation collective, des critiques, des propositions, et des renseignements peuvent être apportés que l'interview individuelle pourrait ne pas fournir. De plus, nous avons observé les attitudes des participants et aussi collecté des informations factuelles portant sur l'impact de la motivation surtout dans le milieu scolaire.

De plus, nous avons aussi porté notre attention sur comment les participants sont intervenus au cours de l'entretien et la caractéristique de leur intervention (attitude négative). Ces éléments peuvent nous permettre d'inférer des conclusions concernant l'intelligence et la personnalité des individus.

Notre entretien avec les huit enseignants de GIL qui enseignent le français et l'anglais dans les deux classes du niveau intermédiaire est préparé par rapport aux objectifs poursuivis de notre recherche. Bien que nous ayons choisi des thèmes abordés dans l'enquête écrite, cette interview nous permet de compléter les informations recueillies par le questionnaire.

Deux semaines d'avant, nous avons contacté les huit participants individuellement pour obtenir leur consentement. C'était au cours de ce contact que nous nous sommes mis d'accord sur le jour et l'heure de l'entretien. Nous avons indiqué au départ que nous allons mener un entretien collectif. Alors, trois jours avant la date prévue, nous nous sommes réunis dans la salle des professeurs et nous avons profité de cette occasion pour mettre les participants en deux groupes. Nous leur avons aussi expliqué les consignes et les processus de l'entretien. Chaque groupe est constitué de quatre membres. Le premier groupe codé (PFLE), comprend quatre enseignants qui enseignent le français au niveau intermédiaire alors que les quatre autres codé (PALE), sont les professeurs

d'anglais du même niveau. Nous les avons interrogés sur différents domaines, mais basés sur la motivation. Par exemple : le nombre d'années qu'ils enseignent les langues, les méthodes mises en place pour motiver leurs apprenants, l'impact de la motivation dans l'apprentissage du FLE et de l'ALE, et aussi les causes du manque de motivation chez les apprenants.

Les entretiens se sont tenus deux jours au laboratoire des langues à GIL de Kumasi, soit un jour attribué à chaque groupe avec une durée de deux heures par groupe. En principe, chaque participant a eu l'occasion de répondre au moins à cinq questions. Le premier jour, nous avons travaillé avec le groupe d'enseignants du FLE, et le second jour avec ceux d'ALE. Nous avons à ce niveau aussi sollicité l'aide d'un technicien qui nous a aidé à faire l'enregistrement sur le magnétophone et un portable dont nous nous sommes servi pour faire notre analyse.

Cependant, nous étions confronté à quelques problèmes au cours de notre travail. L'un des enseignants du groupe d'ALE ne s'est pas présenté tôt au cours de l'entretien. Il est tombé malade et doit se faire soigner à l'hôpital. De plus, le magnétophone aussi a développé un petit problème au cours de l'entretien. Alors, nous nous sommes servi seulement du portable pour continuer avec notre tâche.

Questionnaire et son mode d'administration

L'enquête par questionnaire « consiste à poser par écrit à des sujets, une série de questions relatives à une situation, à leur opinion et à leurs attentes » (N'da, 2002). Pour N'da, cette méthode exige que les réponses soient écrites.

Elles doivent être vérifiées et aussi permettre de faire des analyses de phénomènes sociaux qu'on peut étudier à partir des informations données par des individus (N'da, 2002).

Dans notre travail, nous avons administré le questionnaire en nous servant des deux types de questions : des questions fermées et des questions ouvertes. Il est à noter que la question fermée nous permet d'orienter le sujet vers les possibilités des réponses auxquelles les personnes interrogées ne pouvaient penser. Cependant, elle ne donne pas assez d'informations utiles. C'est sur ce fait que nous nous sommes obligé à administrer des questions ouvertes pour notre travail. Les enquêtes basées sur les questions à réponses ouvertes permettent aux personnes interrogées de s'exprimer librement et longuement. Les questions à réponses ouvertes donnent des informations riches et diversifiées, et le dépouillement soulève alors des problèmes de classement et de catégorisation (N'da, 2002). Les questionnaires cadres sont basés sur la motivation. Nous avons cherché à savoir le nombre d'années qui ont étudié soit l'anglais soit le français, lequel des deux langues ils trouvent plus intéressante, les causes de démotivations de leur part et les méthodes d'enseignement employées par les enseignants dans les salles de classes.

Nous avons envoyé des informations verbales aux apprenants concernés par leurs professeurs et représentants des classes pour les informer et demander leur consentement pour participer à la collecte des données pour notre étude. Après avoir eu une réponse favorable des apprenants, nous avons opté

d'administrer les questionnaires pendant deux jours et nous avons commencé avec les francophones.

Nous avons décidé de ne pas coder ces groupes d'apprenants mais plutôt de les identifier à l'aide de deux couleurs différentes parce que les questionnaires sont en français pour les francophones et aussi en anglais pour les anglophones. Les anglophones sont représentés par une couleur orange alors que les francophones sont représentés par la couleur bleue. Ceci nous a aidé à identifier facilement le groupe d'apprenants au cours de notre analyse.

Le jour de la collecte des données, nous avons profité de la présence de tous les apprenants du niveau intermédiaire lors du cours pour leur expliquer l'objectif de l'étude et les processus de la collecte des données. Donc après les cours, les vingt-deux (22) premiers apprenants du premier groupe (les anglophones) se sont réunis dans la salle de classe désignée pour remplir les questionnaires. Les répondants ont eu un maximum de quarante (40) minutes à leur disposition pour remplir les questionnaires. Le second jour, le deuxième groupe aussi a eu son tour suivant le même principe. Deux enseignants ont opté de nous aider lors des processus. Avant de commencer avec la distribution des questionnaires, nous avons mis des mesures nécessaires en place qui nous ont garanti la récupération totale de tous les questionnaires administrés.

Méthode d'analyse des données

Nous avons collecté deux types de données : les données relevant des questions à choix multiple et celles portant sur les questions ouvertes. Nous avons aussi administré des entretiens oraux et écrits auprès de huit enseignants qui enseignent le français et l'anglais.

Comme les questionnaires sont divisés en deux, nous les avons analysés en séquences. En premier lieu, nous avons analysé les réponses des anglophones et puis après, nous les avons comparés à celles des francophones et nous avons présenté les résultats en couleurs orange et bleue respectivement. Puis, nous avons aussi analysé les réponses de l'interview menée auprès des huit enseignants de FLE et d'ALE, que nous avons mis en couleur verte. Nous avons pu présenter les informations recueillies dans les données sous forme de graphiques. Grâce aux questionnaires et aux entretiens administrés aux apprenants et aux enseignants, nous avons pu répondre à nos questions de recherche et nous nous sommes appuyé sur ces données pour faire une analyse qualitative sous forme de triangulation à l'aide de l'outil d'analyse Atlas-ti version 6.2.15.

Étude pilote

Pour l'étude pilote, nous avons choisi six (6) apprenants du niveau avancé, trois (3) apprenants dans le Département de français et les trois (3) autres dans le Département d'anglais. Ce groupe d'apprenants ont joué un rôle très important qui nous a permis de modifier nos instruments de recherche afin de recueillir les données requises pour l'étude.

CONCLUSION PARTIELLE

Il s'agit dans ce chapitre, de la méthodologie employée par rapport au recueil des données acquises. Les apprenants du niveau intermédiaire du français et de l'anglais à GIL de Kumasi constituent notre échantillon. Nous avons utilisé des questionnaires et des entretiens collectifs en tant qu'instruments pour collecter les données. Les enregistrements faits lors des entretiens sont mis en forme graphique. Nous avons fait une analyse thématique du corpus. Après avoir élucidé la méthodologie de la recherche, nous allons présenter et analyser les résultats des données obtenues d'une manière concrète dans le chapitre suivant.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

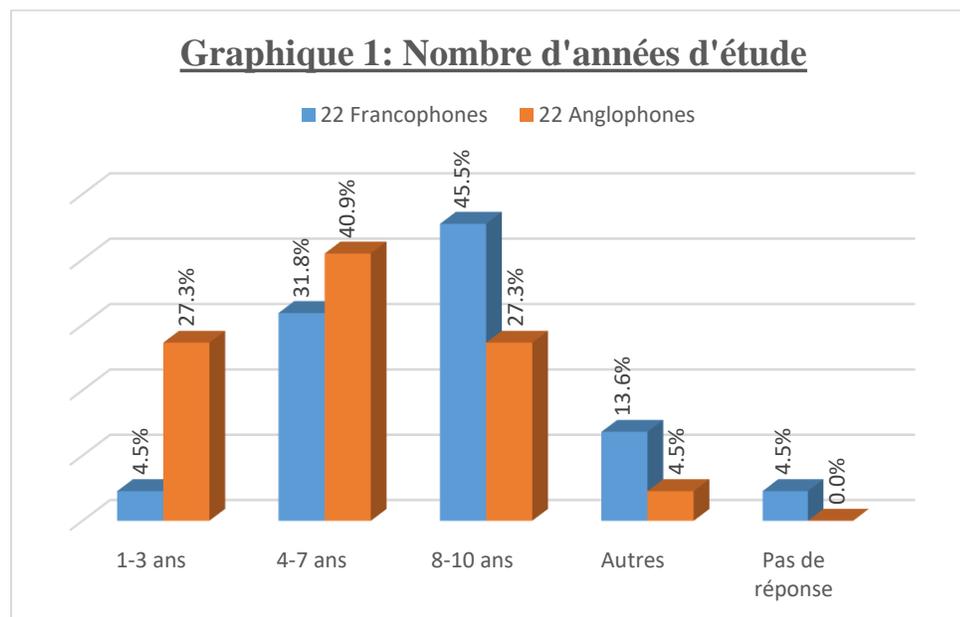
Dans notre travail, nous voulons comparer le rôle et l'impact de la motivation dans la réussite des apprentissages d'un groupe d'apprenants venant des pays francophones qui apprennent l'anglais, avec un autre groupe d'apprenants anglophones qui apprennent le français à Ghana Institute of Languages de Kumasi. Nous aurons à comparer surtout ces deux groupes d'apprenants orientés dans les filières choisies. Les résultats que nous présentons dans ce chapitre proviennent des faits observés au cours des enquêtes menées sur notre terrain de recherche à Ghana Institute of Languages de Kumasi. Nous avons présenté en premier lieu des résultats des questionnaires, puis nous avons continué avec les résultats de l'interview que nous avons menés auprès des huit enseignants de Ghana Institute of Languages de Kumasi et nous avons terminé par les analyses des résultats de l'enquête. La couleur bleue représente les francophones alors que la couleur orange représente les anglophones.

DONNÉES DES APPRENANTS

Nous avons enquêté 44 apprenants de GIL de Kumasi dont 22 sont des francophones qui apprennent l'anglais langue étrangère et 22 anglophones qui apprennent le français langue étrangère. Les graphiques présentées dans ce travail représentent la distribution comparative des réponses des apprenants enquêtés. Les réponses des apprenants francophones sont en couleur bleue et celles des anglophones sont en couleur orange.

Durée d'apprentissage et niveau du commencement de l'étude de la langue

Les graphiques 1 et 2 portent sur la durée d'apprentissage du FLE et l'ALE et le niveau du commencement de l'étude de la langue chez les apprenants enquêtés.

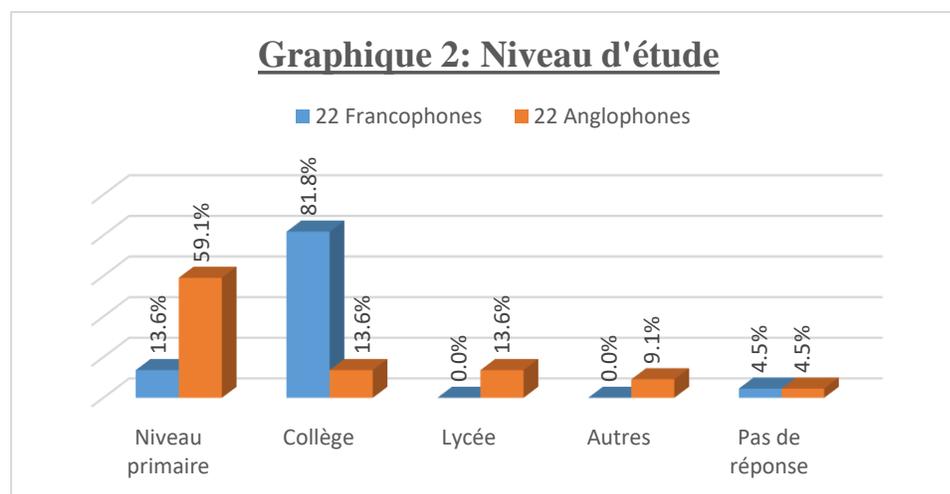


Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Dans le graphique 1, parmi les 22 francophones, 4,5% ont étudié la langue anglaise de un à trois ans, alors qu'un pourcentage élevé d'anglophones 27,3% ont étudié le français pour les mêmes années. De plus, 31,8% des francophones ont appris l'anglais et 40,9% des anglophones ont fait le français de quatre à sept ans. Il y a un écart significatif entre les francophones et anglophones vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères cibles pour un grand nombre d'années soit huit à dix ans ; il y a 45,5% des francophones ayant étudié l'anglais pour une dizaine d'années et 27,3% d'anglophones ont fait le français pour la même période. Il y a 13,6% des francophones et 4,5% des anglophones qui ont donné des réponses variées telles que 14 ans et plus, trois mois, six mois. Tous les

répondants anglophones ont indiqué le nombre d'années d'étude de la langue cible, alors que 4,5% des francophones ne l'ont pas indiqué.

Pour ce qui est du niveau du commencement de l'étude de la langue, le graphique 2 en présente les résultats.



En ce qui concerne le niveau où les apprenants ont eu de contact avec leur langue cible, 13,6% des francophones ont étudié l'anglais et 59,1% des anglophones ont étudié le français seulement au niveau primaire respectivement. Il y a un cas opposé chez les apprenants francophones dont 81,8% ont commencé à apprendre le français au collège ; alors qu'un petit pourcentage c'est à dire 13,6% des apprenants anglophones ont appris le FLE au collège. Il est intéressant de constater qu'à part les 4,5% qui n'ont pas répondu à la question, aucun francophone n'a commencé à apprendre l'anglais au lycée. Dans le système francophone, c'est rare qu'un apprenant n'ayant pas eu l'occasion d'étudier l'anglais au collège soit capable de l'apprendre en tant que matière d'étude au lycée (Clément, Gardner & Smythe, 1977). Cela n'est pas le cas chez les

apprenants anglophones comme représenté par le graphique 2. Nous avons 13,6% des anglophones qui ont indiqué qu'ils ont commencé l'apprentissage du FLE au lycée. Ce cas est vrai dans un pays anglophone comme le Ghana où l'apprentissage du FLE est imposé selon le programme d'étude donné. Il existe des étudiants qui n'ont aucune connaissance du FLE mais sont contraints à l'apprendre au lycée dû à leur programme d'étude. De plus, 9,1% des anglophones ont dit qu'ils ont commencé à apprendre le FLE à GIL ou dans une autre école quelconque et puis 4,5% des francophones et anglophones n'ont pas donné de réponse.

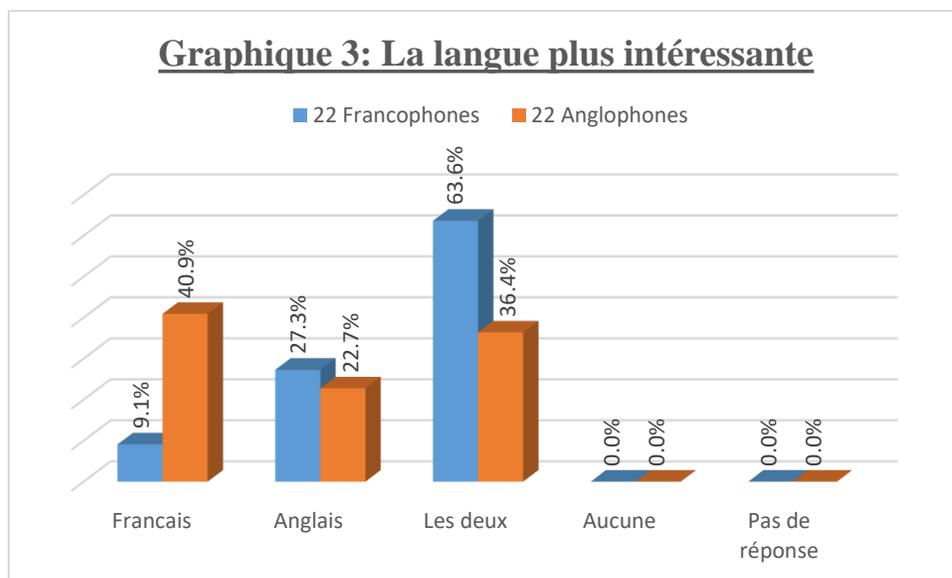
À partir des graphiques 1 et 2, nous retenons que plus de la moitié des anglophones soit 59,1% ont appris le FLE au niveau primaire alors que la plupart des francophones soit 81,8% ont étudié l'anglais au collège. Cela confirme la situation concernant l'apprentissage des langues étrangères dans les systèmes éducatifs francophone. Au Ghana, beaucoup de citoyens commencent leur scolarisation dans les écoles privées et presque 90% des écoles privées font le français en tant que matière obligatoire (France in Ghana, 2016). Ces écoles privées n'ont pas de collège donc les élèves après le primaire sont obligés de continuer dans les écoles publiques. Cependant, c'est tout récemment qu'un grand nombre des collèges publics ont commencé à introduire le FLE comme matière obligatoire dans leur cursus. Ce qui fait que beaucoup d'étudiants qui ont fait le français au niveau primaire n'ont pas l'occasion de poursuivre leur apprentissage du FLE au collège. Alors, le fait que seulement 13,6% des anglophones ont

appris le FLE au collège est une représentation vive du phénomène dans le système scolaire ghanéen.

Contrairement à la situation dans le système ghanéen ou anglophone, nous constatons que l'apprentissage de la langue anglaise est privilégié au collège dans le système francophone (Forlot, 2010). Les données collectées indiquent que 77,3% des apprenants francophones ont étudié l'anglais pour une période de quatre à dix ans au maximum. Néanmoins, ces apprenants n'ont pas continué l'apprentissage de l'anglais langue étrangère après le collège. Étant donné que 81,8% des francophones indiquent qu'ils ont commencé l'apprentissage de l'anglais au collège, nous pouvons déduire que le système éducatif francophone ne s'intéresse pas à l'étude des langues étrangères à la base surtout au niveau primaire.

Motivation des apprenants

Dans les graphiques suivants, nous abordons les résultats concernant la motivation chez les apprenants. Nous commençons par le graphique 3 qui porte sur la langue qui est plus intéressante.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Nous avons demandé aux apprenants d'indiquer entre les deux langues étrangères, le français et l'anglais, laquelle ils trouvent plus intéressante. Nous avons remarqué que les anglophones ayant l'anglais comme langue seconde trouvent le français beaucoup plus intéressant que l'anglais. 40,9% parmi les apprenants anglophones disent que la langue française est plus intéressante, alors que leurs collègues francophones ne la trouvent pas ainsi ; seul 9,1% d'entre eux le trouve ainsi. Certains apprenants francophones représentant 27,3% indiquent que l'anglais est plus intéressant que le français. Bien que l'anglais soit considérée langue officielle dans les pays anglophones, 22,7% des apprenants anglophones sont d'avis que l'anglais est plus intéressant. Un fort pourcentage des francophones représentant 63,6% ne distinguent pas entre les deux langues étrangères ; ils trouvent le français et l'anglais des langues intéressantes. Aussi, seulement 36,4% des apprenants anglophones indiquent que les deux langues sont intéressantes au même niveau. Il est important de noter que tous les répondants

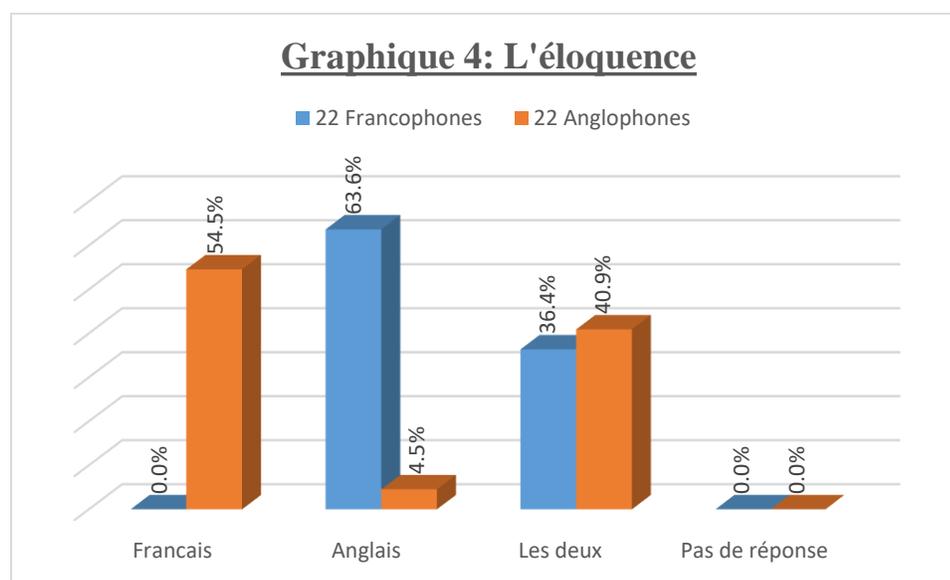
francophones et anglophones ont mentionné soit le français, soit l'anglais ou bien les deux langues comme des langues intéressantes. Par contre, c'est bien étonnant que la plupart des anglophones pense que la langue française est plus intéressante. Pourtant, Humbley (2010) déclare que c'est bien logique, et que tout le monde le sait, même aux États-Unis ou en Australie que les internautes apprennent l'anglais. La langue anglaise devient de jour en jour une langue universelle qui permet de se faire comprendre partout dans les secteurs du tourisme ou des affaires.

Les résultats du graphique 3 indiquent que la moitié des 44 apprenants représentant (22) ou 50% des apprenants n'ont pas de préférence. Ils trouvent le français aussi important que l'anglais. Ils ont un amour profond pour les deux langues et par conséquent n'ont pas pu faire de choix. Pourtant, il est à noter que parmi les 22 autres apprenants qui ont fait un choix, la moitié représentant 11 apprenants ou un quart du nombre total, ont choisi l'anglais comme la langue qui est plus intéressante alors que le même chiffre représentant le même pourcentage dit que le français est plus intéressant que l'anglais.

Ce dynamisme peut être attribué au rôle que joue la motivation dans l'enseignement et l'apprentissage des deux langues étrangères à GIL de Kumasi. Pour déterminer ces rôles, nous aurions à prendre en considération certains scénarios dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Crookes et Schmidt (1991) parlent des différents facteurs qui rendent les apprenants plus motivés à apprendre une langue cible dans une situation scolaire. Selon eux, il s'agit de faire participer les apprenants, d'une façon active dans leurs leçons et

aussi de varier leurs activités, leurs exercices et leurs matériaux de classe. De plus, il faut que l'enseignant pense à l'âge de ses apprenants, à leur niveau de la langue et à leurs intérêts.

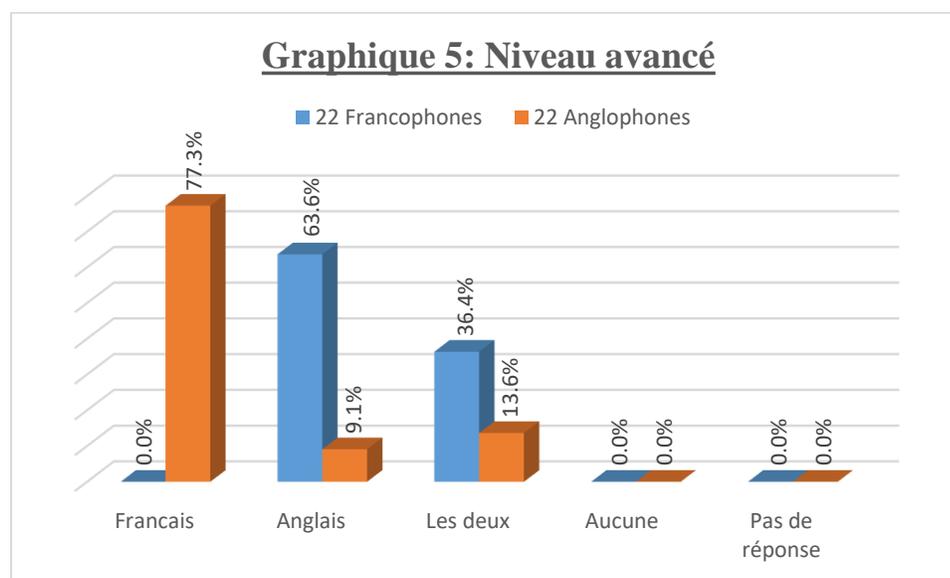
Crookes et Schmidt (1991) soulignent aussi le rôle de l'apprenant. Pour eux, l'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'intégrer ce qu'il a appris. L'apprenant doit aussi avoir contact avec la langue cible en dehors de la situation scolaire.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Comme nous nous intéressons à étudier le phénomène de la motivation chez nos apprenants à GIL, il s'avère important de savoir les objectifs des apprenants concernant leur pratique langagière. Dans cette optique, nous avons demandé aux répondants la langue qu'ils aimeraient parler plus couramment, la langue source ou bien la langue cible. Il est évident que toute personne qui entreprend une activité d'apprentissage aimerait maîtriser l'objet de son apprentissage. L'anglais

est l'objet de maîtrise pour les apprenants francophones, et le français pour les apprenants anglophones, les résultats ne sont pas surprenants. D'une part, 54,5% des anglophones veulent bien parler le français plus couramment. D'autre part, nous trouvons 63,6% des francophones voulant parler l'anglais plus couramment. Seulement 4,5% des anglophones veulent toujours maîtriser l'anglais. Il est intéressant à noter que 40,9% des anglophones veulent maîtriser et le français et l'anglais, alors que 36,4% apprenants francophones veulent parler l'anglais et le français couramment. Nous constatons que les apprenants veulent devenir des bilingues parfaits.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Nous avons observé que la plupart des apprenants des langues à GIL de Kumasi ont exprimé le désir de poursuivre des études jusqu'au niveau supérieure. Il nous semble donc nécessaire de connaître le niveau d'étude où ces apprenants souhaiteraient atteindre avec leurs études des langues. 77,3% des anglophones

disent qu'ils veulent continuer d'étudier le français jusqu'à un niveau très avancé voire avoir des diplômes dans la discipline. Les apprenants anglophones assistent au cours de français pour approfondir leur connaissance dans la matière. Le Ghana, un pays côtier, est frontalier des pays francophones à l'ouest, à l'est et au nord. Ayant des voisins francophones, certains apprenants anglophones le trouvent propice d'apprendre le français en vue de pouvoir communiquer dans des pays francophones et découvrir les cultures francophones (« *Because, the French language can set a platform to me to communicate with other people in the French speaking countries* » / « *I would study French because I am an Anglophone and I would like to move out of my comfort (zone) to study other languages like French and explore their cultural diversities* »). Les apprenants Anglophones sont attirés par l'impression que la connaissance du français – langue internationale – aide à être embaucher facilement. Alors, un apprenant de français aura le choix à faire lors de la recherche d'emploi dans le domaine de l'enseignement, le droit , la traduction, etc. (« *Because French is one of the largest international languages that (are) spoken in the world and most of our companies and institutions need people who speak languages* » / « *Because the more you study French, the more you will have access to good jobs* »). De l'autre côté, il y a des apprenants Anglophones qui considèrent les opportunités d'études supérieures qu'apporte l'apprentissage du français. Il existe des écoles renommées dans des pays francophones où un apprenant de français pourrait postuler pour ses études et profiter en même temps de l'environnement linguistique pour approfondir ses connaissances (« *Speaking French opens up study opportunities*

at renowned French universities and business schools ranked among the top education institutions in the world »). Pour certains anglophones, l'apprentissage de français est juste une poursuite de leur passion et intérêt linguistique. Ils ne considèrent pas les récompenses extérieures qui sont mentionnées ci-dessus par leurs collègues (« *The French language is interesting* » / « *Because I'm only interested (in learning the language)* »).

Nous constatons que souvent les apprenants francophones qui prennent des cours d'anglais à GIL le font pour satisfaire les conditions d'admissions au Ghana. Etant donné que la langue d'instruction généralement au Ghana est l'anglais, ces apprenants francophones maîtrisent donc la langue anglaise pour pouvoir poursuivre des études supérieures dans d'autres disciplines dans les universités ghanéennes. Parmi les apprenants francophones, 63,6% disent qu'ils veulent aussi atteindre un niveau très avancé dans l'étude de l'anglais. Ils ont pris cette décision pour des raisons personnelles et aussi pour satisfaire les conditions d'études des universités, d'emploi, de voyage et de technologie : « *De nos jours l'anglais est très important et beaucoup parlée dans le monde. C'est une langue universelle* » / « (...) *je pourrais bien m'exprimer en anglais et surtout avoir un bon boulot grâce à cela* » / « *Pour pouvoir me déplacer sans contrainte dans le monde car elle est la langue la plus parlée* » / « *La nouvelle technologie avance en anglais* ».

Cependant, il y a 9,1% des Anglophones qui aimeraient étudier l'anglais à un niveau avancé. Cela suggère que ce groupe d'apprenants anglophones apprennent le français pour que la langue serve de recours linguistique au cas où

ils en auront besoin dans une situation linguistique donnée. Ces anglophones estiment que l'anglais tient une puissance sur le français dans le monde des affaires et des technologies, alors ce serait nécessaire d'approfondir leur connaissance en langue anglaise (« *Even though French will help a lot, English is still the leading language according to my research* »). Nous avons trouvé que ces apprenants ont été conseillés voire forcé de s'inscrire pour les cours de français. Ils n'ont pas encore une conviction des avantages liés à l'apprentissage du français. Nous recommandons que les enseignants soient en mesure de motiver ces apprenants et les orienter pour avoir une bonne opinion sur la langue française.

Quant à l'étude des deux langues au même niveau avancé, il y a 36,4% des francophones qui veulent approfondir leur connaissance en anglais et aussi en français. Comme leurs homologues anglophones, les apprenants francophones trouvent le bilinguisme avantageux surtout sur le plan professionnel : « *J'aimerais étudier les deux langues à un niveau très avancé pour mieux m'exprimer dans le monde (avoir plus d'avantage au niveau professionnel)* » / « *Parce que c'est bon d'être bilingue ; ça aide beaucoup dans le monde surtout en Afrique pour avoir un bon travail* ».

Chez les apprenants anglophones, nous trouvons 13,6% qui envisagent l'étude du français et de l'anglais jusqu'à un niveau avancé. Ces apprenants visent les avantages associés au bilinguisme. Pouvoir manier les deux langues est une ouverture à beaucoup d'opportunités d'emploi en particulier. L'objectif pour presque tout étudiant est de trouver un bon emploi après les études. Alors, les

bilingues compétents auront l'opportunité d'embauche dans le marché d'emploi plus que celui qui ne parle qu'une seule langue (« *Because with both languages at a higher level, I would be able to do a variety of things that is, I would have a wide range of job opportunities* »). Maîtriser le français et l'anglais permet d'améliorer ses compétences communicatives. Le monde se transforme et les populations se rapprochent surtout grâce à l'avancement des TICs, donc être bilingue est un atout pour surmonter des barrières linguistiques. Cela promouvra des bonnes interactions entre locuteurs originaires des différents pays (« *It is interesting to learn a new language and pursuing it will benefit me because the world is changing and you need to at least be bilingual which will help in communicating with other people* »).

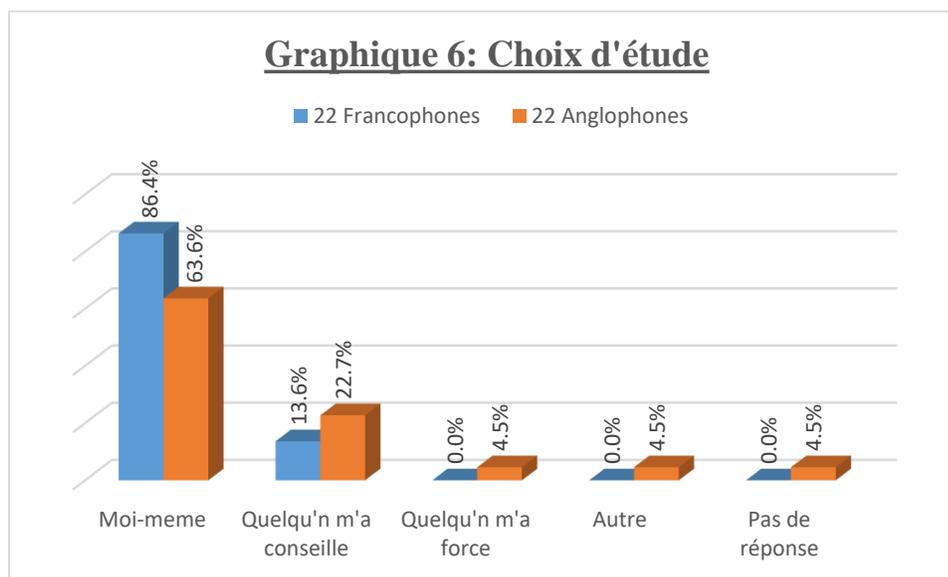
Le relevé de notre analyse indique que presque tous les apprenants francophones et anglophones à Ghana Institute of Languages de Kumasi avec lesquels nous avons travaillé veulent continuer à apprendre leurs langues cibles jusqu'à un niveau très avancé. Ceci est manifesté dans les résultats provenant des données recueillies. De plus, 95,5% des apprenants francophones et 72,7% des anglophones, qui équivaut à 84,1% ou encore 37 sur 44 apprenants sont prêts à continuer leurs études. Ces observations suggèrent donc que les deux groupes d'apprenants ont un amour profond pour le français et l'anglais. De plus, les répondants ont donné quelques explications qui nous permettent de justifier que vraiment, ils ont l'intérêt de continuer leurs études. Par exemple, dans leurs justifications, quelques apprenants francophones disent qu'ils veulent continuer l'anglais parce qu'ils ont l'intention de poursuivre leurs études dans l'une des

universités au Ghana. Certains apprenants veulent faire moins de fautes à l'écrit et à l'oral. Ceci peut leur permettre de trouver du boulot, de bien communiquer et de se déplacer sans difficulté. Pour certains apprenants anglophones, ils ont l'intention de continuer le français jusqu'à un niveau avancé parce qu'ils se sont convaincu que c'est le français qui est à la base du succès des personnalités tels que : Son Excellence, Kofi Annan, l'ancien Secrétaire General de l'ONU, Dr Ibin Chambas, et aussi le président actuel du Ghana son Excellence Nana Addo Danqua Akuffo Addo. De plus, le Ghana se trouve entre trois pays francophones, notamment Le Burkina Faso au Nord, le Togo à l'Est et la Côte d'Ivoire à l'Ouest. Pour communiquer et aussi faire affaire avec chaque membre de ces trois pays, l'on a besoin de bien parler et écrire le français. Nous sommes convaincus que ces explications sont vraiment valables et doivent motiver les apprenants anglophones à développer un amour profond pour la langue française. Piaget (1975) dans sa théorie de constructivisme, souligne qu'apprendre une langue cible, c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cette construction de la part de Piaget suppose que chacune des deux langues cibles peut permettre aux apprenants francophones et aussi anglophones de mieux comprendre le monde dans lequel il est, et de s'en approprier. C'est parce que l'homme est actif qu'il acquiert des connaissances. Pour lui, les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour Piaget, celui qui apprend une langue cible, n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend ; il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant.

En ce qui concerne la dynamique motivationnel qui anime les apprenants de Ghana Institute of Languages, dans leur accomplissement dans un milieu scolaire, nous aurons à parler de deux scénarios dans les résultats présentés par les apprenants. Nous avons remarqué que 95% des apprenants francophones, perçoivent les activités proposées par les enseignants d'anglais très intéressantes. Ceci est réalisé par le fait que beaucoup d'apprenants francophones peuvent exprimer leurs idées, à l'oral et à l'écrit en anglais. Ils peuvent aussi poser des questions et donner des réponses pendant les cours. Alors, ils ont le sentiment qu'ils ont les compétences nécessaires en anglais langue étrangère (ALE) et ils trouvent qu'ils ont un certain contrôle sur la façon dont ils s'expriment dans la langue cible. Ce sont ces sentiments dites positifs que nous avons endentifié par rapport aux apprenants francophones.

Par contre, ce que nous avons remarqué à l'égard des apprenants anglophones n'est pas similaire à celui de leurs confrères francophones. Le dynamique motivationnel de la part des apprenants anglophones de GIL ne peut pas être considéré comme motivant, ni démotivant. Ce groupe d'apprenants n'accordent pas beaucoup de valeurs aux activités proposées. Ils trouvent le cours de français très ennuyeux et se plaignent d'un moment à l'autre que le cours de français est très difficile. Pour appuyer ce point, nous pouvons citer par exemple un répondant anglophone qui dans sa réponse exprime ce sentiment : « *How on earth can a pen be considered a masculine noun or a table and a chair said to be feminine nouns. French people always put {le or la} before every noun they use, making the language very complex* ». Viau (2009), relève que ces perceptions ne

pousseront donc pas un apprenant à accomplir sa tâche dans l'apprentissage d'une langue cible. De même, Kupisch, Akpinar et Stöhr (2013) remarquent que le genre attribué aux noms français et l'accord du masculin et du féminin rendent aussi l'apprentissage de la langue française difficile surtout pour les anglophones.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Nos répondants ont souligné l'importance d'apprendre des langues étrangères surtout le français et l'anglais. Nous aimerions donc savoir leur volonté concernant le choix de langue d'apprentissage. Dans ce but, nous avons demandé aux répondants d'indiquer s'ils ont choisi la langue cible volontairement, par conseil ou bien par obligation. 86,4% des francophones ont choisi eux-mêmes d'apprendre l'anglais. Les étudiants ont fait leur choix par amour pour la langue ; pour l'opportunité de travailler dans une organisation internationale ; pour l'opportunité d'études ; pour la découverte et l'appropriation de la culture

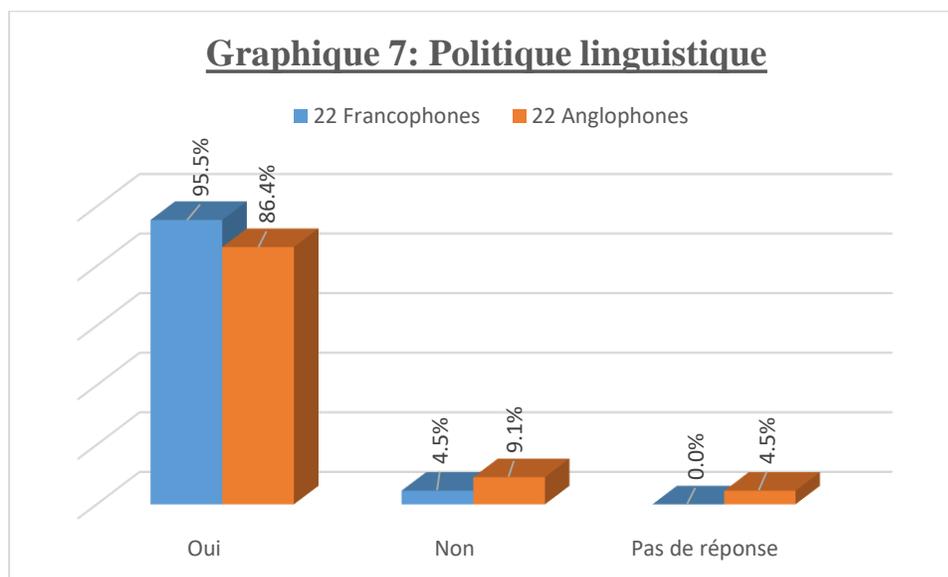
anglophone et l'opportunité de voyage : « *J'apprends l'anglais parce j'aime la langue et je veux vivre dans un pays anglophone et pour enrichir mon CV pour obtenir un travail plus rapide* » / « *Parce que je vais continuer mes études supérieures en anglais et aussi aller à l'étranger* » / « *Pour être apte à toute situation dans le monde* » / « *J'ai décidé d'apprendre l'anglais pour être plus cultivée dans le monde* ».

Comparativement, presque tous les apprenants francophones apprennent l'anglais par leur propre volonté. Par contre, 63,6% des apprenants anglophones ont choisi d'assister aux cours de français. Ces apprenants sont conscients de l'impact de leur choix. Ils ont choisi de faire des études en français sans pression ou conseils de leurs proches. Les raisons pour leur décision sont entre autres l'amour pour la langue, l'emploi visé, la communication, le voyage et la découverte des cultures. La plupart des apprenants ont l'admiration pour les locuteurs de français comme raison primaire pour leur décision. Apprendre la langue française est une passion pour ces apprenants de ladite langue (« *It has been a passion since childhood* » / « *I really like the language* » / « *I admired when people speak the language so I decided to learn it* »). Ces apprenants tirent une satisfaction dans l'activité d'apprentissage (« *A language that is fun to learn* »). Ils éprouvent donc de la motivation intrinsèque, ce qui les amène à faire l'effort pour réaliser leur but ; c'est de pouvoir bien s'exprimer en français. Les langues officielles communément utilisées sont l'anglais et le français. Le bon entendement entre des partenaires est la base de réussite par rapport aux affaires. Alors, ils considèrent le français langue importante pour les affaires et pour la vie

professionnelle (« *A language for the job market* » / « *To be able to open doors for me especially in the aspect of work in francophone countries* »). Pour les apprenants qui entretiennent l'idée de voyager, le français leur permettra d'échanger avec les autres et de bien découvrir et comprendre la culture francophone (« *A language for travel* » / « *To help break language barrier* » / « *A language that opens up to the world* »).

Nous avons constaté que 13,6% des francophones ont suivi des conseils pour apprendre l'anglais. Nous pouvons comprendre que les apprenants francophones veulent s'intégrer dans la société ghanéenne, alors ils estimeront que la meilleure voie pour atteindre leur but c'est d'être capable de s'exprimer bien en anglais. 22,7% des apprenants anglophones ont choisi le français suivant des conseils des proches. Le caractère instrumental est souvent donné comme raisons pour encourager les gens à entreprendre l'apprentissage de la langue française. Le français est un atout de travail de communication, de voyage, et aussi une compétence que l'on peut apprendre aux autres (« *Because I think it will help me in relation to my future career* » / « *(For) becoming very instrumental in the job market* » / « *Ability to build broader affiliations* » / « *The individual is secured / For security* » / « *To travel and work in Francophone countries* »). Aucun francophone n'a été forcé d'apprendre la langue anglaise. Pourtant, 4,5% des anglophones sont obligés d'apprendre la langue pour la simple raison que l'apprentissage du français est une manière de limiter des barrières linguistiques (« *To reduce my language barriers* »). Les 4,5% des anglophones ont donné d'autres sources qui ont motivé leur décision d'apprendre le français. Un

apprenant dit que le FLE était une matière obligatoire au collège; néanmoins, son contact avec la langue l'a incité à s'intéresser à la langue (« *It was compulsory in JHS. But I later developed interest (in the language)* »). Cependant, 4,5% des anglophones n'ont pas indiqué la source de la motivation pour apprendre le français.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

La politique linguistique occupe une partie essentielle dans les décisions qui concerne le système éducatif voire linguistique en général dans un pays donné. Les débats qu'évoque la question de la politique dirigent vers la langue d'instruction prioritaire dans le système éducatif du pays. Il existe des perspectives et suggestions variées sur l'enseignement/apprentissage des langues préconisé dans le cursus. En tenant compte des répondants ayant du contact avec le français et l'anglais, il s'avère important de chercher leurs opinions sur une politique qui visera l'apprentissage de leur langue cible dès le premier cycle.

Presque tous les apprenants francophones représentant 95,5% favorisent l'implémentation d'une politique linguistique par laquelle le Ministère de l'éducation nationale de leurs pays respectifs cherchera à faire de l'apprentissage de l'anglais une priorité dès le premier cycle. Les apprenants francophones trouvent une telle politique nécessaire dans leurs pays respectifs pour donner aux apprenants une compétence de base dans la langue anglaise : « *Cette politique permettra aux apprenants d'avoir une base très solide en anglais écrit et oral* ». Les apprenants auront de l'intérêt à s'approprier la langue si celle-ci est introduite très tôt dans le cursus scolaire, et pour leur permettre de se rendre compte de l'importance de cette langue universelle afin de se mettre au sérieux dans leur apprentissage : « *Cette politique permettra aux jeunes de s'intéresser plus à la matière et de connaître l'importance de cette langue* ». Vu l'importance du bilinguisme dans le monde professionnel, équiper les jeunes d'une deuxième langue étrangère c'est de leur donner une meilleure opportunité sur le marché du travail : « *Car cela permettra aux apprenants d'être capable de maîtriser l'anglais afin d'être bilingue après les études et de pouvoir travailler dans les firmes internationales* ». Cependant, il y a un petit pourcentage des francophones soit 4,5%, qui ne trouvent pas nécessaire l'implémentation de telle politique. L'apprenant suggère plutôt d'éduquer les étudiants surtout sur les atouts associés à la langue anglaise et aussi de les encourager à l'apprendre quand l'occasion se présente : « *Il faut juste donner plus d'envie aux gens (pour apprendre l'anglais)* ».

À part les 4,5% des anglophones qui n'ont pas donné leurs avis, 86,4% de ces apprenants veulent suggérer au Ministère de l'éducation nationale de mettre l'accent sur l'apprentissage du français dès la maternelle. L'Organisation Internationale de la Francophonie (l'OIF) a pour but l'internationalisation de la langue française. Étant donné que le français est l'une des langues mondiales et une des langues de travail de l'ONU, les apprenants pensent qu'enseigner le français dès le niveau primaire permettrait aux apprenants d'en tirer les profits (« *The reason being that, French is becoming a global language thus the need for the Ministry of Education to make it compulsory at the basic level* »). Cette politique aussi aiderait à nourrir l'intérêt dans la langue dès le bas âge et à les préparer pour des exploits dans les études et les carrières (« *To help students get interested in learning the language to a higher level* » / « *Students will be well equipped to be able to study and work well in many countries* »). Cela pourrait élargir le champ d'opportunités au Ghana et dans les pays francophones voisins (« *It enlightens and broadens one's knowledge, it grants one greater opportunities in the working field and also builds up in one a level of confidence when speaking* »). S'exprimer en français facilite la communication avec les confrères francophones ; voyager dans les pays voisins du Ghana devient moins frustrant (« *Because, the students will get a greater opportunity to communicate with other people from the French speaking countries and also make life easy for them when they travel to Francophone countries* »). Le président actuel du Ghana, SEM Nana Addo Dankwah Akuffo-Addo, est beaucoup admiré par la population pour ses compétences linguistiques surtout concernant le français. Beaucoup

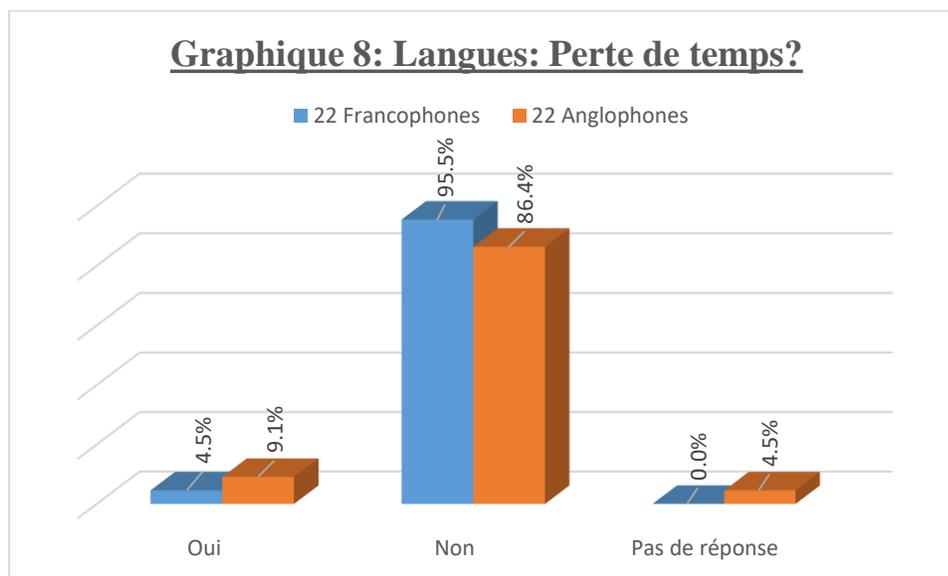
trouvent que cela est un atout en comparant les leaders précédants ; alors, inclure le français comme matière obligatoire serait un avantage pour les étudiants (« *To give our future leaders a better advantage* »). En revanche, 9,1% des apprenants anglophones ne favorisent pas la mise en place d'une politique linguistique visant l'apprentissage du français dès le premier cycle de l'école. Ils trouvent que les étudiants ne doivent pas être contraints à apprendre la langue française alors qu'ils n'y ont pas d'intérêt ; ce qui ira à l'encontre de l'objectif d'enseignement (« *It should be optional. Anything you want to do in life should be out of your own interest, if French is made compulsory the learning won't be interesting as it is meant to be* »).

Le résultat présenté à ce niveau reflète le consentement ou l'opinion des apprenants du FLE et de l'ALE en ce qui concerne le bilinguisme. Nous avons remarqué que tous les quarante-quatre (44) répondants sont en accord et ont répondu positivement qu'être bilingue est plus avantageux que d'être monolingue.

Porcher (2004) relève que le bilinguisme correspond à une maîtrise et en même temps renvoie à un processus. Pour lui, c'est une ouverture d'éveil et de connectivité dans un monde fondé sur l'innovation et aussi sur le savoir.

Les résultats globaux présentés par les deux groupes d'apprenants donnent trois avis différents qui s'appuient sur le concept de Porcher (2004). Un groupe d'apprenants relève dans leurs réponses que : être bilingue peut permettre à un individu de trouver de l'emploi dans les secteurs tels que : les hôtels, les banques, les mines ou même dans les industries sans avoir beaucoup de difficultés. Un second groupe souligne qu'être bilingue va leur donner la capacité d'écrire et de

parler une seconde langue cible facilement. De plus, à l'occasion d'une conférence, ils n'auront pas besoin d'un interprète qui des fois peut faire une mauvaise interprétation. Le troisième groupe signale que le bilinguisme permet de repousser les barrières linguistiques et aide aussi à développer l'esprit critique. L'étude de Porcher (2004) prouve de manière convaincante les effets positifs de l'apprentissage d'une langue cible. Porcher met en lumière l'importance d'une conception de l'enseignement d'une langue cible basée sur d'autres critères que ceux propres à l'apprentissage d'une langue cible.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Nous voyons que le même pourcentage des répondants francophones et anglophones qui sont pour l'implémentation de la politique favorisant l'apprentissage de leur langue cible, ne trouvent pas une telle politique une perte de temps. Alors, les mêmes 95,5% des apprenants francophones qui sont en faveur de la politique linguistique, ne trouvent pas l'apprentissage de l'anglais

dans leur pays une perte de temps. Etant un outil linguistique essentiel, l'anglais, selon ces apprenants, ouvre les portes non seulement de communication mais aussi les portes de bons emplois et de meilleure éducation. L'anglais s'impose rapidement comme une langue indispensable dans la vie de toute personne, comme la langue du monde (« *L'apprentissage de l'anglais est une bonne chose car (la langue) est devenue la clé du monde sur le plan linguistique* »). Alors, apprendre l'anglais est plutôt bénéfique et non jamais une perte de temps parce qu'il existe maintes occasions d'utiliser la langue. Dans le domaine de l'éducation, l'anglais se présente dans tous les domaines d'études supérieures, et son apprentissage apporte beaucoup d'avantages ; alors pour un apprenant, « *l'anglais est indispensable pour des études avancées et dans tous les domaines* ». Un apprenant est impressionné par le prestige accordé à la langue dans son pays (« *Je viens du Mali et ils ont un fort respect pour l'anglais* »). Ce fait lui fait penser que l'apprentissage de l'anglais a une grande valeur ; alors, il ne perd pas son temps en apprenant l'anglais.

Comme les francophones, la plupart des apprenants anglophones représentent 86,4% qui sont pour l'implémentation de la politique de l'enseignement/apprentissage obligatoire dans le cursus scolaire repoussent l'idée que l'apprentissage du français est une perte de temps. Ils trouvent la langue française est essentielle pour l'avenir socio-culturel et politique des Ghanéens. Ils réitèrent les bénéfices associés à la connaissance du français. Concernant les avantages, ils soulignent de nouveau l'opportunité de scolarisation, de travail, de voyage dans les pays francophones. Nous constatons que la plupart des

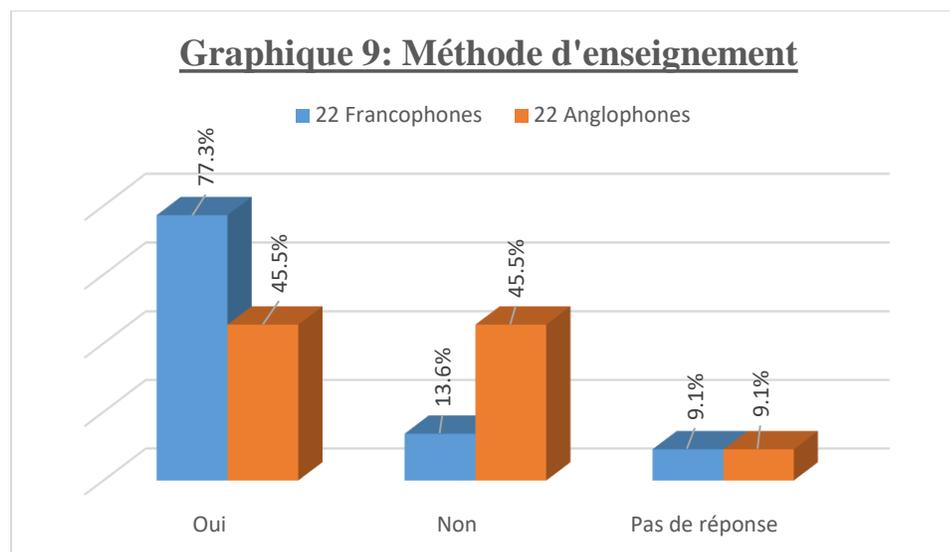
apprenants envisagent voyager afin de pouvoir étudier à l'extérieur; donc, la langue française facilitera la communication et l'insertion sociale dans les communautés francophones (« *Because, there might be an opportunity for a Ghanaian to travel to one of our neighbouring countries to further his/her education and he not learning French will make him/her struggle in the country* » / « *Most of us will not stay in Ghana the whole of our life. So when we study French in Ghana, it will help us to even work in Francophone countries* »). Un apprenant considère plutôt les coûts associés à l'apprentissage du FLE au Ghana et la même activité en dehors du pays. Il explique que voyager dans un pays francophone coûtera cher, sans des bourses ou des aides financiers, alors il est préférable d'apprendre la langue dans son pays avec l'abondance des enseignants compétents pour dispenser les cours (« *It will be too expensive to travel to a French country to learn French so if we have lecturers who are able to teach, it's very good* »). Un autre apprenant postule que l'apprentissage des langues est aussi important que les autres disciplines comme la médecine. Alors, si après des études en médecine, la personne sort médecin ou bien après le génie civil l'on devient ingénieur, l'on peut apprendre le français et être utile et réussir dans le futur : « *The same way a medical student learns and becomes a doctor, so one can also learn French and be useful and successful in future. There are more opportunities for people who study the French more than medical or engineering students* ».

En revanche, nous trouvons un groupe d'apprenants qui trouvent l'apprentissage de leur langue cible comme une perte de temps. Il y a 4,5% des francophones et 9,1% des anglophones qui ne sont pas pour

l'enseignement/apprentissage obligatoire et universel. Nous notons que ce pourcentage d'apprenants comprend ceux qui ont été conseillé ou forcé de s'inscrire pour les cours de français. Apprendre l'anglais dans un pays francophone ne serait pas une activité efficace selon un apprenant francophone parce qu'apparemment il pense que les enseignants « *ne sont pas performants* » par rapport à l'enseignement de langue anglaise.

Chez les anglophones, le succès d'apprentissage linguistique est dépendant de l'environnement où l'on effectue l'activité d'apprentissage. Dans cette perspective, apprendre le français dans un pays anglophone comme le Ghana serait difficile et il existerait rarement d'opportunité de pratiquer le français : « *The reason being that, the environment one finds himself in shapes the speaking and learning of a language. And since Ghana is an Anglophone country the learning of French makes it difficult for the learner to learn and speak it well and clearly...* ».

Perspectives sur la méthode d'enseignement à GIL



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Nous cherchons à savoir si les apprenants sont satisfaits de la méthode d'enseignement employée par les enseignants de GIL. La plupart des apprenants francophones soit 77,3% disent qu'ils sont satisfaits de la manière dont les enseignants dispensent les cours. Alors que 13,6% parmi les francophones ne sont satisfaits : 9,1% n'a pas indiqué s'il est satisfait ou ils ne le sont pas. La majorité de francophones sont satisfaits parce que la formation s'effectue selon le niveau de l'apprenant sur le plan linguistique. Les étudiants se sentent à l'aise au cours parce que le programme est adapté à la capacité linguistique de l'apprenant : « *Ils respectent très bien qu'on est des débutants d'anglais donc ils nous expliquent bien* ». Nous constatons aussi que les apprenants apprécient que les enseignants soient ouverts et prêts à aider les étudiants à surmonter les difficultés linguistiques qu'ils rencontrent : « *L'apprentissage d'une langue nécessite une souplesse et la capacité de l'enseignant à traduire dans la langue d'origine de l'apprenant et ces*

qualités sont au rendez-vous à GIL ». Ils croient qu'enseigner au rythme des apprenants incite leur intérêt et les encourage à faire l'effort pour mettre en pratique ce qui est appris pendant les cours. Un apprenant atteste une amélioration dans sa compétence en anglais grâce aux méthodes d'enseignement employées par les enseignants : « *Depuis que j'ai commencé les cours au GIL je commence à améliorer mon anglais et avec cette optique je pense pouvoir maîtriser la langue* » / « *La méthode d'enseignement aide les apprenants quelque soit leur niveau à savoir lire, écrire et parler l'anglais couramment* ».

Néanmoins, la minorité des francophones représentant 13,6% ne sont pas satisfaits. Ce groupe d'apprenants s'intéresse beaucoup plus à la communication orale dans la langue cible. Ayant cet objectif, ils ne trouvent pas nécessaire les cours qui visent l'amélioration de l'écrit ou l'aspect théorique de la langue anglaise. Ils préconisent que les méthodes d'enseignement soient axées sur la pratique orale de l'anglais : « *La plupart des gens qui viennent savent écrire le minimum en anglais, donc le premier but doit être l'oral. Miser trop sur la façon de parler doit être prioritaire* ».

Chez les apprenants anglophones, nous trouvons des positions totalement opposées. C'est-à-dire, hormis les 9,1% des apprenants anglophones qui n'ont pas répondu, la moitié des restants anglophones, soit 45,5%, est satisfait de la méthode de dispensation des cours et l'autre moitié (45,5%) n'est pas d'accord avec leurs collègues. Les 45,5% qui sont en faveur des méthodes employées par les enseignants, sont satisfaits du rythme auquel les cours sont dispensés et de la disponibilité des enseignants et ainsi que les contenus des cours. Les apprenants

révèlent que les professeurs prennent leur temps pour expliquer les leçons pour assurer la compréhension des étudiants. Alors les apprenants ne manqueraient pas à poser des questions et à participer aux cours. Les cours donnés à un rythme convenable aux étudiants permettent à ces derniers de regagner l'intérêt dans les activités d'apprentissage et d'améliorer leur performance (« *Because the teacher takes his time to teach for students to understand the topic which he is teaching and also open up for questions* » / « *The teacher takes his time to explain the language and they are always available to answer any question pertaining to the language* »). L'enseignant aura donc le temps d'engager chacun de ses apprenants afin de connaître les difficultés auxquelles ils font face et de les encourager à entreprendre des activités visées à surmonter leurs difficultés linguistiques (« *The teachers are dedicated in the teaching of the French language and are always ready to guide the students in any difficulties* ». De plus, les apprenants disent qu'ils sont satisfaits parce que les contenus des cours leur conviennent. Autrement dit, ils trouvent que les sujets traités lors des cours ne sont pas très difficiles pour un apprenant de niveau intermédiaire. Par exemple, enseigner les sons du français, apprendre à bien lire et écrire dans la langue cible constituent les attentes de l'apprentissage (« *Yes, because it is being taught the way it expected to be ; sounds have been taught* » / « *The basic principles (of) reading and writing the language is being taught* »). Un enseignant qui prend son temps à découvrir les attentes des apprenants pourra organiser les cours de manière à répondre aux besoins des apprenants ; ce qui aiderait à motiver les apprenants. Un apprenant qui trouve utiles des sujets s'intéresserait aux activités pédagogiques et

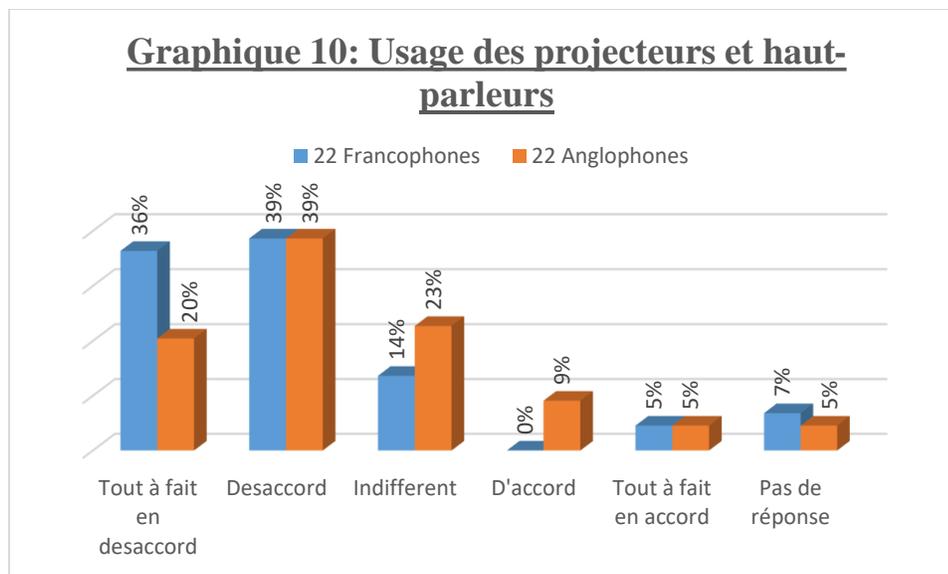
s'efforceraient d'exécuter les tâches associées aux cours (« (...) *the language is well taught, exercises and assignments are given to know our level of understanding and also correct our mistakes. We are also forced to speak the language* »).

Les raisons suivantes constituent la justification de la position des 45,5% d'apprenants anglophones qui sont mécontents de la méthode d'enseignement : le manque des aspects pratiques de la langue et le traitement des sujets non utiles. Les apprenants comprennent que réussir dans l'apprentissage d'une langue étrangère c'est de pouvoir l'utiliser dans un contexte donné. Les apprenants trouvent indispensable l'aspect pratique pour atteindre cet objectif. Cependant, nous trouvons que le mécontentement des apprenants résulte du manque des ressources de pratique du FLE à GIL. Selon ces apprenants anglophones, les matériels audio-visuels et des livres modernes ne sont pas disponibles pendant les cours ni accessibles aux apprenants après les cours (« *Books are not available, no tapes and recorders for us to learn the oral aspect of the French language* »). Le manque de ressources pour l'apprentissage de l'aspect oral de la langue rend les cours ennuyeux et les approches d'enseignement sont traditionnelles et moins innovantes (« *Less usage of audio visuals makes the learning of the language a bit boring and one way* »). Les apprenants soulèvent aussi l'utilité de certains sujets en relation aux finalités des cours. Comme nous avons déjà mentionné, les attentes des apprenants sont importantes à la réussite de l'enseignement/apprentissage. L'on éprouve un manque de motivation si l'apprenant ne trouve pas certains sujets nécessaires ou bien pense que les sujets ne sont pas conformes pas aux tendances courantes (« *Because (...) some things*

that are taught are not also necessary »). Bien que les enseignants ne peuvent pas évidemment aller hors du curriculum, ils devraient être dynamiques et innovants dans la dispensation des cours afin d'assurer l'intérêt maximum des apprenants.

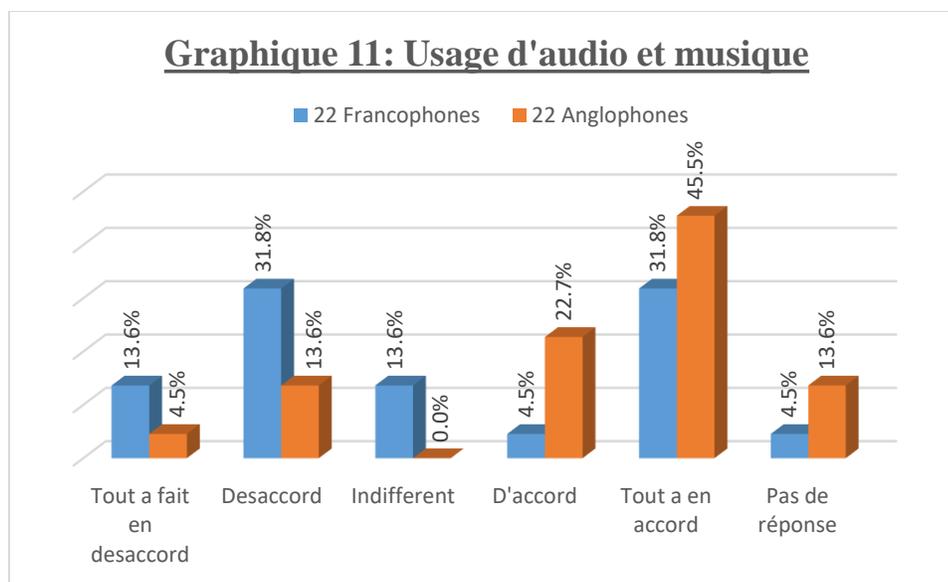
Beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage trouvent que l'usage des technologies d'informations et de communications en éducation (TICE) constitue des outils de motivations dans la didactique des langues (Cardenas, 2013). Pour ce fait, nous cherchons les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants de GIL. Nous avons demandé aux apprenants d'indiquer le degré d'accord ou de désaccord concernant l'utilisation des TICE en classe de FLE ou ALE.

Nombreux facteurs externes et internes entre en jeux dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'étude de Masgoret et Gardner (2003) met en lumière le fait que la distance linguistique entre une langue source et une langue cible, ainsi que le niveau d'exposition des apprenants en dehors de leurs institutions, jouent un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue cible. Munoz (2013) insiste notamment sur le contexte sociopolitique dans lequel il signale que : l'apprentissage d'une langue seconde dépend de son usage, son acceptabilité et d'où peuvent émerger des hiérarchies entre les langues. Masgoret et Gardner (2003) souligne la nécessité d'examiner l'apprentissage d'une langue seconde d'une manière holistique en prêtant attention à des facteurs extra linguistiques comme les conditions sociales et les interventions précises pour les apprenants ayant des besoins spéciaux et aussi la socialisation efficace et culturellement appropriée de la part des enseignants.



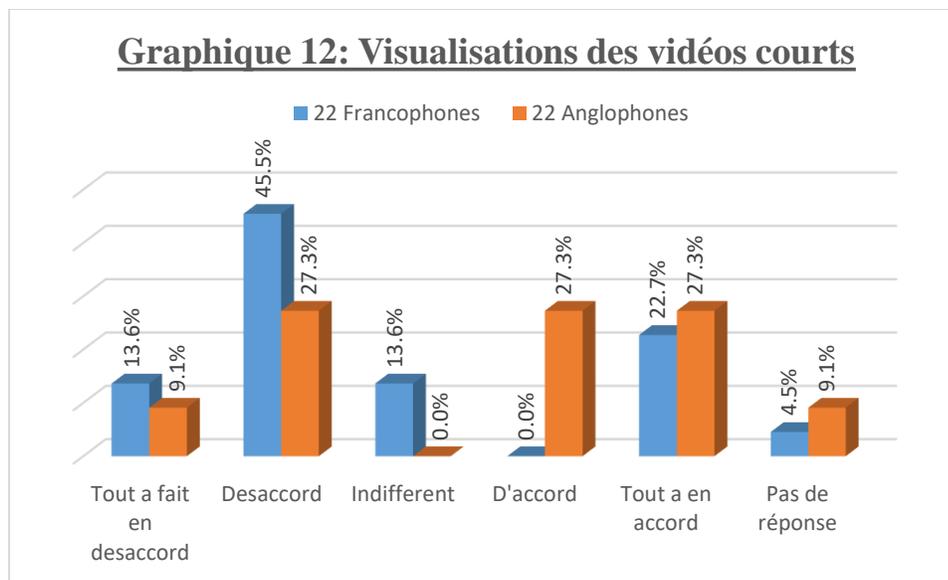
Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Sur le sujet d'utilisation des projecteurs et haut-parleurs par les enseignants de français et de l'anglais, 36% des apprenants francophones sont totalement en désaccord que les enseignants d'anglais utilisent des projecteurs et haut-parleurs, 39% sont en désaccord, 14% sont indifférent, 5% sont tout à fait d'accord et 7% n'ont pas répondu. Du côté des apprenants anglophones, 20% sont tout à fait en désaccord que les enseignants de français font usage des projecteurs et haut-parleurs en classe, 39% ne sont pas d'accord, 23% sont indifférents, 9% sont d'accord, 5% sont totalement d'accord et, 5% n'ont pas répondu.



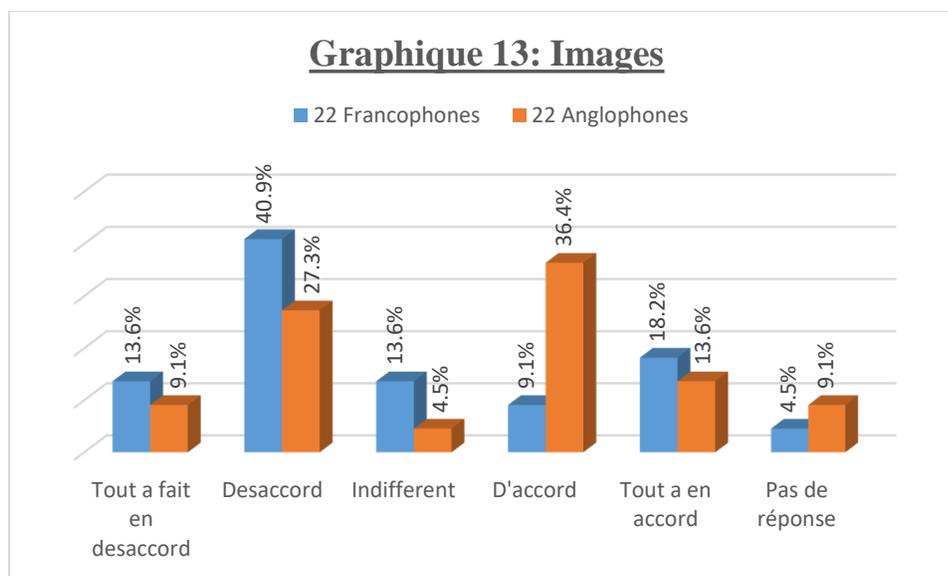
Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

L'audio et la musique servent des outils essentiels dans l'enseignement/apprentissage des langues car ces outils servent à améliorer la compétence linguistique des apprenants dans le domaine de la communication. Dans le but de chercher les facteurs de motivation dans l'apprentissage du français et de l'anglais à GIL, nous le trouvons nécessaire de savoir si les enseignants utilisent l'audio et la musique dans la langue cible en classe. 13,6% des apprenants francophones sont tout à fait en désaccord que les enseignants de GIL incluent l'audio et la musique dans la dispensation des cours ; 31,8% sont en désaccord, 13,6% sont indifférents, 4,5% sont en accord ; 31,8% sont tout à fait en accord et, 4,5% n'a pas répondu. 4,5% parmi les apprenants anglophones est tout à fait en désaccord sur l'usage d'audio et musique en classe, 13,6% sont en désaccord, 22,7% sont en accord, 45,5% sont tout à fait en accord, mais malheureusement 13,6% n'ont pas dit leur degré d'accord ou désaccord.



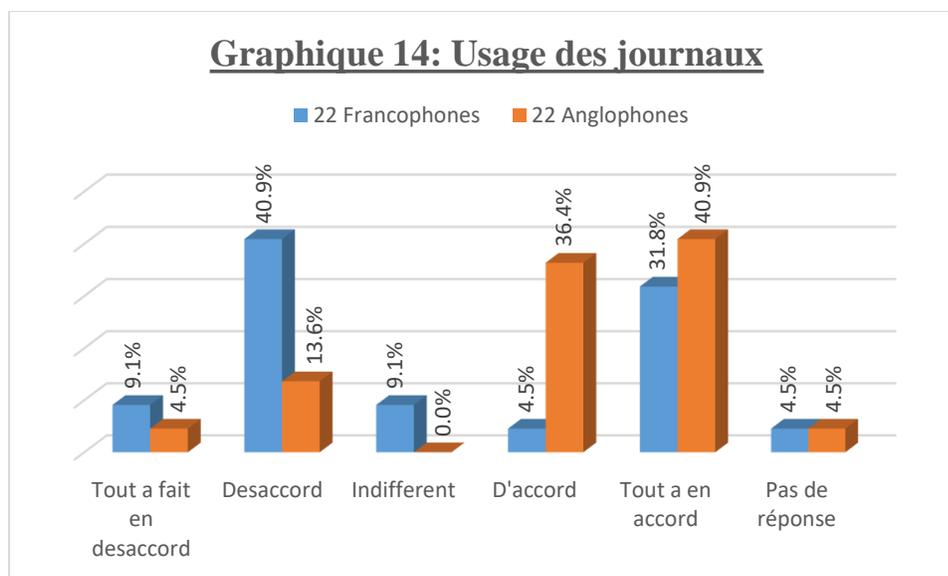
Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Quant à la visualisation des vidéos court-métrages, nous cherchons à savoir si les enseignants s'en servent en classe de langue. Les vidéos permettent aux apprenants de suivre les conversations des autochtones et d'imiter des scénarios réels. 13,6% des francophones disent qu'ils sont tout à fait en désaccord aux visualisations des vidéos court-métrages en classe de l'anglais langue étrangère, 45,5% sont en désaccord, 13,6% sont indifférents si l'enseignant montre des vidéos, 22,7% sont tout à fait d'accord, et 4,5% n'ont pas donné de réponse. 9,1% des apprenants anglophones sont totalement en désaccord sur le sujet de visualisation des vidéos court-métrages, 27,3% sont en désaccord, encore 27,3% sont en désaccord, 27,3% sont totalement en accord, et 9,1% n'ont donné aucune réponse.



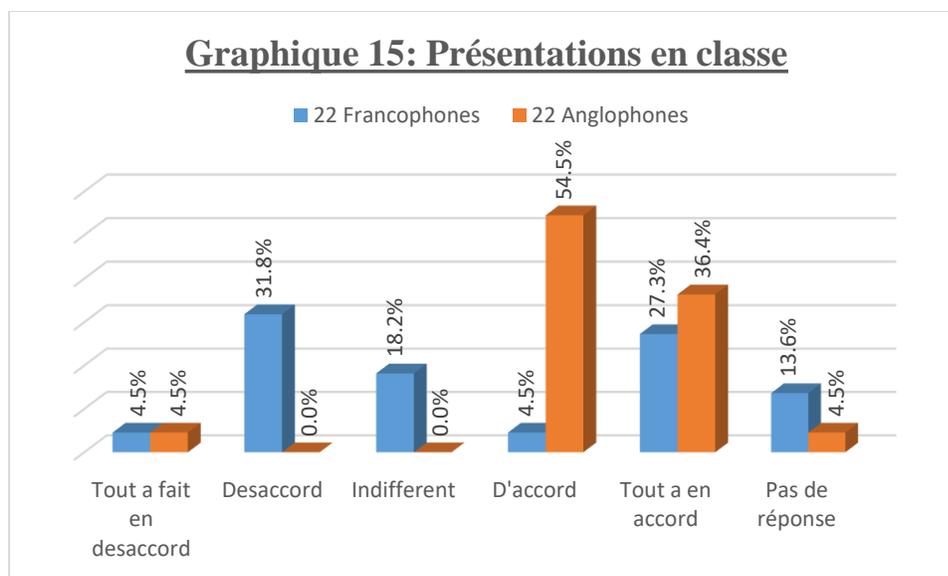
Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Dans le souci de connaître les mesures mise en place des TICEs en tant que moyen de motivation des apprenants de langue, nous avons employé des photos des personnalités importantes et des photos des lieux touristiques comme documents de discussions pendant les cours de français et d'anglais. Les images servent d'objet de discussions et de débats qui permettraient l'amélioration de compétences linguistiques des apprenants. Nous avons donc demandé aux étudiants de montrer leur degré d'accord ou de désaccord. 13,6% des apprenants francophones sont tout à fait en désaccord concernant l'utilisation des images en classe d'anglais, 40,9% sont en désaccord, 13,6% sont indifférents, 9,1% sont d'accord, 18,2% sont tout à fait d'accord, et 4,5% n'ont pas répondu. Pour les anglophones, 9,1% sont tout à fait en désaccord avec l'utilisation des images en classe de français, 27,3% sont en désaccord, 4,5% sont indifférents, 36,4% sont d'accord, 13,6% sont tout à fait en accord et, 9,1% n'ont pas répondu.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

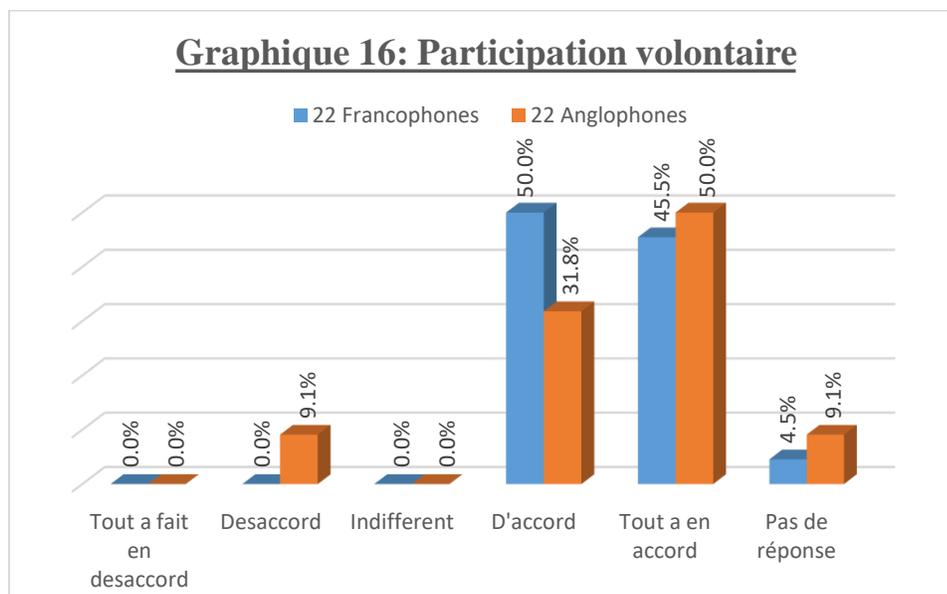
Nous avons enquêté les apprenants anglophones et francophones sur l'introduction des documents authentiques tels que les articles des journaux lors des cours de langue à GIL. 9,1% des apprenants francophones nient totalement qu'ils travaillent avec des journaux lors des cours, alors que 4,5% des apprenants anglophones sont absolument en désaccord sur l'usage des articles des journaux lors des cours de français ; 40,9% des francophones sont en désaccord mais c'est 13,6% des anglophones qui sont en désaccord ; 9,1% des francophones sont indifférents alors que personne parmi les anglophones n'est indifférent. Sur le degré d'accord, il faut noter que 4,5% des francophones s'accordent qu'ils font usage des journaux lors des cours d'anglais, alors que 36,4% de leurs collègues anglophones apprenant le français sont d'accords ; 31,8% des francophones sont tout à fait en accord, alors que 40,9% des francophones sont aussi totalement d'accords ; 4,5% des apprenants francophones et anglophones n'ont pas répondu.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Les présentations et des sketches font partie des techniques employées en classe de langue pour mener les apprenants à pratiquer la langue cible (Kotula, 2014). Il est préconisé que les enseignants encouragent leurs apprenants à participer aux exposés, à des simulations et à des jeux de rôle. Du graphique 14, nous constatons que les classes de français sont beaucoup plus dramatisées que les classes d'anglais. 4,5% des francophones et le même pourcentage des anglophones sont tout à fait en désaccord qu'ils sont encouragés à faire des présentations, 31,8% des francophones sont en désaccord alors qu'aucun anglophone est en désaccord, 18,2% des francophones sont indifférents, mais aucun anglophone n'est plus indifférent. 4,5% des apprenants francophones sont d'accords qu'ils font des présentations et sketches en classe d'ALE, alors que 54,5% des apprenants anglophones sont en accord ; 27,3% des francophones sont tout à fait en accord, alors que 36,4% des anglophones sont tout à fait en accord ; 13,6% des apprenants francophones et 4,5% des anglophones n'ont pas indiqué

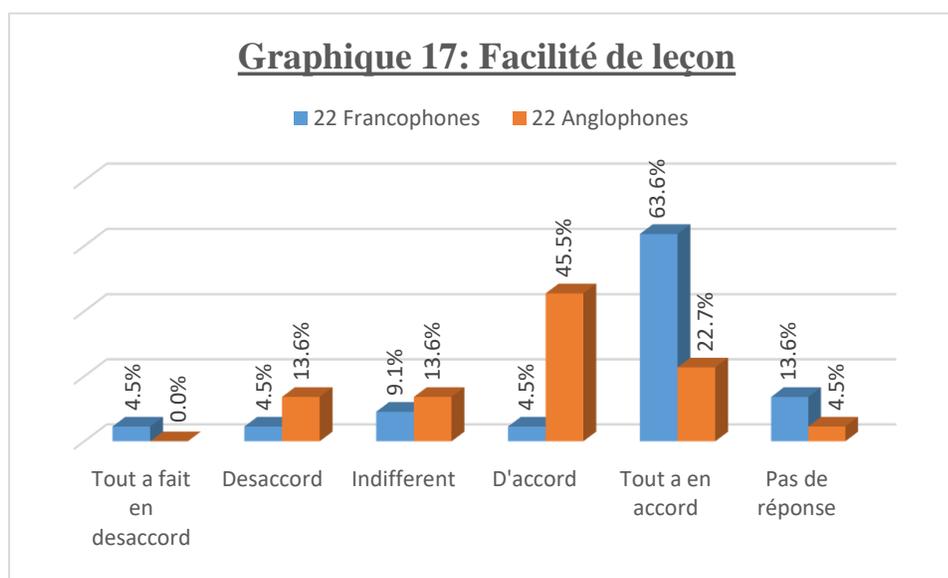
leur degré d'accord ou désaccord sur la participation dans des présentations en classe de langue.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

La motivation de la part des enseignants est essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'enseignant joue un rôle clé en tant qu'agent motivateur qui permet d'améliorer les compétences linguistiques des apprenants. Les enseignants sont censés créer une ambiance favorable pour faciliter la participation des apprenants pendant les cours. Il est préconisé que les enseignants ne soient pas intimidants, sinon les apprenants auront peur de faire des erreurs dans leur effort de s'exprimer dans la langue cible. Les enseignants doivent plutôt encourager leurs apprenants à répondre volontairement aux questions posées en classe. En effet, les données représentées par le graphique 16 nous mènent à avoir une impression positive sur le rôle de motivateur des enseignants d'anglais et de français à GIL. Il y a

seulement 9,1% des apprenants anglophones qui ne s'accordent pas qu'ils participent volontairement en classe de FLE. De plus, à part les 4,5% des francophones et 9,1% des anglophones qui n'ont pas donné leur degré d'accord ou de désaccord, tous les francophones et anglophones s'accordent sur le fait qu'ils sont encouragés à participer en classe sans être sous pression. Nous trouvons que 50% des francophones et 31,8% des anglophones sont d'accords et 45,5% des francophones et 50,0% des anglophones sont tout à fait d'accords.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Nous cherchons aussi à connaître la perception des apprenants sur le degré de difficulté portant sur les cours dispensés. Les perceptions négatives ou positives ont un impact sur la motivation à apprendre une langue cible. Le graphique 17 présente 4,5% des francophones qui ne sont pas tout à fait d'accords que les leçons de français sont faciles à comprendre ; 4,5% des francophones et 13,6% des anglophones sont en désaccord ; 9,1% des francophones et 13,6% des anglophones sont indifférents ; 4,5% des francophones et un pourcentage

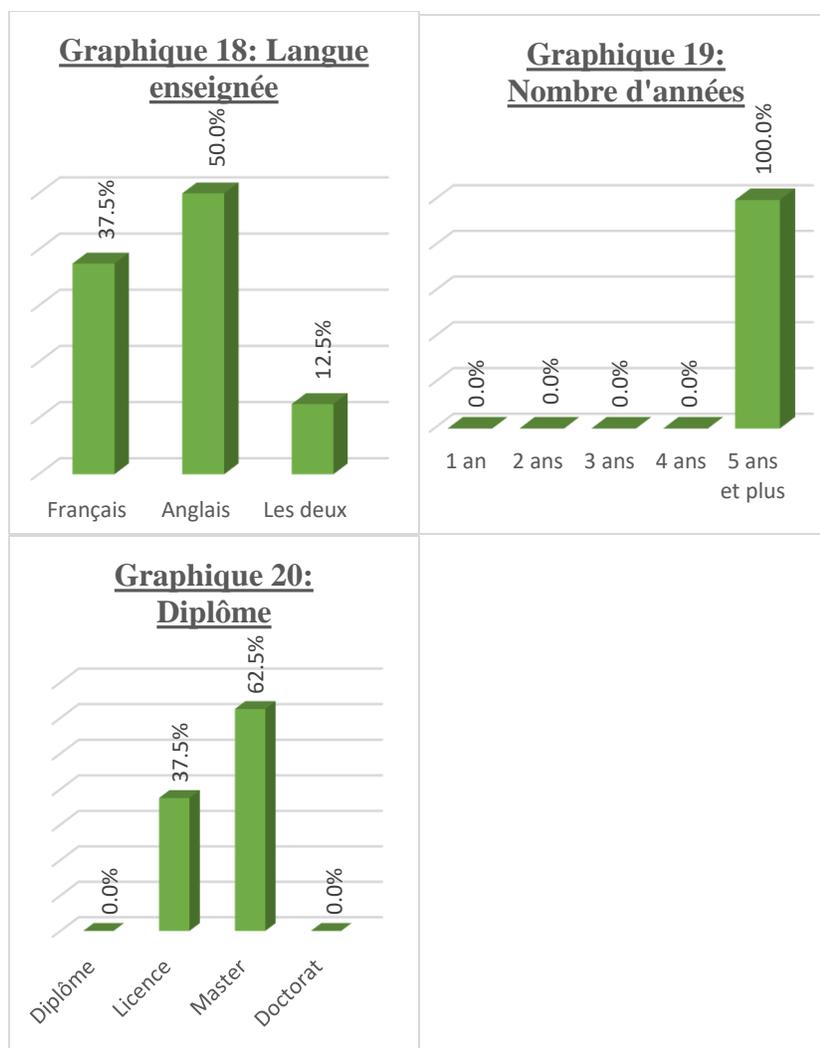
significatif soit 45,5% des anglophones sont d'accords que les leçons dispensées sont faciles ; un grand nombre de francophones soit 63,6% et 22,7% des anglophones sont absolument en accord ; 13,6% des francophones et 4,5% des anglophones n'ont pas répondu.

PERSPECTIVES DES ENSEIGNANTS SUR LA MOTIVATION

Nous avons à ce point posé certaines questions clés aux enseignants portant sur leurs expériences dans l'enseignement du FLE et d'ALE et sur comment ils essayent de motiver leurs apprenants. Nous avons aussi cherché à savoir chez eux si la motivation qu'ils pratiquent en classe a un impact positif sur leurs apprenants ou reflète leurs ambitions. De plus, ils ont énuméré quelques facteurs qui sont à la base de la démotivation de la part des apprenants par rapport aux langues qu'ils apprennent, et à la fin, ils ont proposé quelques solutions.

Expérience des enseignants d'anglais et de français

Par rapport aux expériences des enseignants, les résultats sont présentés dans les graphiques 18, 19 et 20.



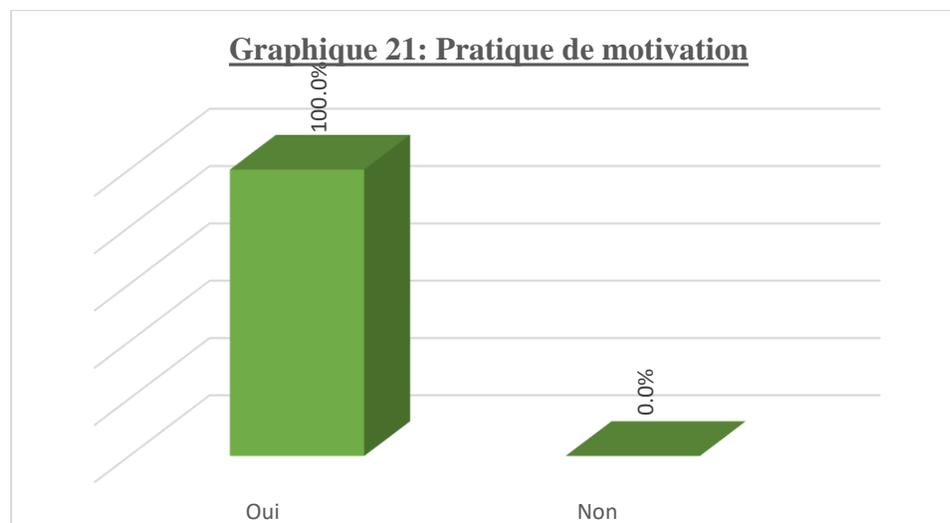
Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Selon les graphiques en haut, nous avons enquêté huit (8) enseignants parmi lesquels quatre (4) soit 50,0% enseignent l'anglais, trois (3) soit 37,5% enseignent le français et un (1) soit 12,5% enseigne les deux langues, français et anglais. Tous les enseignants qui enseignent au niveau intermédiaire à GIL affirment qu'ils ont au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement. Il est intéressant à noter que tous les enseignants sont bien formés jusqu'au niveau supérieur étant donné que la plupart d'entre ces enseignants représentant 62,5%

ont le master et 37,5% ont fait la licence. Ce n'est donc pas étonnant parce que Spring (2012) a fait le même constat dans sa recherche. De plus, nous partageons aussi le même avis avec Low (2005) qui propose que les enseignants des langues étrangères en Ecosse doivent avoir au moins un niveau avancé tels que le master ou le doctorat pour enseigner les langues secondes ou étrangères parce que selon lui, la compétence linguistique de ces enseignants est indispensable pour une meilleure acquisition et niveau des apprenants. À GIL de Kumasi, la majorité des enseignants embauchés sont tous qualifiés et ont tous la compétence requise pour transmettre des connaissances pratiques aux étudiants. Simon (2008) soutient que parler une langue étrangère n'est pas en elle-même suffisant pour enseigner une langue seconde ou étrangère.

Pratique de motivation

Nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils font pour motiver leurs apprenants. Les résultats sont ci-dessous :



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Selon le graphique 21, tous les enseignants (soit 100%) répondent à l'affirmatif qu'ils motivent les apprenants. Pour élaborer la manière dont ils motivent leurs étudiants, la plupart des enseignants révèlent qu'ils donnent aux apprenants l'opportunité de pratiquer la langue cible en les faisant participer dans des discussions, débats, dialogues, jeux de rôle ou simulations, exposés, ainsi de suite. L'enseignant de deux langues cibles (français et anglais) mentionne qu'il utilise une approche focalisée sur l'apprenant par laquelle les apprenants s'engagent dans l'apprentissage en répondant aux questions ouvertes : « *I use student centered approach where students engage in the learning process by discussing open-ended questions* ». Un enseignant d'anglais motive ses apprenants en leur donnant l'opportunité de trouver eux-mêmes les sujets de discussions qu'ils trouvent intéressants : « *Allow students to bring some interesting topics for discussion* ». Cet exercice, à notre avis, permet aux apprenants de s'identifier avec les responsables de leur apprentissage.

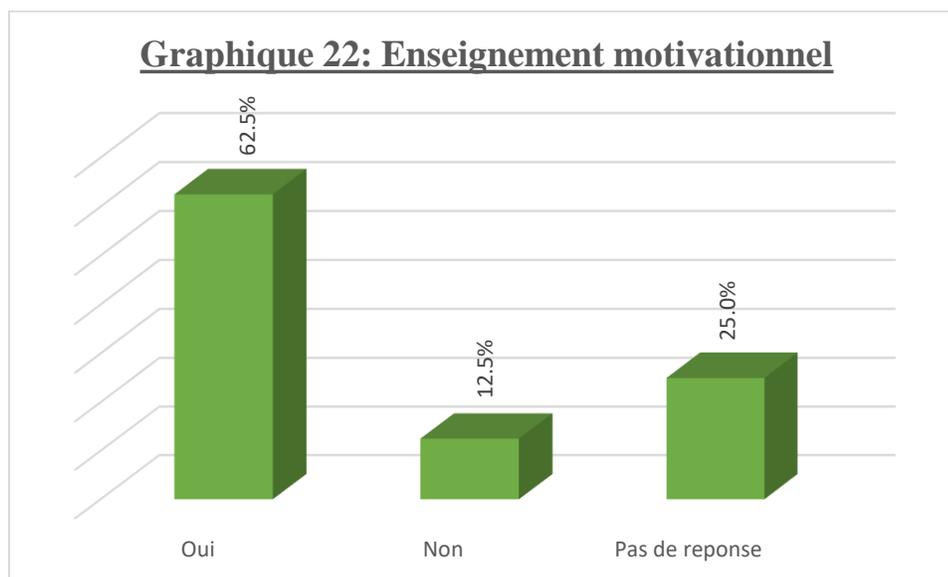
Certains enseignants donnent des récompenses aux apprenants qui auront de bonnes notes, qui participent de façon active en classe. Un enseignant de français dit qu'il récompense les étudiants qui répondent aux questions posées de manière impressionnante en classe : « *Rewarding students who answer questions impressively in classe* ». Un enseignant d'anglais précise qu'il offre des livres comme prix aux apprenants qui réussissent bien en classe : « *By a times giving small gifts (like books)* ». En plus des récompenses, les apprenants sont encouragés et conseillés à prendre part dans toute activité de classe en vue d'améliorer leur compétence dans la langue cible.

De plus, les enseignants enquêtés cherchent à motiver leurs étudiants en stimulant l'imagination des apprenants. Pour ce faire, les enseignants partagent leurs expériences et parlent des avantages associés à l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, apprendre une langue étrangère facilite la communication et l'accès aux pays où telle langue est parlée ; la langue étrangère sert d'atout et accroît les opportunités de trouver de bons travaux. Un enseignant de français a dit qu'il entretient les étudiants à se rendre compte des opportunités venant avec la connaissance d'une langue étrangère : « *(By) making them aware of the opportunities of a foreign language speaker* ». Pour un autre enseignant de français, sa stratégie de motivation est de parler des grands personnages ayant atteint un haut niveau sur l'échelle de carrière grâce à leur compétence dans la langue française : « *(I) give examples of people with French background who got a good job* ».

Aussi, il y a des enseignants qui trouvent que les approches suivantes sont l'une des manières efficaces de motiver leurs apprenants : pour un enseignant de français, c'est l'usage des documents authentiques et audiovisuels (« *(They) watch audio-visual documents relevant to their area of studies* ») ; pour deux enseignants, les tâches de pratiques langagières aident à rehausser la motivation des apprenants (« *(I) allow students to engage in group work* ») ; (« *Constant tests conducted at regular intervals* ») ; et l'enseignement des stratégies d'apprentissage de langues est encore une manière de motiver ses étudiants selon un enseignant de français (« *(By) teaching them the techniques and strategies of foreign language acquisition* »). Koestner et Ryan (2001) souligne que la

motivation intrinsèque et extrinsèque contribuent au succès des étudiants dans leur apprentissage. Néanmoins, Erwin (2003) est de l'avis que la motivation intrinsèque nuit.

Nous avons aussi demandé aux enseignants s'ils essaient de motiver leurs apprenants. Le graphique 22 présente les résultats.

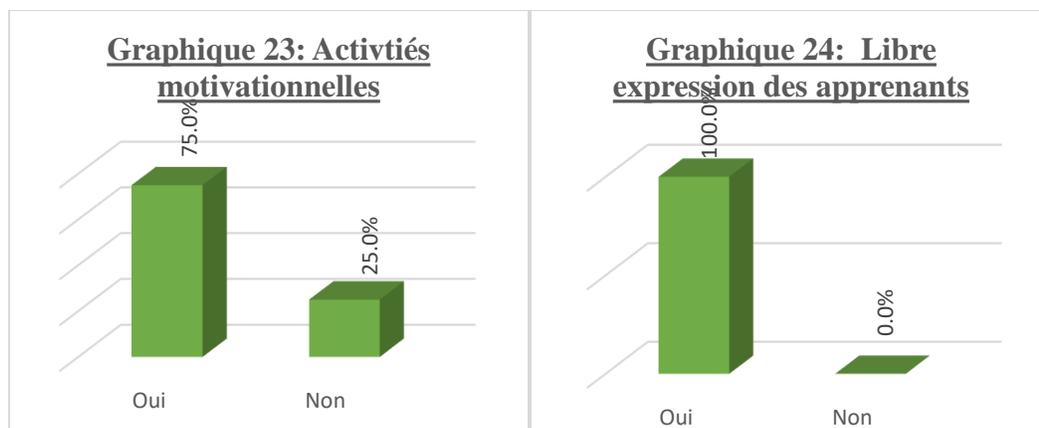


Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Selon le graphique 22 ci-dessus, 62,5% répondent « Oui », 12,5% disent « Non » mais sans explication et 25,0% n'ont donné aucune réponse. Ceux qui affirment qu'ils pratiquent de l'enseignement motivationnel, ont noté néanmoins les façons diverses dont ils mettent en pratique cet enseignement motivationnel. Pour l'un enseignant de deux langues cibles, il essaie d'engager ses apprenants dans le processus d'apprentissage sans donner de l'élaboration davantage sa réponse : « *I try as much as possible to engage my students in the learning process* ». Un répondant qui n'enseigne que le français dit qu'il crée des

simulations pour permettre aux étudiants de s'exprimer en français dans des contextes réels : « *(I) give opportunities to students to use French in real life situations* ». Il permet aussi aux étudiants de jouer avec les nouveaux mots appris pendant les cours : « *(I) give students time to play with new words they have learnt* ». Un enseignant d'anglais dit qu'il pratique l'enseignement motivationnel en faisant les apprenants participer aux dialogues et aux débats : « *By engaging them in dialogues and debates* ». Un répondant qui enseigne aussi l'anglais déclare qu'il divise la classe en deux groupes de débats et il entretient ses apprenants avec des questions pour les encourager à parler l'anglais : « *(By) using leading questions to get students to participate in class* ». Encore un autre enseignant d'anglais révèle qu'il sensibilise les apprenants sur l'importance de l'apprentissage de la langue cible (l'anglais dans ce cas) et les encourage à être sérieux durant les cours : « *I introduce a topic that bothers on the importance of the language to enlighten them and encourage them* ».

Par rapport aux activités motivationnelles, le graphique 23 en présente les résultats.



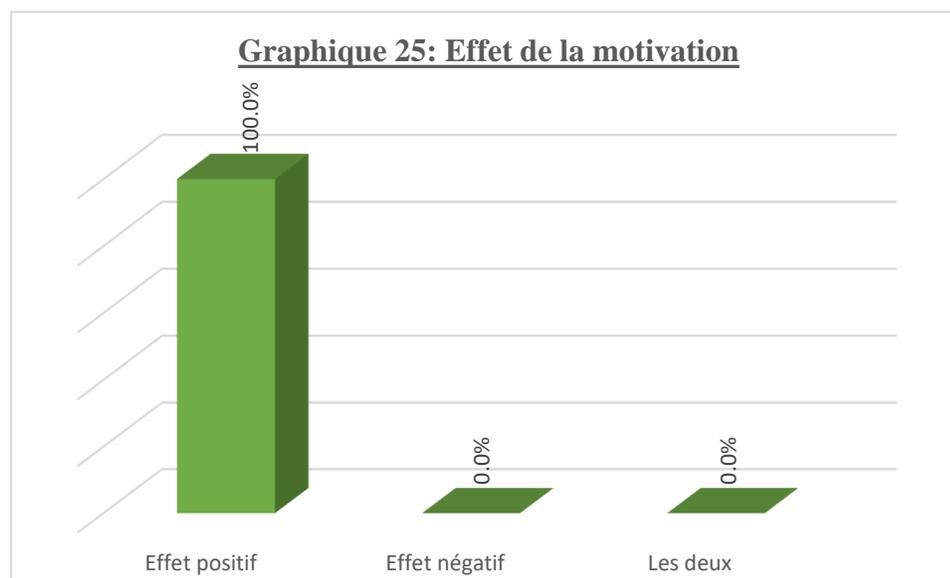
Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

D'après les graphiques ci-dessus, 75,0% des enseignants disent qu'ils font participer leurs apprenants dans des activités pédagogiques telles que les débats, les dialogues et les jeux de rôles en classe ; 25,0% des enseignants ne cherchent pas à motiver leurs apprenants par ces activités. Cependant, tous les enseignants enquêtés (soit 100%) disent qu'ils donnent aux apprenants la liberté de s'exprimer pour être conscients de leurs erreurs commises et de se corriger sans l'intervention de l'enseignant. Certains enseignants disent qu'ils font recours à ces activités pédagogiques parce qu'elles pourraient stimuler l'intérêt des apprenants à pratiquer la langue cible. Selon un enseignant d'anglais, ces activités permettent d'éveiller l'intérêt des apprenants dans la langue et les rendent capables de s'exprimer couramment: « *The students' interest in language is aroused and they are able to express themselves in a short time* ». Un enseignant de français s'accorde avec son collègue et ajoute que l'engagement dans ces activités maintient leur intérêt dans l'apprentissage de la langue cible : « *It arouses and sustains their interest in the language they are learning* ». Un enseignant d'anglais trouve que les apprenants sont poussés à utiliser la langue apprise quand les derniers participent dans des activités de classe : « *They are forced to speak the language* ». Un autre enseignant d'anglais soutient que cela permet aux apprenants d'intégrer même si un apprenant est timide : « *Students are able to speak even if the person is shy* ». Quant à l'enseignant d'anglais et de français, les étudiants sont actifs dans l'apprentissage et participent volontairement en classe : « *Students become active in the learning process ; Students participate freely in classe* ». Deux enseignants disent que les activités rendent les cours intéressants et

permettent aux apprenants de démontrer leurs compétences linguistiques : « *Dialogues or debates make lessons interesting, it also brings out the capabilities of the student* » (un enseignant de français) / « *These activities make the class lively and interesting and less boring* » (un enseignant d'anglais). Pour un enseignant de français, bien que les activités affectent les étudiants de manière positive, certains restent toujours passifs : « *Some students are positively affected whilst others remain passive* ».

Impact de la motivation

Nous avons voulu savoir, chez les enseignants, l'effet de la motivation sur l'apprentissage.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

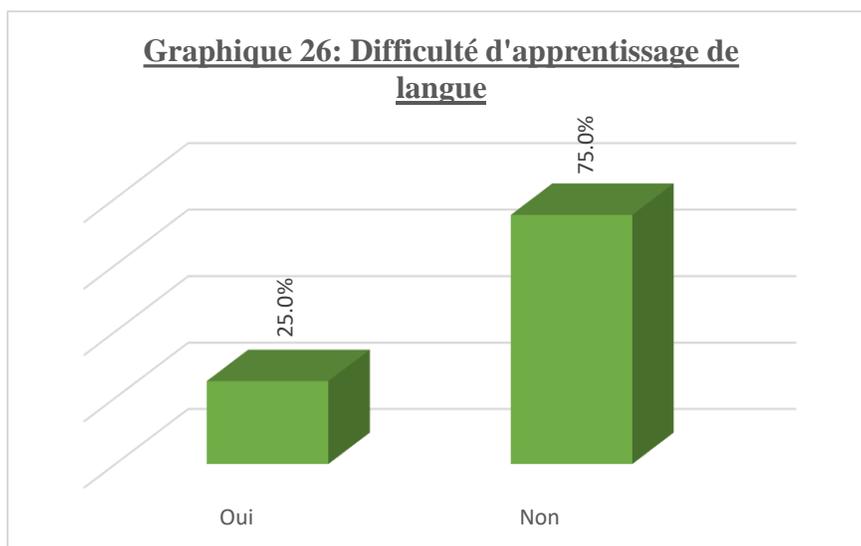
D'après le graphique 25, tous les répondants s'accordent que la motivation a un impact positif sur l'apprenant de langue. Nous avons demandé aux enseignants de donner des instances pour démontrer la façon dont leur motivation

affecte les étudiants de manière positive. Un enseignant de français dit que motiver ses apprenants leur permet d'avoir du courage et de la confiance en utilisant la langue et les encourage aussi à devenir curieux et à chercher des solutions à leurs problèmes linguistiques : « *Some of them display courage and confidence to speak the language ; Others become inquisitive and seek answers to problems they face* ». Un enseignant d'anglais admet que la motivation encourage les apprenants à participer dans les activités de classe, à apprécier les concepts difficiles, et à se sentir impliquer personnellement dans l'apprentissage : « *They get involved in class activities ; They appreciate certain difficult concepts ; They tend to learn on their own* ».

Selon un l'enseignant qui intervient au niveau des deux langues, quand les apprenants sont motivés par l'enseignant, ils s'expriment en toute liberté en classe ; ils ont un penchant positif envers le sujet ou la matière enseignée ; leur performance s'améliore ; et l'on met en question le 'filtre affectif' chez les apprenants : « *Students freely express themselves in class ; Students relate positively to learning material ; Performance has improved ; The affective filter method resonates here* ». La mention du filtre affectif de Krashen (1981) est valide parce que la motivation de la part de l'enseignant créerait un environnement non menaçant ainsi qu'aiderait les apprenants à se détendre pour mieux se concentrer, afin donc d'enlever les barrières à l'apprentissage et de surmonter la peur de commettre des erreurs (« *They are able to overcome their fears of making mistakes* », selon un enseignant d'anglais). La motivation sert d'outil pour améliorer la performance et la compétence des apprenants dans la

langue cible et les attirer envers des professions dans la langue étrangère (« *It leads to improvements in the linguistic performance ; Some choose to follow careers in foreign language* », avis d'un enseignant de français).

Nous avons également cherché à savoir si les langues en questions sont difficiles à apprendre. Le graphique 26 présente les résultats.



Source : enquête de terrain, Akubia (2019)

Dans les réponses des apprenants, nous avons trouvé que la plupart (75%) pensent que la langue française est difficile à apprendre. Ces résultats sont identiques à l'étude menée par Diab (2006). Selon les données de son enquête, les étudiants universitaires trouvent que la langue française est plus difficile à apprendre que la langue anglaise. Pourtant, la plupart des enseignants enquêtés (représentant 75%) disent que les langues qu'ils enseignent ne sont pas difficiles. Néanmoins, 25% qui sont des enseignants de français sont d'accords que la langue française n'est pas facile à apprendre. Ils reconnaissent que les règles grammaticales sont nombreuses à mémoriser et que les sons du français sont

difficiles à prononcer. Un enseignant souligne les difficultés que rencontrent les apprenants anglophones dans l'apprentissage du français. Le défi linguistique se trouve au niveau de l'accord en genre et la combinaison des lettres pour articuler des sons français par exemple « -ain », « -aim », « -in », « -im », « -ein », « -yn », « -ien » (« *Gender and agreements make a French learning bit difficult for Anglophones ; sometimes bilabial and nasal pronunciations also disturb some students* » / « *Inconsistencies in rules e.g. 'h' muet/aspiré ; A whole range of different letter combinations pronounced alike e.g. -ain, -aim, -in, -im, -ein, -yn, -ien etc* »).

La majorité des enseignants qui ne trouvent pas les langues – anglais ou français – difficiles à apprendre donnent des raisons variées pour leur position. Selon un répondant, les enseignants disposent des matériels pédagogiques requis afin de rendre efficace l'enseignement de la langue étrangère : « *Because we use all the available text books and materials needed to enhance the teaching and learning of the language* ». Un enseignant d'anglais suppose que l'environnement anglophone aide les apprenants francophones à acquérir l'anglais et de mettre en pratique ce qu'ils apprennent en classe : « *Since we are in an English speaking country, students here the English language often and are able to practice what they learn outside the classroom* ». L'un des enseignants en guise de réponse évoque un problème qui confronte les apprenants de GIL. Etant donné que la plupart des apprenants sont adultes et travailleurs, ils n'ont pas assez de temps pour s'approprier après les cours qui ont été enseignés : « *Most students who come here (are) adults and workers and don't have enough time to learn what*

they are taught ». Un enseignant souligne l'importance de l'enseignement motivationnel. Ce type d'enseignement facilite l'apprentissage des langues : « *If motivation teaching is adopted, students will not find it difficult to learn the language* ». Un autre explique que l'accès facile aux outils propres à l'enseignement des langues crée un environnement fécond pour l'acquisition : « *No language is difficult to learn provided the appropriate tools are in place for acquisition to take place* ». Un autre enseignant ajoute que les langues ne sont pas du tout difficiles à apprendre mais l'on doit plutôt focaliser sur la bonne approche d'enseignement et apprentissage de la langue : « *The languages are not intrinsically difficult to learn ; the problem is striking the right teaching and learning approach* ».

Démotivation chez les apprenants

Dans ce travail, nous cherchons aussi à promouvoir l'apprentissage des langues étrangères – anglais et français – à GIL. Notre préoccupation est de chercher les manières efficaces pour motiver les apprenants afin que leur apprentissage porte des fruits positifs et significatifs. Le manque de motivation est une barrière à l'apprentissage parce que le filtre affectif se met en marche, ce qui empêche l'acquisition chez l'apprenant.

Nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils considèrent comme facteur de démotivation dans l'apprentissage de l'anglais et français. Les enseignants soulignent d'abord le manque des matériels didactiques adéquats comme cause principale de la démotivation (« *Lack of teaching/learning materials* » /

« *Financial constraints to acquire learning materials; Lack/Inadequate logistic to conduct teaching absence of or difficulty in acquiring suitable learning materials* »). Ce manque de ressources empêche la créativité chez l'enseignant et rend les cours de langues moins intéressants. Un enseignant disposant des ressources nécessaires, optimise ses potentialités, accroît ses compétences et sert d'agent motivateur redoutable en créant un environnement convenable pour l'apprentissage. L'enseignant pourra être un facteur de démotivation quand il met en œuvre de mauvaises méthodes et stratégies d'enseignement (« *Poor methods of teaching by tutors* »). Pour un enseignant, l'acquisition effective dans un environnement linguistique avec des locuteurs natifs servant de modèles à l'apprenant. Alors, le manque des locuteurs natifs engendre la démotivation chez l'apprenant (« *Lack of native speakers or near-native speakers as models* »). Cette idée préconise une immersion linguistique où l'apprenant pourrait s'approprier la langue en écoutant les conversations des natifs et en échangeant avec ceux-ci en temps réel. De nos jours où les TICs abondent et rapprochent les gens par une clique de la souris ou une touche de l'écran, l'immersion linguistique est devenue possible sans se déplacer. Les enseignants sont censés profiter des opportunités que présentent les TICEs.

En ce qui concerne l'impact de la démotivation, les enseignants ont noté leurs opinions à ce sujet. Quand les apprenants sont démotivés, ils ne considèrent pas l'importance des compétences dans la langue cible ; l'apprenant tient plus au cours ; la peur de l'échec l'apprentissage augmente et cela nuit à la créativité linguistique de l'apprenant : (« *They do not see the importance of what they are*

learning ; They always find excuses to absent themselves from class » / « Fear the learning of French language ; Stops students' creativities ; create room for absenteeism »). Ayant discuté les causes de la démotivation des répondants, nous discutons dans les lignes suivantes quelques mesures pour motiver les apprenants.

Mesures pour motiver les apprenants

Étant des modèles pour les apprenants, les enseignants sont amenés à fournir des mesures pour rehausser la motivation de leurs apprenants et soutenir leur intérêt dans la langue. Les répondants suggèrent donc des stratégies qui résulteraient en une bonne appropriation de la langue cible. Les enseignants préconisent tout d'abord que les apprenants doivent posséder des livres ou matériels textuels recommandés pour la maîtrise de la langue cible (*« Students should acquire the required books for a smooth learning » / « Students should acquire mordern language books »*). L'apprenant se familiarise surtout avec la grammaire de la langue cible en lisant des œuvres écrites dans ladite langue.

La deuxième mesure suggère que les étudiants tirent profit des avantages qui accompagnent l'utilisation de la technologie (*« Students should take advantage of current technology to seek related knowledge outside the classroom environment » / « They use language website to get more information about the language they are learning »*). Elle les amènerait à leur connaissance de la langue en suivant les journaux en lignes, les films montés dans la langue d'apprentissage, chercher des locuteurs natifs sur les réseaux sociaux, lire beaucoup plus sur la langue sur les sites web, ainsi de suite. Les TICs permettraient la création d'un environnement linguistique hors de la classe. Les apprenants sont aussi

encouragés à communiquer dans la langue et à écouter des émissions dans la langue cible à la radio et à la télévision afin d'améliorer leur apprentissage (« *They should try to communicate in the language ; They should also try to listen to English programmes on the radio and television and read the dailies* »).

La troisième mesure donne raison à une période visant l'immersion linguistique dans une ville ou un bien pays où la langue cible est couramment parlée (« *If learners have the opportunity to travel outside their country to a country where the language they are learning is spoken* » / « *Exchange programmes should be done so that students can't travel to places where they speak the language to familiarize themselves (with the language)* »). Les apprenants acquièrent les expressions propres et augmentent leur compétence de communication et l'on témoigne une croissance de leur confiance vis-à-vis l'utilisation de la langue dans un contexte donné. Les enseignants recommandent donc la mise en place d'un programme de voyage visant l'appropriation de la langue cible.

Pour finir avec les suggestions, la quatrième mesure porte sur la formation des enseignants. Les méthodes d'enseignement des langues étrangères sont censées être adaptables et actualisées au fur du temps (« *Training teachers in the right and modern language teaching approaches* »). Les méthodes doivent porter sur des tendances linguistiques courantes et sur l'état des recherches axées sur l'amélioration de la compétence et performance linguistiques lors de l'apprentissage de la langue cible. Les enseignants doivent utiliser les approches

d'enseignement modernes pour créer un environnement convenable à l'apprentissage.

CONCLUSION PARTIELLE

Dans ce chapitre, les enseignants auprès desquels nous avons mené notre entretien ont énuméré les perceptions qu'ils portent sur les deux langues étrangères qu'ils enseignent et aussi sur celles de leurs apprenants. Ils ont aussi accepté qu'ils font beaucoup d'efforts pour mettre en pratique, ce que l'on appelle enseignement motivationnel, dans les salles de classe, afin d'améliorer le niveau des apprenants. Cependant, ils ont avoué qu'ils sont confrontés à certains problèmes. Ils ont mentionné le manque de laboratoire de langue bien meublé et le manque d'outils pédagogiques comme les ordinateurs, les logiciels, les livres entre autres. Selon les enseignants, ces problèmes posent beaucoup de limites à leurs efforts et aussi sert de moyen de démotivation aux apprenants. Les enseignants suggèrent alors au gouvernement et aux autorités chargés des institutions de l'enseignement supérieur du Ghana, de mettre des mesures nécessaires en place pour aider les enseignants de GIL et leurs apprenants, à atteindre leurs buts dans leurs domaines d'enseignement et apprentissage.

CHAPITRE CINQ

SYNTHÈSE, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Le chapitre précédent porte sur les résultats des données recueillies. Le présent chapitre présente la synthèse et les conclusions au même titre que les recommandations de notre étude. Nous aborderons d'abord la synthèse et les conclusions et puis les recommandations.

Synthèse et conclusions

Les objectifs de cette étude consistaient à :

1. examiner la différence dans l'impact de la motivation sur le processus des apprentissages scolaires chez les apprenants de FLE et d'ALE à GIL de Kumasi,
2. identifier les principaux éléments qui engendrent la motivation chez les apprenants de FLE et d'ALE à GIL de Kumasi,
3. identifier les principales causes du manque de motivation dans le processus d'apprentissage scolaire et ses conséquences chez les apprenants de FLE et d'ALE à GIL de Kumasi et
4. indiquer comment susciter davantage les éléments principaux qui engendrent la motivation dans l'apprentissage du FLE et de l'ALE à GIL de Kumasi.

En ce faisant, nous avons essayé de comprendre pourquoi la baisse de motivation chez les apprenants de français et d'anglais à Ghana Institute of Languages de Kumasi et de saisir les activités en classe susceptibles de maintenir la motivation des apprenants et de les renforcer. C'est pour déterminer l'impact et les implications de la motivation sur le processus de l'apprentissage et l'enseignement des langues à GIL que nous avons abordé ce sujet. Pour ce faire, nous avons choisi de mener notre étude auprès de 22 apprenants francophones, 22 apprenants anglophones et puis 8 enseignants. Parmi les huit enseignants enquêtés, quatre (4) soit 50,0% enseignent l'anglais, trois (3) soit 37,5% enseignent le français et un (1) soit 12,5% enseigne les deux langues (français et anglais). Tous les enseignants qui ont participé à cette étude enseignent au niveau intermédiaire à GIL et déclarent qu'ils ont au moins cinq ans d'expérience dans la profession. Il est intéressant de souligner que tous ces enseignants ont un niveau d'éducation supérieur étant donné que la plupart d'entre eux représentant 62,5% ont le Master et 37,5% ont fait la Licence.

L'analyse des résultats nous a permis d'atteindre certains de nos objectifs fixés au départ. Nous avons posé la question de savoir si les francophones seraient plus motivés en apprenant une langue étrangère (dans ce cas l'anglais) que leurs confrères anglophones qui apprennent aussi une langue étrangère (dans ce cas le français). Effectivement, il y a un écart significatif entre les francophones et anglophones vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères telles que l'anglais et le français respectivement. D'abord, il y a une grande différence d'année d'étude de la langue cible parmi les apprenants francophones

et anglophones. 81,8% des francophones ont indiqué avoir appris l'anglais au collège contre 13,6% des anglophones qui ont appris le français au collège aussi. De même, seulement 13,6% des francophones ont déclaré avoir appris l'anglais à l'école primaire. Néanmoins, 59% des anglophones ont étudié le français à l'école primaire. Aussi, 63,6% des étudiants francophones trouvent l'anglais plus intéressant que le français alors que 36,4% des étudiants anglophones pensent que le français est plus intéressant que l'anglais.

Les résultats observés parmi les apprenants francophones nous ont aussi permis de démontrer que la plupart des apprenants francophones n'ont pas suivi le cours d'anglais ni au niveau primaire ni au niveau élémentaire. Nous constatons aussi que 81,8% ont indiqué avoir étudié l'anglais au niveau secondaire. Il serait bien important si les gouvernements des pays francophones d'Afrique de l'ouest adoptent une politique de langue étrangère (le cas précis ici c'est l'anglais) pour que les apprenants puissent être introduits tôt à la matière bien avant le secondaire. D'ailleurs, selon certains linguistes (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978 ; Birdsong, 1999 ; Dörnyei, 2009 ; Saviile-Troike & Barto, 2016), l'âge auquel les apprenants font les cours primaire et élémentaire serait propice à l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère surtout dans le cas des francophones.

Par contre, les résultats observés parmi les apprenants anglophones nous ont aussi permis de démontrer que la plupart des apprenants anglophones soit 59% ont étudié le français dès l'école primaire et élémentaire. Ceci explique la politique linguistique adoptée par le gouvernement ghanéen il y a quelques années

(GhanaWeb, 2007 ; Africanews, 2017 ; Ghana News Agency, 2017) que la langue française soit enseignée obligatoirement à tous les niveaux primaires et secondaires au Ghana. Cette politique de langue est réaffirmée par plusieurs de nos dirigeants avec les assertions suivantes. En donnant un discours à Lomé, le président la République du Ghana Nana Akufo-Addo a remarqué: *“We’ll want to make French a compulsory language in our schools right until the end of the Senior High School ... To me, it is absolutely essential that we do so, so that we empower our own population with the capacity to survive in this ECOWAS environment,”. “Mr Speaker, mastering of the French language is of such practical necessity, it must be put on the priority list. I can testify to this myself, Mr Speaker, from the constant embarrassment I come face-to-face with while I move around the sub-region. There are many times I wish I could do without translators in this era of ECOWAS. I do not wish this handicap on any Ghanaian Child”* (Ghana News Agency, 2017).

Il faut souligner que la politique de la langue française au Ghana date depuis les années de Dr. Kwame Nkrumah (1960 – 1966), le premier président du Ghana. Malgré toutes ces politiques mises en place, le système éducatif traîne toujours ses pas envers ce rêve de bilinguisme total du Ghana. De nombreux facteurs sont responsables de ce trainage mais comme ce n’était pas le focus de notre étude, nous n’allons pas entrer dans ces détails. Néanmoins, suite à nos données, nous avons constaté que les enseignants n’intègrent pas, de manières adéquates, la motivation dans leurs enseignements. Le problème est dû aux manques de logiciels nécessaires pour faciliter l’apprentissage et faire avancer le

savoir des apprenants. Les résultats observés nous ont aussi permis d'identifier quelques principales causes de démotivation dans le processus d'apprentissage voire d'enseignement : manque de matériels éducatifs y compris de laboratoires meublés, des librairies de langues étrangères, le comportement des enseignants eux-mêmes envers la matière enseignée et les apprenants, le comportement des apprenants envers la matière enseignée et envers les enseignants.

Recommandations générales

En termes de recommandations, nous avons pris conscience que les enseignants doivent être bien équipés surtout avec les nouvelles technologies reliées à l'enseignement des langues étrangères. Les méthodes d'enseignement doivent être portées sur des tendances linguistiques courantes et des recherches axées sur l'amélioration de la compétence et performance linguistiques lors de l'apprentissage de la langue cible. Les enseignants doivent utiliser les approches d'enseignement modernes pour créer un environnement convenable à l'apprentissage. Ils doivent aussi fonctionner comme des facilitateurs ce qui pourrait déclencher de la motivation parmi des étudiants. Les vieilles méthodes d'enseignement où l'enseignant joue un rôle de supériorité et les apprenants considérés comme des subordonnés démotivent l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est donc recommandable que les enseignants de langue surtout les langues étrangères adoptent une pédagogie active, celle qui est centrée sur les apprenants tant en considérant les atouts des motivations intrinsèques et extrinsèques pour que les étudiants puissent en bénéficier (Anton, 1999 ; Leow, 2015 ; Sysoyev, 2000 ; Kaufman, 2002).

D'une manière générale nous pouvons dire que les enseignants de FLE et d'ALE à GIL de Kumasi sont conscients qu'ils doivent motiver leurs apprenants dans les cours. Notre analyse relève que la perception des enseignants de GIL à l'égard de la motivation est inséparable de l'enseignement de FLE et d'ALE. Ceci signifie donc que les enseignants ont bien acquis des notions de base sur l'importance de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère notamment le FLE et l'ALE. Nous remarquons également que les apprenants ghanéens font moins d'effort par rapport aux apprenants francophones, quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde.

Pour conclure, il semble qu'il serait très important au cours des années à venir d'explorer plus à fond un certain nombre de pistes pédagogiques en rapport avec l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire de réexaminer plus attentivement les relations complexes entre l'autonomie d'apprentissage, l'autonomie langagière et l'autonomie générale dans le contexte scolaire.

Il faut aussi donner aux apprenants les outils nécessaires pour qu'ils puissent s'identifier à l'apprentissage du français et de l'anglais. En ce qui concerne ces étudiants qui n'accordent aucune importance aux langues étrangères (anglais/ français), on devrait les faire comprendre l'importance de l'éducation bilinguisme ou plurilinguisme dans l'optique de la compréhension interculturelle. Nous devons aussi plaider en faveur de l'approche communicative (Nunan, 1989) qui est centrée sur l'aspect social de la langue (apprentissage et usage social). Elle est basée sur l'idée que les enseignants veulent faire travailler les apprenants en petits groupes afin de maximiser leurs opportunités pour échanger entre eux pour

des buts communicatifs. Dans ce cas, le professeur ne fait que faciliter ou animer les activités qui aboutissent à des interactions productives parmi les apprenants. Cela veut dire que l'enseignant amènera les apprenants à s'exprimer, à dessiner, à jouer ou agir de manière à entraîner la compréhension (Savignon, 1990 ; Bérard, 1995).

Recommandations spécifiques

Nous pensons que les enseignants doivent donner des consignes simples, claires et détaillées au cours de leurs leçons pour que les apprenants puissent comprendre et faire les exercices ou les devoirs avec aise. Les enseignants doivent prendre la peine de préciser le contenu de chacune des étapes que ses apprenants devront exécuter.

L'enseignant doit se rendre très simple et servir de modèle en faisant devant ses apprenants ce qui leur est demandé de faire. Les enseignants doivent utiliser adéquatement différents moyens et supports pédagogiques pour expliquer les consignes au cours de leurs leçons. L'enseignant doit utiliser les analogies pour aider les apprenants à mieux comprendre le sujet, et aussi prendre son temps pour écouter les questions posées par les apprenants et d'y répondre.

Nous voulons aussi demander aux enseignants d'organiser les situations de dialogues dans leurs cours pour leur permettre d'identifier, d'analyser et de discuter les stratégies de motivation et des processus de résolution de problème mise en œuvre par les apprenants. Nous avons aussi demandé aux professeurs d'accorder aux apprenants le temps nécessaire pour leur permettre de prendre des

initiatives et des risques pour auto-évaluer leur démarche, et aussi prendre conscience de leurs erreurs et les corriger (Bergeron, Chouinard & Janosz, 2011).

Nous voulons aussi conseiller aux apprenants de FLE et d’ALE à GIL de Kumasi de voir la nécessité de maîtriser ce qu’on leur enseigne dans les salles de classe et de savoir ce que chaque enseignant attend d’eux. Nous leur proposons aussi de mettre en jeu l’engagement cognitif. Ceci nous pensons peut motiver l’apprenant à accomplir ses tâches s’il s’amène à utiliser des stratégies d’apprentissage qui peuvent l’aider à faire des liens avec des notions déjà apprises, et aussi à reformuler des propositions lui-même.

Il est aussi souhaitable que tout apprenant porte l’attention sur les activités pédagogiques liées à l’apprentissage des langues qu’ils apprennent. De plus, chaque apprenant a aussi la liberté de demander à son enseignant de lui donner des consignes claires qui peuvent l’aider à réduire son anxiété et son doute dans tout ce qu’on lui demande d’accomplir.

Une activité d’apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère favorable. Alors, nous voulons demander au Ministère de l’Education Nationale du Ghana de fournir aux apprenants les infrastructures nécessaires telles que les salles de classe bien équipées, les laboratoires modernes, les ordinateurs, les logiciels et les livres et si possible, fournir le logement et le moyen de transport aux apprenants francophones.

Nous faisons appel aux autorités chargées des institutions de l'enseignement supérieur d'équiper les enseignants de GIL avec les matériaux nécessaires dont ils auraient besoin au cours de leurs enseignements.

Nous proposons aussi au gouvernement du Ghana de mettre en place les mécanismes possibles qui peuvent permettre aux enseignants de suivre leurs formations à l'étranger. Ceci nous pensons peut aider l'enseignant à améliorer ses enseignements pour augmenter la motivation de ses apprenants.

Nous jugeons aussi bon de suggérer à Ghana Education Service (GES) de restructurer ses programmes et si possible, d'introduire à nouveau, le français comme langue obligatoire dans le curriculum pédagogique des écoles secondaires supérieures (SHS) du Ghana.

Malgré quelques limites de cette étude telles que le nombre de nos participants et le fait que ce n'était pas une étude randomisée, nos résultats ne pourraient donc pas être généralisés. Néanmoins, ces résultats semblent montrer que la démotivation des apprenants envers l'apprentissage des langues étrangères reste une situation complexe non seulement à GIL mais dans plusieurs institutions. Nous recommandons que d'autres études soient faites sur le phénomène. Par exemples des études comme la comparaison de la motivation chez les apprenants qui font le français, l'anglais et les langues ghanéennes.

RÉFÉRENCES

- Agobia, P. K. (2014). *La vitalité ethnolinguistique et la motivation d'apprendre une langue étrangère*. [Mémoire de master non-publié]. Department of French, University of Cape Coast.
- Anton, M. (1999). The discourse of a Learner-Centered classroom: Sociocultural perspectives on Teacher-Learner interaction in the Second-Language classroom. *The Modern Language Journal*, 83(3).
- Bakah E. K. (2011). *Intégration de français de spécialité dans les cursus universitaires. Le cas du français de tourisme à l'université de Cape Coast*. Editions universitaire européennes.
- Bérard, É. (1995). La grammaire, encore... et l'approche communicative. *Etudes de linguistique appliquée*. Paris : PUF.
- Bergeron, J., Chouinard, R., Janosz, M. (2011). *The Impact of teacher – student relationship and achievement motivation on student intentions to Dropout According to Socio- Economic Status*. University of Montreal. Source: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528321.pdf>
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. University of Texas.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social research*. Springer : Boston, MA.
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. In *The collected works of LS Vygotsky* (pp. 1-16). Springer, Boston, MA.

- Byram, M. (1992). Foreign language learning for European citizenship. *Language Learning Journal*, 6(1).
- Cardenas, L. D. (2013). Les TICE comme Support Pédagogique dans l'Apprentissage du FLE. *OPENING WRITING DOORS JOURNAL*, 10(1).
- Ceberio, M. H. (2004). Analyse des composantes de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage-acquisition plurilingue. *Communication présentée au Congrès National des Professeurs de Français: Nouveaux défis, nouveaux outils pour le Français*. 22-24.
- Chesnais, M. F., & de La Garanderie, A. (2014). *Vers l'autonomie-L'accompagnement dans les apprentissages: L'accompagnement dans les apprentissages*. Hachette éducation.
- 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/Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2), 123.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research methods in education*. 5th edition. PCM, British Library Cataloguing in Publication Data.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Presses universitaires de France.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.

Cuq, J-P (2003). *Dictionnaire Didactique du Français*. Paris: PUF.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). "Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again". *Review of educational research*, 71(1), 1-27.

Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34(1), 80-96.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press.

Erwin, J. C. (2003). Giving students what they need. *Educational Leadership*, 61(1), 19-23. New York : Human Science Press.

Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(7-1).

France in Ghana. (le 7 septembre, 2018). Source : <https://gh.ambafrance.org/Teaching-French-in-Ghana>

- Gagné, M., Senecal, C. B., & Koestner, R. (1997). Proximal job characteristics, feelings of empowerment, and intrinsic motivation: A multidimensional model 1. *Journal of applied social psychology, 27*(14), 1222-1240.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning, 35*(2).
- Ghana News, 2017. (le 14 septembre, 2018). Source: <http://www.ghananewsagency.org/education/french-language-to-be-compulsory-at-basic-level-minister-113103>
- GhanaWeb 2017. (le 14 septembre, 2018). Source: <https://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/NewsArchive/Government-s-compulsory-French-tuition-Over-13-000-teachers-needed-549346>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-735.
- Humbley, J. (2010). Peut-on encore parler d'anglicisme?. *Lexique, normalisation, transgression, 21-45*. Cergy-Pontoise, France.
- Karsenti, T. P., & Thibert, G. (1998). The Interaction between Teaching Practices and the Change in Motivation of Elementary-School Children.

- Kaufman, D. M. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant: une fausse dichotomie. *Pédagogie médicale*, 3(3), 145-147.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, 1(1983).
- Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again, *Review of Educational Research*, Vol. 71, n° 1, p.1-27; disponible sur; <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3516064?uid=3738200&uid=2&uid=4&sid=21101957210953>, consulté le 10 janvier 2018.
- Kuupole, D. (2005). Comment rendre plus attrayant l'enseignement/apprentissage de FLE aux apprenants ghanéens: Le rôle de l'enseignant. *INFOPROF: Journal des professeurs de français*, (003), 19-23.
- Kotula, K. (2014). Les pratiques innovatrices en classe de langues. L'édition et la production des films dans l'enseignement de FLE. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(3).
- Krashen, S.D (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kupisch, T., Akpınar, D., & Stöhr, A. (2013). Gender assignment and gender agreement in adult bilinguals and second language learners of French. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(2), 150-179.

- Lambert, L.(2003). *Leadership Redefined: an evocative context for teacher leadership*: Hayward, California. Carfax Publishing Company.
- Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française.* (2012).Paris. Robert.
- Leow, R. P. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom: A student-centered approach*. New York: Routledge.
- Low, L. (2005). “Policy issues for primary modern languages”. In *Teaching Modern Languages in the Primary School* (65-80). London: Routledge.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.
- Mohammed, S. (2015) *Etude des représentations et motivation des étudiants de langues*. [Mémoire de master non-publié] University of Cape Coast, Cape Coast.
- Myles, F., & Mitchell, R. (2004). Using information technology to support empirical SLA research. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2).
- N’da, P. (2002). *Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse en Sciences sociales et en Education*. Abidjan: EDUCI.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Oscarsson, M., Jidesjö, A., Strömdahl, H., & Karlsson, K. G. (1999). Science in society or science in school: Swedish secondary school science teachers' beliefs about science and science lessons in comparison with what their students want to learn. *Nordic Studies in Science Education*, 5(1).

Piaget, J., (1975), *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Porcher L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Racine, L. E. (2016). Parents' Involvement in their Preschoolers Public Education: Families of Children with and without Disabilities. *Master's Theses*. 945. http://digitalcommons.uconn.edu/gs_theses/945

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1).

Savignon, S. (1990). Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative. *Etudes de linguistique appliquée*, 77, 29.

Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

- Skinner, B. F. (1971). The shame of American education. *American Psychologist*, 39(9).
- Simon, E. (2008). "Foreign language faculty in the age of Web 2.0". *Educause Quarterly*, 31(3).
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child development*.
- Spring, J. (2012). *Pedagogies of globalization: The rise of the educational security state*. New York: Routledge.
- Sysoyev, P. V. (2000). Developing an English for Specific Purposes course using a learner centered approach: A Russian experience. *The Internet TESL Journal*, 6(3).
- Thorndike, E. L. (1913). *Education Psychology: briefer course*. New York: Routledge.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau pédagogique.
- Yegblemenawo, S. A. M. (2008). *L'importance de l'enseignement du français à des fins professionnelles au Ghana: le cas de quelques institutions à Accra et à Kumasi*. Mémoire de Master, Kwame Nkrumah University of Science and Technology.

Vygotsky, L. S. (1986), *Thought and Language*, Cambridge: MA: MIT Press.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2). <https://doi.org/10.1037/h0074428>.

ANNEXE 1

University of Cape Coast
College of Humanities and Legal Studies
Faculty of Arts
Department of French

QUESTIONNAIRE FOR LEARNERS OF FRENCH

This study aims at collecting data on motivation in the teaching and learning of French and English as Foreign languages at Ghana Institute of Languages, Kumasi. We consider you suitable for this study because of your experience in studying French, English or both up to this level. Please note that this research is solely for academic purposes. You are assured of total anonymity and confidentiality of identity. Please tick one or more where necessary and answer the questions objectively and truthfully.

Thank you.

Section A: Biodata

1. How long have you been learning French in your country?
 - a. 1-3 years
 - b. 4-7 years
 - c. 8-10 years
 - d. Other (please specify)

2. At what level did you start learning French?
 - a. Primary
 - b. JHS
 - c. SHS
 - d. Tertiary
 - e. Other (please specify)

Section B: Motivation of learners

3. English and French, which one do you find more interesting?
 - a. French
 - b. English
 - c. Both
 - d. None
4. As a language student, which of the following languages would you like to be more fluent in?
 - a. French
 - b. English
 - c. Both
5. When given the opportunity to learn French or English language, which one would you learn to a higher level?
 - a. French
 - b. English
 - c. Both
 - d. None
6. Explain your reason to question 5.
.....
.....
.....
7. Mention four advantages that someone who can speak and write both French and English can have over his or her friend who has only one language background
 - a.

- b.
- c.
- 8.

Did you choose to study French yourself or someone advised or forced you?

- a. Self
- b. Advised
- c. Forced
- d. Other (Please specify)

9. Why did you decide to learn the French language?

- a.
- b.
- c.
- d.

10. How would you describe the French language you are learning?

- a. Boring
- b. Interesting
- c. Quite interesting
- d. Other (please specify)

11. Do you have any intention to study French to a higher level?

- a. Yes
- b. No
- c. Undecided

12. Explain your answer to question 11.

.....
.....
.....

Most Francophone students can speak and write English language but few Anglophone students can do same with French. What, in your opinion, is the reason?

.....
.....

.....
Will you suggest to the Ministry of Education to make teaching and learning of French language compulsory at the basic level in Ghana?

- a. Yes
- b. No

13. Explain your answer to question 14.

.....
.....
.....

Would you agree when people say learning French language in Ghana is time wasting?

- a. Yes
- b. No

14. Explain your reason to question 16.

.....
.....
.....

Section C: Causes of lack of Motivation on the part of learners

15. Are you satisfied with the way the language you are learning is being taught?

- a. Yes
- b. No

16. If Yes to question 18, please explain.

.....
.....
.....

17. If No to question 18, please explain.

.....
.....
.....

18. Which of the two languages, in your opinion, is more difficult?

- a. French
 - b. English
19. As a student of GIL, would you say the general atmosphere encourages you from studying French?
- a. Yes
 - b. No.
20. What is your general perception about the French language tutors at GIL?
- a. Positive
 - b. Negative
 - c. Both
21. Explain your reason to question 23.
-
-
-
22. Some learners say French tutors in Ghana are wicked and not friendly; what is
- a. True
 - b. False
 - c. Partially
23. Do you know a friend or a relative who is willing to come and learn French and English at GIL, but failed to do so because of what he or she might have heard from friends or relatives about the school or tutors?
- a. Yes
 - b. No
24. What was the complaint?
-
-
-
25. Do you answer questions voluntarily, willingly in class without being called?
- a. Yes

b. No

26. Explain your reason to question 27.

.....

.....

.....

Section D: Motivational practices of teachers

Description of lessons taught

27. Please, indicate your level of agreement in relation to delivery of lessons

Please tick [] the box that best reflects your level agreement.

	LEVEL OF AGREEMENT				
	Strongly Disagree	Disagree	Neutral/ Indifferent	Agree	Strongly Agree
a. Tutors use projectors during lectures					
b. Tutors use public address systems (e.g. Microphones)					
c. Students listen to songs and audio texts and discuss them in class					
d. Lessons are only based on context books prescribed by the teacher					
e. Students watch short videos and conversations by native French speakers and act out the scenes					

f. Tutors provide images of personalities and famous places for discussions					
g. Tutors provide passages from French and Francophone journals for us to discuss					
h. Lessons are easy to understand					
i. Tutors are intimidating; therefore, students are afraid to make mistakes					
j. Students are encouraged to participate in presentations and role plays in class					

28. Do your teachers motivate you to learn French?

- a. Yes
- b. No

29. If yes to question 31, state how they motivate you.

.....

.....

.....

30. Does motivation affect your study of the French Language?

- a. Yes
- b. No

31. Explain your answer to question 30.

.....

.....
.....
32. Give suggestions to improve your level of motivation in the study of the French language
.....
.....
.....

ANNEXE 2

UNIVERSITY OF CAPE COAST

College of Humanities and Legal Studies

Faculty of Arts

Department of French

QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS

Cette étude envisage la collecte des données sur la motivation dans l'enseignement et l'apprentissage de l'Anglais Langue Etrangère à Ghana Institute of Languages, (GIL) de Kumasi. Nous, qui menons cette étude, sommes convaincus que vous êtes plus aptes pour faire partie de cette recherche due à votre expérience avec la langue française ou anglaise ou soit les deux. Soyez certains que cette étude reste exclusivement pour des buts académiques et que l'anonymité et la confidentialité de votre identité seront garanties. Veuillez cocher ou choisir la réponse ou les réponses qui correspondent à votre expérience.

SECTION A : DEMOGRAPHIE

1. Ça fait combien d'année étudiez-vous l'anglais dans votre pays ?
 - a) 1-3 ans
 - b) 4-7 ans
 - c) 8-10 ans

- d) Autres (Indiquez-les) _____
2. A quel niveau avez-vous commencé à apprendre l'anglais ?
- a) Niveau primaire
- b) Niveau secondaire (Collège)
- c) Niveau tertiaire (Lycée)
- d) Autres (Indiquez-les)

SECTION B MOTIVATION DES APPRENANTS

3. Entre l'anglais et le français, lequel trouvez-vous plus intéressant ?
- a) Français
- b) Anglais
- c) Les deux
- d) Aucune
4. Laquelle de ces deux langues aimeriez-vous parler plus couramment ?
- a) Français
- b) Anglais
- c) Les deux
5. Entre l'anglais et le français, laquelle aimeriez-vous étudier jusqu'à un niveau très avancé ?
- a) Français
- b) Anglais
- c) Les deux
- d) Aucune
6. Justifiez votre réponse à la question Numéro 5

7. Enumérez quatre avantages que quelqu'un qui est bilingue peut avoir à l'écrit et à l'oral (Français/Anglais) par rapport à quelqu'un qui parle et écrit uniquement l'Anglais.

- a. -----
- b. -----
- c. -----
- d. -----

8. Avez-vous décidé vous-même d'apprendre l'anglais ou bien quelqu'un vous a conseillé voire obligé/ forcé de l'apprendre ?

- a. Moi-même
- b. Quelqu'un m'a conseillé
- c. Quelqu'un m'a obligé/ forcé
- d. Autre manière (Indiquez-la) -----

9. Pourquoi avez-vous décidé d'apprendre l'anglais ?

- a. -----
- b. -----
- c. -----
- d. -----

10. Qu'en pensez-vous de l'apprentissage de l'anglais ?

- a) Ennuyeux
- b) Intéressant
- c) Plus ou moins intéressant
- d) Autre (Indiquez-le)

11. Avez-vous l'intention d'étudier l'anglais jusqu'à un niveau supérieur ?

- a) Oui
- b) Non
- c) Indécis

12. Justifier votre réponse à la question numéro 11

13. La plupart des apprenants francophones peuvent plus ou moins s'exprimer en anglais à l'écrit et à l'oral mais leurs confrères Anglophones n'arrivent pas à faire tant. Qu'en pensez-vous de cette différence ?

14. Suggéreriez-vous au ministère de l'éducation Nationale de votre pays d'implémenter une politique linguistique visant l'apprentissage de l'anglais dès le premier cycle ?

- a. Oui
- b. Non

15. Justifier votre réponse à la question numéro 14

16. Considéreriez-vous que l'apprentissage de l'anglais dans votre pays est une perte de temps ?

- a. Oui
- b. Non

17. Justifier votre réponse à la question numéro 16

SECTION C : LES CAUSES DE DEMOTIVATION DE LA PART DES APPRENANTS

18. Êtes-vous satisfait de la méthode d'enseignement de l'anglais à GIL de Kumasi ?

- a. Oui
- b. Non

19. Si votre réponse à la question Numéro 18 est affirmative, justifiez votre réponse s'il vous plaît.

20. Si votre réponse à la question Numéro 18 est négative, justifiez votre réponse s'il vous plaît.

21. A votre avis, laquelle des deux langues (Anglais Français) est plus difficile ?

- a. Français
- b. Anglais

22. Croyez-vous que l'ambiance à GIL de Kumasi est propice et aussi facilite l'apprentissage de l'Anglais ?

- a. Oui
- b. Non

23. Grosso modo, quel est votre perception envers les enseignants d'Anglais à GIL de Kumasi ?

- a. Positive
- b. Négative
- c. Les deux

24. Justifier votre réponse à la question numéro 23

25. Il s'avère que les enseignants d'Anglais de votre pays sont un peu sévères ou bien stricts

- a. Vrai
- b. Faux
- c. Neutre

26. Etes-vous souvent motivés à répondre volontairement aux questions posées en classe sans être désigné par l'enseignant ?

- a. Oui

b. Non

27 Justifiez votre réponse à la question numéro 26

.....

**SECTION D : LES METHODES DE MOTIVATION EMPLOYÉES PAR
 LES ENSEIGNANTS DANS LES SALLES DE CLASSES**

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre/ Indiffèrent	D'accord	Tout a fait en accord
Les enseignants utilisent des projecteurs pendant le cours					
Les enseignants utilisent les hauts parleurs (micro.)					
Les apprenants écoutent des musiques et des audios et font des discussions sur ces textes audio.					
Les leçons sont contextuelles selon					

les livres proposés par les enseignants.					
Les apprenants visualisent des vidéos court - métrages et suivent des conversations des natifs et imitent les scènes.					
Les enseignants montrent des images des célébrités et des lieux célèbres, ce qui engendre des discussions et débats pendant le cours.					
Les enseignants nous fournissent des matériaux authentiques en Anglais tels que les journaux et articles avec lesquels nous travaillons.					
Les leçons sont faciles à comprendre					
Les enseignants sont intimidants					

donc les apprenants ont peur de faire des erreurs.					
Les apprenants sont encouragés à faire des présentations en classe et aussi des sketches.					

27. Les enseignants, vous motivent -ils à apprendre l'anglais ?

- a. Oui
- b. Non

28. Si vous répondez affirmativement à la question 27, veuillez indiquer comment ils vous motivent.

29. La motivation influence-t-elle votre apprentissage de la langue Anglaise ?

- a. Oui
- b. Non

30. Justifiez votre réponse à la question 29

31. Donnez quelques suggestions pour améliorer le niveau de motivation des apprenants d'Anglais comme langue étrangère.

ANNEXE 3

University of Cape Coast
College of Humanities and Legal Studies
Faculty of Arts
Department of French

FOCUS GROUP INTERVIEW GUIDE FOR TUTORS

This interview guide aims at collecting data on motivation in the teaching and learning of French and English as Foreign languages at Ghana Institute of Languages, Kumasi. I would be very grateful if you could contribute by answering the questions below. Please note that these research questions are solely for academic purposes. You are assured of total anonymity and confidentiality of identity.

Thank you.

SECTION A: Biodata

1. Which language(s) do you teach?
 - a. French
 - b. English

- c. Both
- 2. How long have you been teaching French or English language at the intermediate level?
 - a. 1 year
 - b. 2 years
 - c. 3 years
 - d. 4 years
 - e. 5 years and above
- 3. What is your academic qualification?
 - a. Diploma
 - b. First Degree
 - c. MPhil
 - d. PhD
 - e. Other (Specify).....

Section B: Motivational practices by tutors of French or English

- 4. Do you always try to motivate your learners?
 - a. Yes
 - b. No
- 5. If your answer to question 4 is yes, tell us what you do to motivate them?
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
- 6. Do you practice what is termed as motivational teaching with your learners?
 - a. Yes
 - b. No
- 7. If your answer to question 6 is yes, how do you go about it?
 -
 -

8. Do you organize dialogues, debates and any other activities which can go a long way to motivate your learners?

- a. Yes
- b. No

9. Do you allow your learners enough space to take risks and steps that will make them aware of their mistakes and correct themselves?

- a. Yes
- b. No

Section C: Impact of motivation on learning of French or English Language

10. As you motivate your students, how does it affect them?

- a. It affects them positively
- b. It affects them negatively
- c. Both

11. Give examples of how you motivating the students affect them positively.

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

12. Give examples of how you motivating the students affect them negatively.

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

13. When you use motivational teaching, what impact does it have on the learners?

.....
.....
.....

14. When you use dialogues, debates and any other activities in class, what impact do they have on the learners?

.....
.....
.....

15. When you allow your learners enough space to take risks and steps that will make them aware of their mistakes and correct themselves, what impacts do they have on the learners?

.....
.....
.....

Section D: Causes of lack of motivation in the learning of French or English by students

16. What impact does the lack of motivation on the part of learners themselves can have on their learning of French or English language?

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

17. Do you allow your learners the opportunity to think for themselves in class and work with less or no supervision?

- a. Yes
- b. No

18. As a tutor of French or English language, do you think the language is difficult to learn?

- a. Yes
- b. No

19. Explain your answer to question 18.

.....
.....
.....

Section E: Improvement on motivation of the learners

20. Give suggestions to help learners improve on their motivation in the study of French or English

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.