

Georgia State University

ScholarWorks @ Georgia State University

World Languages and Cultures Theses

Department of World Languages and Cultures

5-8-2020

Les Motivations A Apprendre Pour Les Non-Francophones

Derrick Adjei Kankam

Follow this and additional works at: https://scholarworks.gsu.edu/mcl_theses

Recommended Citation

Adjei Kankam, Derrick, "Les Motivations A Apprendre Pour Les Non-Francophones." Thesis, Georgia State University, 2020.

doi: <https://doi.org/10.57709/17504600>

This Thesis is brought to you for free and open access by the Department of World Languages and Cultures at ScholarWorks @ Georgia State University. It has been accepted for inclusion in World Languages and Cultures Theses by an authorized administrator of ScholarWorks @ Georgia State University. For more information, please contact scholarworks@gsu.edu.

LES MOTIVATIONS À APPRENDRE POUR LES NON-FRANCOPHONES

by

DERRICK ADJEI KANKAM

Under the Direction of Éric Le Calvez, PhD

RÉSUMÉ

Nous estimons qu'à GSU les apprenants ont des motivations individuelles pour étudier le français car ils étudient normalement le français pendant un semestre ou deux et continuent rarement à suivre des cours au niveau avancés. Cette situation est le contraire d'objectif du département de WLC qui cherche à retenir le plus d'apprenants possible dans le programme de français. Nous jugeons donc nécessaire d'étudier en détail la motivation des apprenants à suivre des cours de français au niveau élémentaire et intermédiaire afin de concevoir un enseignement et un apprentissage répondant aux objectifs des apprenants.

MOTS-CLÉS : Motivation, Langue seconde, Langue étrangère, Langue maternelle, Langue cible, Non-francophone

LES MOTIVATIONS À APPRENDRE POUR LES NON-FRANCOPHONES

by

DERRICK ADJEI KANKAM

A Thesis submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of

Master of Arts

in the College of Arts and Sciences

Georgia State University

2020

Copyright by
Derrick Adjei Kankam
2020

LES MOTIVATIONS À APPRENDRE POUR LES NON-FRANCOPHONES

by

DERRICK ADJEI KANKAM

Committee Chair : Dr Éric Le Calvez

Committee : Dr Éric Le Calvez

Dr Gladys Francis

Dr Sophie Vainer

Electronic Version Approved:

Office of Graduate Studies

College of Arts and Sciences

Georgia State University

May 2020

DÉDICACE

Je dédie ce travail à ma famille et à tous mes bien-aimés.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie Dieu de m'avoir donné la force, la connaissance et la sagesse pour pouvoir réaliser ce mémoire.

Je suis aussi très reconnaissant à Dr Éric Le Calvez (mon directeur de recherche) pour sa patience, ses encouragements et sa disponibilité pendant la période de la recherche.

Ensuite, je remercie mes amis, Daniel Afolabi, Juliet Doku et surtout Monsieur Charles Agbenaza pour leur aide et encouragements lors de mes études à Georgia State University. Que Dieu vous bénisse!

Finalement, je dis un grand merci à mes professeurs à Georgia State University : Dr Gladys Francis, Dr Ioana Cooper et Dr Sophie Vainer.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES ABREVIATIONS	IX
1. INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : PRINCIPES DE LA RECHERCHE	5
1.1 Problématique	5
1.2 Objectifs de l'étude	6
1.3 Questions de recherche	7
2. DEUXIEME PARTIE : REVUE CRITIQUE.....	8
2.1 Pourquoi la motivation est importante	8
<i>2.1.1 La position neuroscientifique de la motivation</i>	<i>10</i>
2.2 Théories de la motivation	11
2.3 Théorie de l'autodétermination	17
2.4 Théorie du comportement planifié	18
2.5 Théories de l'image de soi et de la vision	19
2.6 La théorie du flux.....	20
2.7 Perspective du temps.....	20

2.8	La motivation et la chronologie dans l'apprentissage de langues secondes.....	21
2.9	Dimension expérientielle de la motivation : réponse à un défi.....	23
3.	TROISIÈME PARTIE: RÉSULTATS	25
3.1	La méthodologie de recherche	25
3.1.1	<i>La population de l'étude</i>	25
3.1.2	<i>Instruments de collecte des données</i>	26
3.1.3	<i>Validité de la recherche</i>	26
3.2	Analyse et présentation des résultats	26
3.3	Les motivations pour apprendre le français.....	31
4.	QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS	43
5.	CONCLUSION	49
	RÉFÉRENCES.....	51
	APPENDIX: QUESTIONNAIRE.....	55

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: LE GENRE DES PARTICIPANTS.....	27
Tableau 2: L'ÂGE DES PARTICIPANTS.....	28
Tableau 3: L'ORIGINE DES PARTICIPANTS.....	29
Tableau 4: NIVEAU DES APPRENANTS.....	30
Tableau 5: CONNAISSANCE PRÉALABLE EN FRANÇAIS	30
Tableau 6: CAPACITÉ EN LANGUE FRANÇAISE.....	31
Tableau 7: SPÉCIALISATION EN FRANÇAIS	32
Tableau 8: INFLUENCES EXTERNES.....	33
Tableau 9: INTÉRÊT POUR LE FRANÇAIS.....	34
Tableau 10: LE PLAISIR.....	35
Tableau 11: COMPÉTENCE ORALE.....	35
Tableau 12: COMPÉTENCE ECRITE.....	36
Tableau 13: COMPÉTENCE EN LECTURE.....	36
Tableau 14: CONNAISSANCE DE LA CULTURE FRANÇAISE	37
Tableau 15: POUR LE VOYAGE	38
Tableau 16: EXIGENCE DU DÉPARTEMENT	39
Tableau 17: ÉTUDES DANS UN PAYS FRANCOPHONE.....	40
Tableau 18: LA MONDIALISATION	41
Tableau 19: L'EMPLOI.....	42

1 LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 LE MOTIF INTEGRATIF	13
Figure 1.2 : LA MOTIVATION DES EXPERIENCES PASSEES, EN COURS ET FUTURS .	22

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CECR- Cadre Européen Commun de Références pour les langues

CIRCLE- Center for International Resources and Collaborative Language

GSU- Georgia State University

L2- Second language

WLC- World Languages and Cultures

1 INTRODUCTION

La langue française est une langue romane qui a donc évolué du latin. On peut retracer l'origine de cette langue aux tribus celtiques qui ont vécu en Gaule future France pendant la période de l'antiquité. Le français est devenu la langue officielle de la France en 1539 sous l'ordonnance de Villers-Cotterêts, signée par le roi François 1^{er}. En raison de facteurs tels que la colonisation, le commerce, l'immigration, la mondialisation et d'autres encore, le français est devenu l'une des langues les plus importantes du monde. C'est la langue majeure de la majorité du peuple de l'espace francophone et elle est parlée par presque 275 millions de personnes sur cinq continents. C'est également l'une des langues principales adoptées par des organisations internationales telles que les Nations Unies, l'Union Africaine, l'Union Européenne, la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest, (ECOWAS), et encore plus d'organisations pour des activités quotidiennes et des relations internationales. En raison de la pertinence de la langue française, des institutions telles que l'Alliance française et l'Institut français sont créés par le gouvernement de la France pour promouvoir l'apprentissage de la langue dans le monde. L'Académie française, chargée de la langue française et de sa grammaire, met en place des mesures pour mettre à jour les règles et le vocabulaire de la langue pour le rendre compréhensible à tous.

Aux États-Unis, le français est l'une des langues étrangères la plus utilisée pour des raisons diverses. Le Département de l'éducation estime que seuls 32 millions d'Américains connaissent une langue étrangère en plus de l'anglais. Ce chiffre montre un déficit en experts en langues étrangères dans les différents secteurs du pays. Selon le Département de l'éducation des États-Unis, le manque de connaissances en langues étrangères est dangereux au niveau national et

mondial. Il indique que la connaissance d'une autre langue est nécessaire, par exemple en cas de l'apparition d'une maladie dans une autre partie du monde. Par exemple, pendant l'épidémie d'Ébola en Afrique de l'Ouest, des professionnels bilingues de la santé étaient nécessaires pour contrôler la situation. Ceci indique également que la connaissance d'une langue étrangère est bénéfique dans la communication des responsables gouvernementaux de différents pays. Étant donné que la plupart des entreprises qui font des échanges commerciaux avec des clients de diverses origines, la connaissance d'une autre langue est nécessaire à la réussite des entreprises. Pei (1973) ajoute qu'une langue est un moyen indispensable pour la communication et la compréhension humaine. Tout ce qui peut être fait pour encourager son étude doit être considéré comme nécessaire et on doit lui apporter une certaine valeur sociale.

Grâce aux avantages immenses des langues étrangères, elles sont devenues un domaine d'étude importante dans de nombreuses universités. En tant que la plus grande université de recherche dans l'état de Géorgie, Georgia State University est l'une des universités la plus reconnue dans le pays. Au département des langues étrangères et des cultures mondiales de Georgia State University (World Languages and Cultures), le français est l'une des langues étrangères étudiée par les étudiants au niveau élémentaire c'est-à-dire niveaux débutant et intermédiaire, de FREN 1001 à FREN 2002. Les étudiants qui suivent des cours de français au niveau élémentaire viennent de départements différents de l'université et ils ont des origines ethniques et culturelles diverses. On se rend compte que les étudiants qui suivent des cours de français au niveau élémentaire n'ont pas d'objectif commun dans l'apprentissage de cette langue. Chacun d'entre eux a sa propre motivation pour suivre ces cours. Gardner (1985) définit la motivation à apprendre une langue seconde comme la mesure dans laquelle l'individu travaille ou s'efforce d'apprendre la langue en raison de son désir de le faire et de la satisfaction ressentie dans cette

activité. Cette définition comprend trois composantes : l'effort fait pour atteindre un objectif, le désir d'apprendre une langue et la satisfaction de la tâche d'apprendre cette langue. Pour Schmoll et Schmoll (2012) la motivation est la raison principale pour laquelle les êtres humains acceptent d'exercer des activités qui ne leur apportent pas de satisfaction immédiate. D'après Felicia (2008), tout ce qui constitue la motivation incite l'apprenant à s'engager dans l'atteinte d'un but et à persévérer dans son accomplissement. Il supprime définitivement les termes anciens de tendance, besoin, pulsion, et de désir (Mucchielli, 2006).

Nous estimons donc que chaque étudiant a sa propre motivation pour suivre les cours de français. Certaines personnes suivent des cours de langues dans le but de trouver un emploi avec leurs compétences linguistiques : ce sont donc des motivations économiques. On croit également que de nombreux étudiants suivent des cours de langue au niveau élémentaire pour satisfaire les exigences de leurs départements d'affiliation. Il y en a d'autres qui suivent des cours de langue pour améliorer leurs niveaux de compétence orale et écrite en apprenant également la culture de cette langue. Selon Schmoll (1980), la décision d'un pays d'enseigner une langue étrangère telle que le français implique une décision idéologique de la part du gouvernement de ce pays, de la société dans son ensemble et des personnes qui contribuent de diverses manières à l'enseignement : enseignants, étudiants, parents et ainsi de suite. La motivation pour cette décision est économique, sociologique et psychologique. Par conséquent, nous avons décidé de mener cette recherche afin de comprendre en détail la motivation des étudiants pour suivre des cours de français élémentaire à Georgia State University. Pourtant, cette recherche ne concerne pas la motivation dans la salle de classe, c'est-à-dire comment l'enseignant motive les étudiants à apprendre le français dans cette salle de classe. Nous nous intéressons plutôt aux étudiants : ce qui leur donne envie d'apprendre le français et ce qu'ils espèrent atteindre avec les compétences

en français. Certains de ces objectifs sont des objectifs à court terme, qui peuvent être atteints dans un courte période de temps. D'autres ont également des objectifs à long terme, qui peuvent être atteints dans une plus longue période d'étude de la langue.

PREMIERE PARTIE : PRINCIPES DE LA RECHERCHE

1.1 Problématique

Nous avons observé qu'à Georgia State University, chaque étudiant a une raison particulière de suivre un cours de français au niveau élémentaire. Ces raisons varient d'un étudiant à l'autre. Certaines de ces raisons sont intrinsèquement motivées tandis que d'autres sont extrinsèquement motivées. Pour la motivation intrinsèque, la motivation des étudiants à suivre des cours de français provient de leur propre désir. Cela peut être dû à leur passion pour la langue et leur désir d'améliorer leurs compétences dans la langue, leur désir d'étudier ou de travailler dans un pays francophone, leur désir de faire un tour dans un pays francophone ou même d'y vivre, etc. Pour la motivation extrinsèque, leur désir d'étudier le français provient d'un facteur externe. Cette motivation peut être le résultat de l'influence de la famille ou des amis, l'environnement dans lequel ils vivent, de l'exigence d'un département d'affiliation ou encore d'autres raisons importantes. Dans la plupart des cas, de nombreux apprenants qui suivent des cours de français au niveau élémentaire ne progressent pas au-delà du niveau 2000. En conséquence, peu d'étudiants progressent pour suivre des cours de français à un niveau plus avancé FREN 3000 ou encore plus supérieur, 4000. Peut-on conclure que ces étudiants ne progressent pas pour suivre des cours de français au niveau supérieur parce qu'ils ont toujours des motivations à court terme dans l'apprentissage de français ? Il devient donc nécessaire d'étudier en détail la motivation des apprenants à suivre des cours de français au niveau élémentaire à Georgia State University.

1.2 Objectifs de l'étude

Une compréhension de la motivation des apprenants à suivre un cours particulier constitue la base de la conception du cours et du programme d'étude. Il est important que l'enseignant comprenne la motivation de chaque apprenant qui suit ses cours. La connaissance de la motivation des apprenants aidera l'enseignant à planifier sa leçon en fixant des objectifs réalisables. C'est-à-dire que cela aidera l'enseignant à s'adapter aux besoins individuels des apprenants. Cela aidera également l'enseignant à déterminer les bonnes activités pour mesurer la performance des élèves. Lukmani (1972) affirme que la connaissance de la motivation des apprenants pour l'apprentissage d'une langue et le regroupement de ces motivations en catégories aident l'enseignant à choisir différents supports qu'il pourra utiliser pour atteindre les objectifs de ses apprenants. La connaissance de la motivation des apprenants joue un rôle important dans le recrutement d'instructeurs dans le département des langues. Par exemple, si les résultats de la recherche montrent que la majorité des étudiants apprennent le français pour améliorer leur compétence orale en français, le département sera en mesure de recruter des enseignants qualifiés pour enseigner la linguistique française afin de répondre aux besoins des apprenants. Dans un sens général, cette recherche aidera le département des langues et des cultures mondiales de Georgia State University à connaître ce que les apprenants cherchent à atteindre dans la salle de classe, ainsi que l'identité des étudiants : leur âge, leur origine ethnique et raciale et la diversité qui existe entre eux. De surcroît, les résultats de la recherche aideront le département à restructurer le programme de langue française pour qu'il devienne plus intéressant pour les apprenants. Quand le programme devient plus intéressant pour les apprenants, ils sont non seulement intéressés à atteindre leurs objectifs à court terme dans les cours de français mais

ils seront intéressés à suivre des cours de français au-delà du niveau 2000. Cela aidera à retenir plus d'étudiants dans le programme pour le rendre plus attrayant.

1.3 Questions de recherche

1. Est-ce que leur motivation à apprendre le français provient de leurs intérêts personnels ?
2. Les apprenants ont-ils des motivations à court ou à long terme pour l'apprentissage du français ?
3. Comment peut-on motiver plus d'étudiants à développer des intérêts pour l'apprentissage du français ?

2 DEUXIEME PARIE : REVUE CRITIQUE

Dans ce chapitre, nous discuterons ce que les experts en apprentissage des langues et en motivation ont écrit dans leurs travaux de recherche sur la motivation. Il s'agit notamment de recherches menées par des psychologues, des éducateurs et des théoriciens de la motivation linguistique.

2.1 Pourquoi la motivation est importante

La motivation est importante car tout au long de notre vie, nous avons vu par expérience qu'une personne motivée dépasse une personne moins motivée dans les performances, même si toutes les deux ont des capacités et opportunités identiques. Nous n'avons pas besoin d'une série de résultats de recherche pour établir cette réalité. Quand il n'y a pas de motivation pour apprendre, il n'y a pas d'apprentissage (Walberg et Uguroglu, 1980). En réalité, quand la motivation pour apprendre est très faible, nous pouvons généralement supposer que l'apprentissage sera diminué. Nous définissons la motivation à apprendre comme une tendance à trouver des activités d'apprentissage significatives et utiles pour pouvoir en tirer profit afin d'essayer de donner du sens aux informations disponibles, de relier ces informations à des connaissances préalables et de tenter d'acquérir les connaissances et les compétences de l'activité (Brophy, 2004) – les meilleures analyses de la motivation à apprendre se retrouvent dans l'éducation des jeunes. Dans ce domaine de recherche, il existe des preuves substantielles que la motivation est toujours positivement liée à la réussite scolaire. Des chercheurs ont découvert que les personnes motivées à apprendre sont plus susceptibles de faire des choses qui les aideront à apprendre. Ils font attention au cours. Ils révisent des matériels pour se souvenir. Ils prennent des notes pour

améliorer leurs études ultérieures. Ils réfléchissent à ce qu'ils apprennent et sont plus susceptibles de demander de l'aide en cas d'incertitude. On a besoin de peu de connaissances sur la psychologie pour se rendre compte que cet éventail d'activités contribue à l'apprentissage. La motivation est importante non seulement parce qu'elle améliore l'apprentissage mais aussi parce qu'elle est une conséquence de l'apprentissage. Psychologiquement et biologiquement, la motivation et l'apprentissage sont indissociables (Zull, 2002). Les instructeurs savent depuis longtemps que lorsque les apprenants sont motivés pendant le processus d'apprentissage, les choses se passent mieux, les flux de communication s'améliorent, l'anxiété diminue et la créativité et l'apprentissage sont plus apparents. L'instruction avec des apprenants motivés peut être joyeuse et excitant, en particulier pour l'instructeur. Les apprenants qui terminent une expérience d'apprentissage se sentent motivés par ce qu'ils ont appris et ils ont un intérêt continu à utiliser ce qu'ils ont appris. Il est également logique de supposer que quand les apprenants ont une motivation dans une matière particulière ils deviennent des apprenants permanents de cette matière. Cependant, nous devons reconnaître que bien qu'un certain degré de motivation soit nécessaire pour l'apprentissage, d'autres facteurs comme des compétences personnelles et la qualité de l'enseignement, par exemple, sont également nécessaires à l'apprentissage. Si les tâches d'apprentissage dépassent largement les compétences actuelles ou les connaissances préalables, les apprenants ne seront pas en mesure de les accomplir, peu importe à quel point ils sont motivés.

L'un des indicateurs de motivation que nous connaissons en tant qu'instructeurs, c'est l'effort (Plaut et Markus, 2005). Les apprenants travaillent plus longtemps et avec plus d'intensité lorsqu'ils sont motivés que lorsqu'ils ne le sont pas (surtout s'il y a des obstacles). Les

apprenants motivés se concentrent mieux pendant l'apprentissage et ils sont plus coopératifs. Ils sont donc plus psychologiquement ouverts au matériel d'apprentissage.

2.1.1 La position neuroscientifique de la motivation

Les théories de la motivation intrinsèque s'accordent très bien avec la position neuroscientifique de la motivation. Comme Ryan et Deci l'ont définie (2000), la motivation intrinsèque s'implique chaque fois que les gens agissent pour la satisfaction inhérente. Par exemple, les gens apprennent le français parce qu'ils le trouvent intrinsèquement intéressant. Les gens trouvent des actions intrinsèquement satisfaisantes probablement parce que leur esprit est physiologiquement disposé à cette activité. Nous savons par la recherche psychologique que l'homme a une nature curieuse et cherche à être actif et efficace envers ce qu'il apprécie (Lambert et McCombs, 1998). Ce sont les sources principales de la motivation dans toutes les cultures. Quand les gens réalisent que ce qu'ils apprennent a du sens pour eux et est important selon leurs valeurs et perspectives, leur motivation émerge.

Ces circonstances favorisent la motivation intrinsèque et facilitent l'apprentissage. La motivation intrinsèque est suscitée par un environnement qui se connecte à ce qui est culturellement pertinent pour les gens. La position neuroscientifique de la motivation intrinsèque confirme que nous avons besoin de créer des environnements d'apprentissage qui accèdent à ce qui motive biologiquement les gens de l'intérieur. De plus, la motivation intrinsèque est probablement plus sensible émotionnellement qu'elle a été initialement conçue. Nous ressentons de nombreuses émotions différentes comme apprenants et ces émotions ne sont pas toujours positifs. En tant qu'instructeurs, nous devons prêter une attention particulière aux émotions des apprenants adultes et construire avec eux un environnement d'apprentissage qui soutienne l'expression

optimale de leurs émotions au service de leur apprentissage. Bien que la théorie de Csikszentmihalyi sur la motivation intrinsèque (1997) aborde directement l'importance du feedback dans l'apprentissage, une perspective neuroscientifique souligne également que le feedback est essentiel au besoin humain.

2.2 Théories de la motivation

2.2.1 Le Modèle de Motivation de Gardner

La motivation dans l'apprentissage des langues est très complexe. Elle est multidimensionnelle, impliquant des éléments affectifs, cognitifs et comportementaux. Gardner explique que quatre éléments doivent être présents pour qu'un élève soit considéré comme motivé : un objectif, le désir d'atteindre l'objectif, des attitudes positives et des efforts. Le modèle propose deux groupes d'individus différents dans l'apprentissage des langues : ceux qui ont des capacités d'apprentissage et ceux qui sont motivés. Les apprenants ayant des niveaux de capacité plus élevés (intelligence et aptitude linguistique) auront tendance à mieux réussir à apprendre la langue que les élèves qui ont moins d'intelligence. Les étudiants avec des niveaux de motivation plus élevés feront mieux que les étudiants avec des niveaux plus bas. On s'attend à ce que les facteurs soient relativement indépendants, car certains élèves ayant des capacités élevées peuvent avoir une motivation élevée ou faible. Dans le modèle, le niveau d'intelligence et la motivation sont liés aux contextes formels et informels de l'apprentissage des langues. Les contextes formels se réfèrent à toute situation où l'enseignement se fait en classe. Dans le contexte formel, la motivation et la capacité d'apprentissage seront également impliquées. Les contextes informels sont des situations où la langue est utilisée hors de la salle de classe. Par exemple,

regarder des films, parler dans la rue. Dans le contexte informel, la motivation détermine la participation au processus d'apprentissage.

Gardner déclare que quatre variables interconnectées sont responsables de l'acquisition d'une langue : le milieu social, les différences individuelles, les lieux et les résultats d'apprentissage. Le milieu social fait référence aux croyances ou à l'environnement culturel de l'individu. Le milieu social influence les apprenants affectivement et cognitivement. Les différences individuelles expliquent les différences qui existent entre les apprenants de langues. Les différences individuelles comprennent quatre sous-variables (deux facteurs cognitifs et deux facteurs affectifs) :

1. Intelligence : elle détermine la rapidité et la capacité de l'apprenant à acquérir la langue ;
2. Aptitude langagière : elle fait référence aux capacités verbales et cognitives ;
3. Motivation : elle indique à quel point l'apprenant travaillera pour acquérir la deuxième langue ;
4. Anxiété situationnelle : son effet inhibiteur sur les performances de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue seconde.

Le lieu fait référence à l'endroit où la langue est apprise, il comprend la combinaison d'une formation formelle et d'une expérience informelle. Les résultats de l'apprentissage de la langue incluent les connaissances linguistiques et les compétences linguistiques : des connaissances du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation, ainsi que des compétences non linguistiques telles que l'attitude et les valeurs des individus concernant les croyances ou les valeurs culturelles de la communauté linguistique cible.

En 1985, Gardner a modifié son modèle socio-éducatif de la motivation en introduisant le concept de l'orientation intégrative et instrumentale dans la variable des différences

individuelles. Il a divisé le motif intégratif en deux : attitudes envers la situation d'apprentissage et intégrité. Les attitudes envers la situation d'apprentissage impliquent une attitude envers l'école, des réactions aux manuels, une évaluation du professeur de la langue et du cours de langue et autres. La nature de la situation d'apprentissage influence la motivation de l'élève. D'autre part, l'intégrité est l'intérêt que l'apprenant porte au groupe qui parle la langue cible. L'apprenant s'identifie à la communauté et à sa culture. L'orientation intégrative reflète une disposition positive envers le groupe L2 où les locuteurs natifs et le désir d'interagir avec eux et de devenir semblables aux membres de cette communauté.



Figure 1.1 LE MOTIF INTEGRATIF

L'orientation instrumentale, ce qui concerne l'apprentissage des langues étant principalement associés aux avantages potentiels de la maîtrise de la langue seconde, comme l'obtention d'un bon emploi ou un bon salaire. Ces deux orientations sont devenues largement connues dans le

domaine de langues secondes mais l'aspect le plus étudié de la théorie de Gardner est le concept plus large du motif intégratif. Le motif intégratif est composé de trois composantes principales : (1) l'intégrité, l'intérêt pour les langues étrangères et attitudes envers la communauté L2, (2) attitudes envers la situation d'apprentissage, comprenant les attitudes envers l'enseignant et le cours; et (3) la motivation qui selon Gardner se compose de l'intensité de la motivation, du désir d'apprendre la langue et des attitudes envers l'apprentissage la langue.

2.2.2 *Directional Motivational Current*

Directional Motivational Current (DMC) peut être décrit comme une motivation intense qui est à la fois capable de stimuler et de soutenir un comportement comme l'apprentissage d'une langue étrangère / seconde (L2). S'appuyant sur plusieurs aspects des théories de la motivation dominante en psychologie ainsi que sur des théories motivationnelles en linguistique appliquée, tels que le *L2 Motivational Self System*, la vision de l'apprentissage des langues et la théorie des systèmes dynamiques, les DMC forment une construction polyvalente avec des capacités de motivation convaincantes : ils sont capables d'agir en tant qu'organisateur fondamental de motivation en général et en tant qu'outil spécifique pour motiver les apprenants dans la classe de langue. Une fois qu'un DMC est en place, les apprenants sont pris dans ce puissant flux de motivation et sont relayés vers l'avant pour atteindre leurs objectifs. Tous les comportements de nature motivés ne peuvent pas être décrits comme un DMC. Un DMC est une motivation unique et temporaire, bien que dans certains cas la motivation puisse émerger pour longtemps. Le point important à noter est que tous les apprenants dans une classe donnée ne fonctionnent pas nécessairement au sein d'un DMC ; un DMC est un indicateur unique qui est tellement identifiable que ceux autour de la personne dans le flux sont capables de reconnaître un

changement significatif en lui / elle au point où pendant une courte période de temps, il devient une caractéristique importante de l'identité de l'individu. Un DMC est différent de la motivation d'un bon étudiant en raison du fait qu'il est relativement à court terme. Cette motivation est très spécifique vers un objectif clairement défini. Nous ne le voyons pas se manifester chez les gens qui travaillent vers un objectif de vie en général mais plutôt chez ceux qui se fixent un objectif spécifique dans le présent, et dont la motivation pour l'atteindre prend une telle influence qu'elle perturbe la routine quotidienne de leur vie et modifie temporairement leur identité et leurs priorités. Après la réalisation de l'objectif, la vie reprend son cours normal et les objectifs et les visions à long terme assument à nouveau le contrôle de la pensée et de l'action, jusqu'au jour où les conditions peuvent à nouveau se mettre en place pour permettre à un autre DMC d'émerger.

2.2.3 Les dimensions principales des DMC

Objectif/Vision

Nous trouvons un certain nombre de dimensions, caractéristiques, composants typiques et conditions nécessaires qui provoquent un DMC. Il est crucial que toutes ces conditions soient présentes et correctement équilibrées. Par la nature du DMC, il peut arriver que dans certains cas, plusieurs des facteurs requis soient en place, mais ils ne seront pas suffisants pour activer un DMC. Ci-dessous, nous proposons une liste de ce que nous pensons actuellement être les principaux constituants de DMC. Un DMC est toujours directionnel, il fait avancer les individus vers un objectif spécifique. En d'autres termes, l'action n'est ni aléatoire ni répartie sur différentes trajectoires. Une telle motivation ne se manifestera pas en l'absence d'un objectif qui assure à la fois la cohésion de nos efforts et qui permet aux gens de concentrer leurs énergies vers une fin clairement définie. Ce critère distingue un DMC de certaines autres pratiques où la motivation est relativement élevée, comme la poursuite d'un intérêt ou d'un passe-temps, car

celles-ci ne sont associées à aucun objectif final spécifique mais sont plutôt pratiquées uniquement pour le plaisir.

2.2.4 Structure essentielle et facilitatrice

Au début de chaque occurrence d'un DMC, il doit y avoir un point de départ clair qui peut sans aucun doute être identifié comme le début du processus, c'est-à-dire qu'un DMC est déclenché par quelque chose de spécifique. Le début est une phase cruciale du voyage global car il détermine la trajectoire, le mouvement, la durabilité et bien sûr la destination finale. La nature exacte de ce début peut prendre différentes formes. Dans une spirale ascendante, le niveau d'énergie associé à la séquence comportementale augmente progressivement lorsque l'on développe une expertise ou que le résultat devient de plus en plus à portée de bras. Un autre type commun que nous pourrions décrire comme une spirale de plateau est caractérisé par une poussée d'énergie initiale qui conduit à la formation de routines comportementales efficaces qui, bien qu'elles soient soutenues, sont menées avec un enthousiasme progressivement décroissant.

2.2.5 Participation détenue et contrôle comportementale

Une personne ne peut être prise dans un DMC que si elle intériorise pleinement la vision qui la fait avancer. Bien qu'un DMC puisse être initié par d'autres, l'adhésion doit être une décision entièrement autonome et, pour qu'un DMC puisse commencer, l'appropriation complète du processus et de ses résultats doit se faire sentir. Ce sentiment d'appropriation ne peut exister que si l'individu estime avoir les capacités suffisantes pour réaliser les actions requises et ainsi participer efficacement au projet. Ainsi, une condition fondamentale pour les DMC est que les

participants en viennent à croire à la nécessité et à l'importance du projet et soient pleinement confiants dans la possibilité d'atteindre leur objectif.

2.2.6 Perception claire des progrès

Les gens ne peuvent continuer dans un DMC que s'ils ont une perception claire qu'ils sont en voie d'atteindre leur vision. La satisfaction et le sentiment de bien-être et de progrès est l'un des principaux moteurs de progrès dans un DMC. Pour ressentir cette satisfaction, il faut recevoir une sorte de *feedback*. Les individus dans un DMC sont conscients du fait qu'ils ont un sentiment unique, un sentiment qui ne fait pas part de leurs situations quotidiennes. Même pas pendant les moments où les individus peuvent se sentir fortement motivés.

2.2.7 Émotion positive

Les individus dans un DMC éprouvent généralement des émotions positives envers le processus. Tout ce qui aide à approcher du but est gratifiant et prend une partie de l'effet positif associé au résultat. Chaque étape le long du chemin devient une partie de la passion globale liée à l'ensemble du trajet. Il s'agit d'un comportement axé sur les objectifs, l'émotion positive de chaque étape génère une énergie supplémentaire et évidente dans chaque phase de la motivation constituant la promesse d'une nouvelle expérience, d'une nouvelle opportunité, d'une nouvelle identité.

2.3 Théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) propose une discussion de l'engagement autonome avec les tâches. La théorie a introduit le concept de la motivation intrinsèque qui se réfère à la motivation qui vient de soi et la motivation extrinsèque qui implique

une motivation venant de l'extérieur de l'apprenant. Nous nous intéressons particulièrement aux facteurs qui expliquent les théories intrinsèques/extrinsèques. Premièrement, il a été systématiquement constaté que les personnes seront plus autonomes dans l'exécution d'un comportement particulier si l'engagement de la tâche répond à trois besoins humains fondamentaux: (a) l'autonomie, c'est-à-dire le fait de se voir comme l'origine de ses comportements ; (b) la compétence, se sentir efficace et avoir un sentiment d'accomplissement et (c) la parenté, se sentir proche et connecté à d'autres personnes. Vallerand (1997) distingue trois sous-types de motivation intrinsèque : (a) apprendre à s'engager dans une activité pour le plaisir et la satisfaction de comprendre quelque chose de nouveau, satisfaire sa curiosité et explorer le monde ; (b) vers l'accomplissement d'un but: s'engager dans une activité pour la satisfaction de faire face aux défis et d'accomplir ou de créer quelque chose et (c) faire l'expérience de la stimulation : s'engager dans une activité pour vivre des sensations agréables.

2.4 Théorie du comportement planifié

D'une manière générale, la théorie bien connue d'Ajzen (1988) sur le comportement planifié déclare que l'intention d'une personne d'effectuer une action est fonction de deux facteurs fondamentaux : l'attitude d'une personne envers le comportement et la « norme subjective », cette dernière se référant aux influences sociales exercées sur une personne pour exécuter le comportement en question. Ce qui est particulièrement pertinent pour notre objectif est un troisième élément introduit dans le modèle, le contrôle comportemental perçu. Il s'agit de la facilité ou de la difficulté d'effectuer la tâche. La performance comportementale est donc perçue comme étant déterminée non seulement par les intentions des individus à adopter le comportement en question, mais aussi par leur perception du contrôle sur le comportement. Pour

être pleinement motivée, une personne doit croire qu'elle a la capacité de faire le travail et qu'il n'y a pas de facteurs entravant hors de son contrôle.

2.5 Théories de l'image de soi et de la vision

Au fil des ans, les concepts d'imagerie et de vision sont devenus des éléments importants de la compréhension de la motivation car cette approche a été très influente dans l'élaboration de la théorie de la motivation en langue seconde, depuis qu'Allan Paivio (1985) a introduit l'imagerie comme méthode pour inspirer positivement les athlètes à améliorer la performance, la formation en imagerie a pris une place centrale dans la psychologie du monde sportif. Comment pouvons-nous comprendre au mieux la dimension motivationnelle de la vision ? Markus et Nurius (1986), apportent la réponse à travers le concept des possibilités de soi. Celles-ci représentent les idées d'un individu sur ce qu'il pourrait devenir, ce qu'il aimerait devenir et ce qu'il a peur de devenir. L'imagerie est un élément central de la théorie de la possibilité de soi. La possibilité de soi est plus que de simples objectifs à long terme, elle implique des images tangibles et une expérience sensorielle de l'objectif. Ce sont des réalités pour l'individu. Les gens peuvent voir et entendre la possibilité de leurs futurs. Elles sont similaires aux rêves et aux visions de soi. Les deux types de soi possibles les plus pertinents pour la motivation à apprendre sont : (a) le soi idéal, qui se réfère à la future image de soi qui représente les attributs que quelqu'un aimerait idéalement posséder, c'est-à-dire la représentation des espoirs, des aspirations ou des souhaits) ; et (b) l'obligation de soi, qui fait référence à la future image de soi qui représente les attributs que l'on croit devoir posséder (Higgins 1987).

2.6 La théorie du flux

Csikswentmihalyi (1990) décrit la théorie du flux comme est un état de motivation très concentré. C'est l'engagement ultime de la tâche lorsque la motivation, la cognition et l'émotion sont parfaitement alignées sur la tâche en cours d'achèvement. Quelqu'un qui est dans le flux est fortement absorbé par ce qu'il fait, les préoccupations du monde extérieur deviennent secondaires à la motivation qui consomme son attention. Le flux concerne les tâches ponctuelles à court terme, telles que la peinture, la lecture et la musique. L'accent est mis sur la satisfaction intrinsèque de la tâche sans trop se soucier du résultat final : il existe un ensemble de conditions qui sont nécessaires pour permettre le flux. Comme Egbert (2003) le résume, ces conditions peuvent être organisées en quatre dimensions :

- (1) On doit y avoir un équilibre perçu entre le défi de la tâche et les compétences des participants pendant la tâche ;
- (2) la tâche doit offrir des possibilités de concentration intense et l'attention des participants devrait se concentrer sur la poursuite d'objectifs clairs de la tâche ;
- (3) les participants doivent trouver la tâche intrinsèquement intéressante ;
- (4) les participants doivent percevoir un sentiment de contrôle sur le processus et les résultats de la tâche.

2.7 Perspective du temps

La perspective temporelle est un domaine théorique récent qui n'a pas encore eu beaucoup d'influence significative dans la recherche de la motivation. La perspective temporelle fait référence à la disposition d'un individu à toujours regarder le passé, à ne penser qu'au présent ou à être très conscient de l'avenir. La recherche en perspective temporelle s'intéresse à ce qui affecte le temps de l'individu par rapport à sa prise de décision dans sa vie quotidienne et pour

une longue période du temps. En 1982, une étude de De Volder et Lens a démontré que les étudiants qui attribuent une motivation plus élevée aux objectifs de l'avenir seront plus persistants et obtiendront de meilleurs résultats scolaires dans le présent. Bref, la relation temporelle avec le futur est très importante dans l'apprentissage. De nombreuses études ont également confirmé l'existence de liens étroits entre une perspective temporelle future et la réussite scolaire. Le regard vers l'avenir et la capacité à fixer des objectifs concrets aident les apprenants à ignorer les complexités déroutantes de l'environnement de l'apprentissage pour rester concentrés sur ce qu'ils veulent réaliser.

2.8 La motivation et la chronologie dans l'apprentissage de langues secondes

En termes de motivation dans l'apprentissage des langues secondes, les apprenants en L2 auront une dimension de vision importante créée par des objectifs particuliers. Il peut s'agir d'objectifs à long terme, tels que des plans de carrière, ou d'objectifs à court terme tels que la réussite d'un test de langue ou la terminaison d'un projet. Ces buts ou objectifs peuvent être largement réglementés et auto-déterminés de manière interne, ou ils peuvent être imposés et réglementés par d'autres, tels que les enseignants, les parents, le système éducatif ou les conditions d'admission à l'université. La motivation des apprenants progressant le long de la trajectoire d'apprentissage en L2 aura également une dimension historique façonnée par les expériences passées d'apprentissage de cette langue particulière ou d'autres langues, de communication dans une langue étrangère ou de rencontres culturelles pertinentes. La dimension historique peut également inclure des expériences qui ne sont pas directement liées à l'apprentissage en L2, mais qui sont néanmoins importantes pour la motivation en L2, telles que de mauvais résultats scolaires en sciences ou en mathématiques motivant un étudiant à se spécialiser dans les études de langue. Ces expériences peuvent être positives ou négatives et affecteront la motivation pour

l'apprentissage en L2 de manières différentes. L'équilibre général entre les expériences cumulatives et les perspectives d'avenir dans la formation de la motivation varie d'un apprenant à l'autre dans l'apprentissage de L2. Ces différences sont schématisées par les positions relatives des cercles A et B sur la figure ci-dessous par rapport à la motivation dérivant des expériences passées, en cours, et la motivation orientée vers les buts et objectifs de futurs :

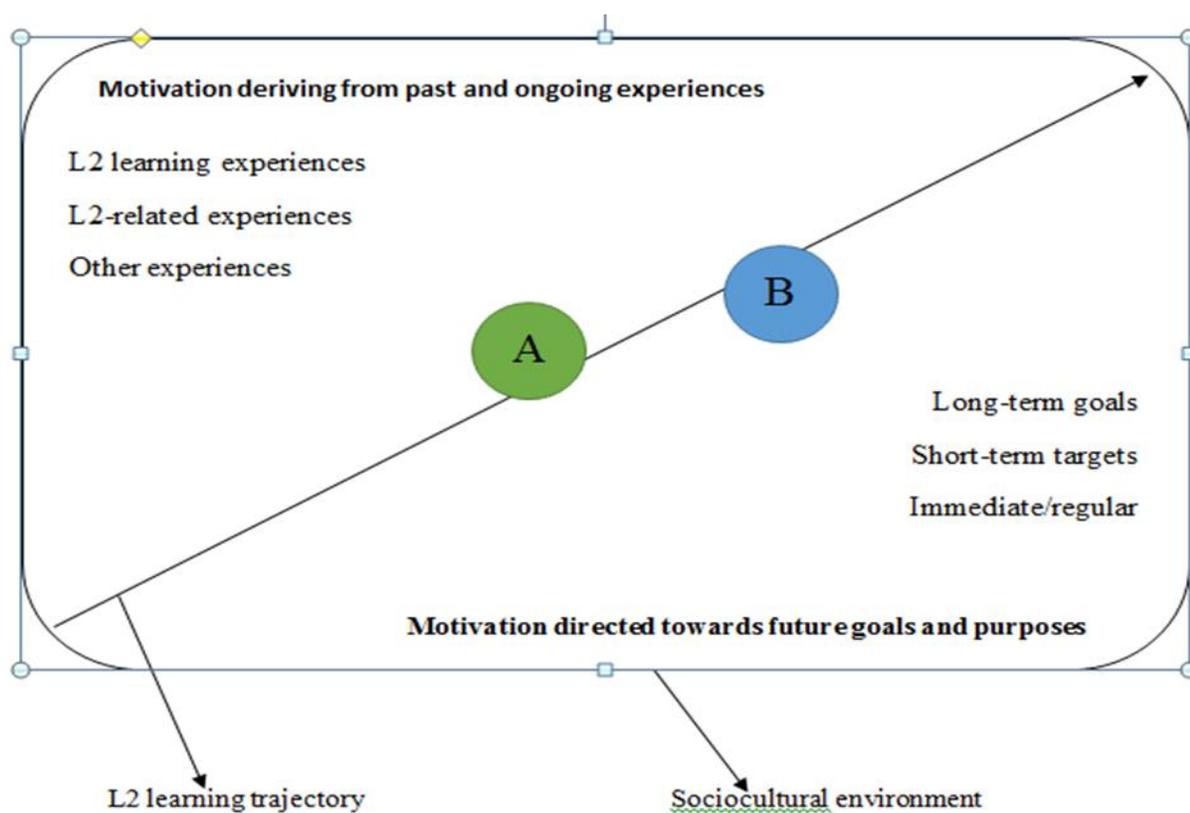


Figure 1.2 : LA MOTIVATION DES EXPERIENCES PASSEES, EN COURS ET FUTURS

Ainsi, la motivation de l'apprenant B est plus fortement axée sur les objectifs que celle de l'apprenant A, pour qui la motivation est principalement influencée par les expériences cumulatives du passé.

2.9 Dimension expérientielle de la motivation : réponse à un défi

Le processus de la régulation et du maintien de la motivation n'implique pas seulement de se concentrer sur la progression et le développement des aptitudes et compétences. Surtout, cela implique également une capacité à répondre efficacement aux demandes et aux défis qui ponctuent souvent la progression le long de l'apprentissage en L2. En d'autres termes, une capacité à faire face aux aspects non motivants ou démotivants de l'apprentissage en L2 et de l'expérience liée à la L2, comme une mauvaise performance dans un test, des tâches ennuyeuses et répétitives, des difficultés à comprendre un texte, ou un échec de communication et de la frustration. Ici, l'accent est mis sur la dimension expérientielle cumulative de la motivation dans la figure ci-dessus, où la motivation en L2 évolue et est influencée par les expériences passées et en cours. Alors que les bonnes expériences auront très probablement des influences positives sur la motivation, l'impact des expériences négatives peut largement dépendre de la façon dont les apprenants perçoivent et réagissent à ces expériences. La force de l'engagement personnel envers l'apprentissage en L2, associée à la qualité de la réponse stratégique aux reculs de l'apprentissage, peut aider à déterminer le degré de résilience des apprenants face aux expériences non motivantes ou démotivantes pendant le processus d'apprentissage en L2. De toute évidence, cette détermination et cette résilience stratégique sont des facteurs importants pour permettre aux apprenants de rester sur la bonne voie et de progresser tout au long de l'apprentissage en L2. Cependant, la détermination et la résilience ne peuvent pas être suffisantes quand les défis à la motivation résident dans le fait de ne pas savoir comment gérer efficacement les problèmes et les obstacles à l'apprentissage ou à l'usage du L2. Pour relever avec succès ces défis de la motivation, les apprenants doivent développer leur capacité métacognitive pour réfléchir aux difficultés d'apprentissage ou linguistiques qu'ils rencontrent et rassembler les

stratégies, les compétences et les ressources nécessaires pour y faire face. En d'autres termes, ils doivent être capables de combiner leur motivation à apprendre avec le savoir-faire métacognitif nécessaire, ils doivent avoir à la fois « volonté et compétence ».

3 TROISIÈME PARTIE: RÉSULTATS

3.1 La méthodologie de recherche

Puisque cette recherche est une recherche quantitative, les apprenants étaient volontairement invités à répondre à un sondage en ligne créé avec le logiciel *qualtrics*. Le sondage se composait d'une vingtaine de questions avec des réponses possibles à ces questions. Une permission était demandée auprès des enseignants des cours de français au niveau élémentaire et intermédiaire pour parler aux apprenants de la nature de la recherche et de la nécessité d'y participer. On leur a assuré que leurs réponses seront entièrement anonymes et qu'elles vont être utilisées uniquement pour cette recherche. Les données étaient collectées dans une période de deux semestres (automne 2019 et printemps 2020) afin de permettre à autant d'apprenants que possible de répondre aux questions du sondage. Leurs réponses à l'enquête étaient analysées à l'aide de tableaux en utilisant le logiciel *qualtrics*.

3.1.1 La population de l'étude

La population de l'étude est constituée de 91 apprenants des niveaux 1001 à 2002 qui suivent des cours de français au niveau élémentaire et intermédiaire. Ce nombre d'apprenants inclut des hommes, des femmes et des apprenants d'autres sexes et âges issus de différentes origines raciales et ethniques. Nous avons choisi ces groupes d'apprenants pour la recherche parce que la plupart des apprenants qui suivent des cours de français aux niveaux élémentaire et intermédiaire ne continuent pas au niveau avancé. On est donc tenté de croire que de nombreux apprenants à ce niveau ont des motivations différentes à suivre des cours de français que de se spécialiser dans la langue. Cela les rend appropriés aux objectifs de cette recherche.

3.1.2 Instruments de collecte des données

Nous avons utilisé un outil de sondage en ligne appelé *qualtrics* pour collecter les données pour la recherche. Nous avons utilisé *qualtrics* pour collecter ces données car cela permet aux répondants de répondre plus facilement au questionnaire en ligne à leur convenance. Les questions étaient formulées en anglais pour faciliter la lecture et la compréhension des apprenants. Au niveau élémentaire et intermédiaire, la plupart des apprenants sont incapables de comprendre et de répondre à des questions complexes en français.

3.1.3 Validité de la recherche

Pour éviter le problème des erreurs et des biais du chercheur, la conception de l'étude, les instruments de collecte des données, l'analyse des données et les résultats seront examinés par un expert en langues étrangères afin de garantir la validité des faits présentés.

3.2 Analyse et présentation des résultats

Nous discuterons les résultats de l'enquête réalisée en ligne par les participants. Les résultats seront présentés à l'aide de tableaux pour en faciliter la compréhension.

3.2.1 Les participants

Au total, le sondage était complété par 91 apprenants suivant des cours de français aux niveaux élémentaire et intermédiaire de 1001 à 2002. Ce nombre comprend un total de 27 hommes représentant 29.67% des répondants, 62 femmes représentant 68.13% des répondants et un total de 2 apprenants d'autres genres représentant 2.20% de répondants. Ces chiffres sont représentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1: LE GENRE DES PARTICIPANTS

Genre	%	Résultats
Hommes	29.67%	27
Femmes	68.13%	62
Autres	2.20%	2
Totale	100%	91

À partir de ces chiffres, on peut supposer que les femmes constituent le groupe dominant d'apprenants qui suivent des cours de français au niveau élémentaire et intermédiaire à l'université.

3.2.2 L'âge des participants

Le nombre de participants à la recherche comprend des apprenants de différents groupes d'âge. Nous avons classé les participants en catégorie d'âge différent, car nous nous rendons compte que les gens hésitent parfois à faire connaître leur âge réel aux autres. Il est donc facile pour ces personnes de choisir une catégorie pour leurs âges.

Tableau 2: L'ÂGE DES PARTICIPANTS

Age	%	Résultats
Moins de 18	7.69%	7
18 - 24	76.92%	70
25 - 34	6.59%	6
35 - 44	0.00%	0
45 - 54	3.30%	3
55 - 64	1.10%	1
65 - 74	4.40%	4
75 et plus	0.00%	0
Totale	100%	91

On constate que les apprenants qui suivent des cours de français aux niveaux élémentaire et intermédiaire sont majoritairement des jeunes de moins de 18 ans qui sont entre les âges de 18 à 24 ans. À cet âge, ils sont susceptibles d'être des apprenants venant directement du lycée. D'un l'autre côté, les apprenants de plus de 40 ans sont minoritaires dans les salles de classe.

3.2.3 L'origine des participants

Les apprenants sont d'origines ethniques et culturelles diverses : Africains, Afro-américains, Caucasiens, Asiatiques, Hispaniques, Américains Natifs Blancs et d'autres.

Tableau 3: L'ORIGINE DES PARTICIPANTS

L'origine	%	Résultats
African	6.59%	6
African American	23.08%	21
Asian	5.49%	5
Caucasian	41.76%	38
Hispanic	13.19%	12
White Native American	6.59%	6
Other	3.30%	3
Totale	100%	91

Les Caucasiens sont le groupe majoritaire des apprenants qui ont répondu à l'enquête. Ils constituent 41,76% de la population de l'étude. De façon générale, on peut supposer qu'ils sont la majorité des apprenants dans les cours de français aux niveaux élémentaire et intermédiaire. Le groupe ethnique minoritaire d'apprenants qui ont participé à l'enquête sont les Asiatiques 5,49%, les Africains 6,59% et les autres groupes ethniques non répertoriés constituent 3,30%.

3.2.4 Niveau des apprenants

Comme nous l'avons déjà indiqué, les participants de cette recherche se composent des apprenants de niveaux élémentaire et intermédiaire. Les apprenants du niveau 1001 ont répondu volontairement au sondage, plus que les apprenants des autres niveaux : 51,14% de nos réponses au sondage provenaient d'apprenants du niveau 1001. Cela était suivi par 19,32% de nos réponses provenant des apprenants du niveau 1002. Nous avons reçu 17,05% des réponses du niveau 2001 et 12,50% du niveau 2002.

Tableau 4: NIVEAU DES APPRENANTS

Niveau	%	Résultats
Level 1001	51.14%	45
Level 1002	19.32%	17
Level 2001	17.05%	15
Level 2002	12.50%	11
Totale	100%	88

3.2.5 Compétence en français

Les apprenants qui ont participé à l'enquête ont différents niveaux de compétence en français. 75,56% des répondants ont répondu avoir étudié le français auparavant contre 24,44% qui n'avaient pas étudié le français auparavant.

Tableau 5: CONNAISSANCE PRÉALABLE EN FRANÇAIS

<i>Connaissance Préalable</i>	%	Résultats
Oui	75.56%	68
Non	24.44%	22
Totale	100%	90

Nous avons aussi classé les participants en catégories selon leurs différentes capacités en langue française. 50% sont des débutants, 27.78% sont des vrais débutants et 22.22% sont des intermédiaires.

Tableau 6: CAPACITÉ EN LANGUE FRANÇAISE

<i>Capacité</i>	<i>%</i>	<i>Résultats</i>
Débutant réel	27.78%	25
Débutant	50.00%	45
Intermédiaire	22.22%	20
Totale	100%	90

3.3 Les motivations pour apprendre le français

3.3.1 Spécialisation en français

C'est l'objectif principal du Département des langues et cultures du monde (WLC) de retenir autant d'apprenants que possible dans les cours de français. Quand plus d'apprenants se spécialisent en français, le programme s'épanouit en gagnant une réputation spéciale. En conséquence, la section de français met en place des mesures pour rendre l'apprentissage du français plus intéressant et plus facile pour les apprenants. Dans cette perspective, le département a mis en place un centre d'acquisition des langues : Center for International Resources and Collaborative Language (CIRCLE) avec des tuteurs qui aident individuellement les apprenants qui ont des difficultés académiques.

Le (WLC) a également fourni des matériels dans le (CIRCLE) pour faciliter l'apprentissage. En dehors de cela, il existe un club de français qui organise des programmes destinés à aider les apprenants à pratiquer le français. L'objectif principal de toutes ces initiatives est d'attirer les apprenants à pratiquer le français. L'objectif principal de toutes ces initiatives est d'attirer les apprenants à tomber amoureux du français afin de s'y spécialiser. Pour cette raison, nous avons demandé à nos participants si leurs motivations à apprendre le français sont alimentées par le fait qu'ils souhaitent se spécialiser. Seulement 15.38% des participants ont montré leur intérêt pour se spécialiser en français. 13.19% des participants ont aussi répondu qu'ils vont probablement se

spécialiser en français mais 48.35% de nos répondants (ce qui est la majorité) ont révélé qu'ils n'ont pas d'intérêt pour se spécialiser en français.

Tableau 7: SPÉCIALISATION EN FRANÇAIS

<i>Spécialisation</i>	%	Résultats
Certainement oui	15.38%	14
Probablement oui	13.19%	12
Probablement non	23.08%	21
Certainement non	48.35%	44
Totale	100%	91

Les réponses de la majorité des participants indiquent que la spécialisation dans l'étude du français n'est pas une motivation pour la majorité des apprenants qui suivent le français au niveau élémentaire et intermédiaire.

3.3.2 Influences externes

En dehors du fait que la motivation d'une personne à apprendre une langue étrangère vient de lui-même, il existe d'autres facteurs externes qui peuvent motiver une personne à apprendre une langue étrangère. Certains de ces facteurs incluent l'environnement dans lequel la personne se trouve. Aux États-Unis par exemple, de nombreux apprenants décident principalement d'apprendre l'espagnol dans des communautés où l'espagnol est largement parlé. D'autres facteurs qui peuvent motiver une personne à apprendre une langue étrangère sont les influences de la famille et des amis. Certains apprenants préfèrent parler à leurs parents et amis du choix des cours à suivre plutôt que de parler à un conseiller académique. Selon les réponses que nous avons reçues de nos participants, seulement 17.78% ont déclaré qu'ils sont motivés à apprendre

le français en raison de l'influence de la famille et des amis ; 45.56% des participants ont indiqué que l'influence de la famille et des amis n'est pas une motivation pour apprendre le français.

Tableau 8: INFLUENCES EXTERNES

<i>Influences</i>	%	Résultats
Certainement oui	17.78%	16
Probablement oui	18.89%	17
Probablement non	17.78%	16
Certainement non	45.56%	41
Totale	100%	90

3.3.3 Intérêt pour le français

On a fait une tentative pour savoir si l'intérêt pour la langue peut être considéré comme un motif majeur pour l'apprentissage du français à GSU. Étonnamment, 79,12% de nos participants ont déclaré être heureux dans la classe de français. Cela montre leurs intérêts pour l'apprentissage de la langue. Seulement 1,10% des participants ont déclaré ne pas être heureux dans la classe de français.

Tableau 9: INTÉRÊT POUR LE FRANÇAIS

<i>Intérêt</i>	<i>%</i>	<i>Résultats</i>
Oui	79.12%	72
Non	1.10%	1
En quelque sorte	13.19%	12
Je ne sais pas	6.59%	6
Totale	100%	91

3.3.4 Le plaisir

Comme nous l'avons déjà discuté, les apprenants ont des motivations différentes pour suivre un cours de langue. Leurs motivations jouent un rôle majeur dans leur attitude face à la situation d'apprentissage et leur performance générale dans l'acquisition de la langue. Nous sommes allés plus loin pour demander s'ils étudient le français pour le plaisir ; 38.46% des participants ont répondu qu'ils apprennent le français pour le plaisir. Cela confirme leur affirmation antérieure d'être heureux dans la classe de français. Pour cette raison, nous pouvons affirmer que le plaisir est l'un des motifs pour suivre des cours de français au niveau élémentaire et intermédiaire à Georgia State University.

Tableau 10: LE PLAISIR

<i>Plaisir</i>	%	Résultats
Certainement oui	38.46%	35
Probablement oui	31.87%	29
Probablement non	13.19%	12
Certainement non	16.48%	15
Totale	100%	91

3.3.5 Maîtrise du français

De plus, nous avons demandé à nos participants si la maîtrise du français est une motivation à suivre des cours de français aux niveaux élémentaire et intermédiaire à GSU ; 60,84% ont répondu que le développement de la compétence orale en français est une motivation à suivre un cours de français.

Tableau 11: COMPÉTENCE ORALE

<i>Orale</i>	%	Résultats
Certainement oui	64.84%	59
Probablement oui	25.27%	23
Probablement non	3.30%	3
Certainement non	6.59%	6
Totale	100%	91

58,24% ont également répondu que l'amélioration de leurs compétences en écriture en français est une motivation à suivre un cours de français.

Tableau 12: COMPÉTENCE ECRITE

<i>Ecrite</i>	%	Résultats
Certainement oui	58.24%	53
Probablement oui	28.57%	26
Probablement non	6.59%	6
Certainement non	6.59%	6
Totale	100%	91

Selon 60,44% des participants, l'amélioration de leurs compétences en lecture est une motivation à suivre un cours de français au niveau élémentaire et intermédiaire.

Tableau 13: COMPÉTENCE EN LECTURE

<i>Lecture</i>	%	Résultats
Certainement oui	60.44%	55
Probablement oui	27.47%	25
Probablement non	5.49%	5
Certainement non	6.59%	6
Totale	100%	91

Ces résultats nous montrent que le développement des compétences orale, lecture et écrite dans une classe de français est d'une grande importance pour les apprenants, ce qui implique qu'un apprenant peut suivre un cours de français dans le seul but de maîtriser la langue.

3.3.6 Connaissance de la culture française

Nous utilisons le mot *culture* pour désigner toutes les façons dont un groupe de personnes vit dans sa vie quotidienne. Selon Byram (1991), la langue est la clé qui ouvre la porte à une culture. Kirch (1974) ajoute que la langue ne peut pas être considérée sans la culture et la culture ne peut pas être considérée sans la langue. L'avantage unique de l'apprentissage d'une langue étrangère est qu'il permet à l'apprenant de pénétrer dans une culture étrangère sans quitter sa place d'origine. Pour cette raison, un apprenant qui veut avoir une rencontre avec une culture différente doit étudier la langue de ce peuple particulier. À Georgia State University, la culture est une composante essentielle du programme de langue française. On introduit les apprenants à des aspects de la culture tels que la nourriture, la musique, la mode, des lieux touristiques, ainsi de suite, à travers l'étude du français. Les données recueillies à partir de notre sondage indiquent que l'acquisition de la connaissance de la culture francophone est une motivation pour apprendre le français à Georgia State University : 38,46% de nos répondants ont affirmé que la connaissance des cultures francophones est une motivation pour eux d'apprendre le français, contre 14,29% qui ont répondu le contraire.

Tableau 14: CONNAISSANCE DE LA CULTURE FRANÇAISE

<i>Culture Française</i>	%	Résultats
Certainement oui	38.46%	35
Probablement oui	26.37%	24
Probablement non	20.88%	19
Certainement non	14.29%	13
Totale	100%	91

On se rend compte que la connaissance de la culture francophone est bénéfique pour ceux qui souhaitent aller dans un pays francophone pour des vacances ou pour y faire un tour. La connaissance préalable d'une autre culture aide les apprenants à développer des relations interculturelles avec des personnes de cultures différentes. Cela les aide à s'adapter facilement à un nouvel environnement dans lequel ils voyagent. Pour cette raison, 47,25% de nos participants ont confirmé étudier le français comme motivation pour exploiter le monde francophone.

Tableau 15: POUR LE VOYAGE

<i>Voyage</i>	%	Résultats
Certainement oui	47.25%	43
Probablement oui	35.16%	32
Probablement non	8.79%	8
Certainement non	8.79%	8
Totale	100%	91

3.3.7 Scolarité

À Georgia State University, les apprenants de certains départements doivent avoir des compétences dans une langue étrangère dans le cadre de leur programme. Cette exigence est nécessaire pour que les apprenants de ces départements puissent obtenir leur diplôme. Par conséquent, les apprenants qui n'ont pas d'intérêt pour les langues étrangères sont obligés de les étudier pour satisfaire à cette exigence. Dans la salle de classe, nous trouvons certains de ces apprenants qui suivent des cours de français. Pour ces groupes d'apprenants, leur seul motif dans la classe est de réussir leur examen et d'obtenir leur diplôme. Pour nos analyses, nous avons demandé à nos participants si la satisfaction aux exigences de langue étrangère de leur

département est une motivation à apprendre le français ; 42.86% ont répondu que l'exigence de leur département en compétence de langue est une motivation à apprendre le français contre 34.07% qui ont répondu le contraire.

Tableau 16: EXIGENCE DU DÉPARTEMENT

<i>Exigence</i>	<i>%</i>	<i>Résultats</i>
Certainement oui	42.86%	39
Probablement oui	17.58%	16
Probablement non	5.49%	5
Certainement non	34.07%	31
Totale	100%	91

Les résultats signifient qu'à la fin du semestre, 8.79% des apprenants n'auront pas d'intérêt à suivre un autre cours de français lorsqu'ils réussissent leur examen final pour satisfaire aux exigences de leur département.

De surcroît, nous avons demandé à nos participants si la poursuite d'études supérieures dans un pays francophone pouvait être un motif pour apprendre le français. Dans les pays francophones comme la France, un étudiant étranger doit avoir au moins un niveau B2 de Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) en français pour pouvoir étudier dans une institution supérieure. Ainsi, les étudiants qui souhaitent faire preuve de compétences à ce niveau se préparent adéquatement en suivant des cours de français. Cependant, la majorité de nos participants n'étaient pas certains de la possibilité d'apprendre le français pour poursuivre des études supérieures en France ou dans un autre pays francophone : 42.86% de nos participants ont répondu qu'ils ne seront probablement pas motivés à apprendre le français pour poursuivre des

études dans un pays francophone. Seulement 10.99% ont exprimé la possibilité d'être motivés pour étudier dans un pays francophone.

Tableau 17: ÉTUDES DANS UN PAYS FRANCOPHONE

<i>Études</i>	<i>%</i>	<i>Résultats</i>
Certainement oui	10.99%	10
Probablement oui	19.78%	18
Probablement non	42.86%	39
Certainement non	26.37%	24
Totale	100%	91

3.3.8 La Mondialisation

Aujourd'hui, le monolinguisme est considéré comme un analphabétisme linguistique parce qu'une personne qui ne parle pas une autre langue du monde est confinée à l'endroit où sa première langue est parlée. Par conséquent, de nombreux pays adoptent l'étude de langues étrangères dans leur programme d'études pour permettre à leurs citoyens d'interagir avec le monde. À cause du fait que le français est une langue mondiale parlée sur cinq continents du monde, les gens l'étudient afin de pouvoir interagir avec l'espace francophone : écouter les actualités en français, assister à des conférences en français, diffuser des informations en français, ainsi de suite. Selon nos participants, 50.56% ont affirmé que le désir d'interagir avec le monde global est une motivation pour apprendre le français. Seulement 8.99% ont répondu qu'une capacité à interagir avec le monde global n'est pas une motivation pour apprendre le français.

Tableau 18: LA MONDIALISATION

<i>Mondialisation</i>	%	Résultats
Certainement oui	50.56%	45
Probablement oui	28.09%	25
Probablement non	12.36%	11
Certainement non	8.99%	8
Totale	100%	89

3.3.9 Emploi

Dans le monde d'aujourd'hui, des facteurs tels que l'immigration permettent aux gens de se déplacer de leur lieu d'origine vers un lieu différent pour y travailler. Des professionnels comme des ingénieurs, des architectes, des entraîneurs de football et ainsi de suite se déplacent dans la plupart des cas dans d'autres endroits du monde à la recherche de contrats dans le but de travailler.

Il devient donc nécessaire pour ces personnes d'avoir un certain niveau de compétence dans la langue parlée du lieu où ils souhaitent travailler afin de pouvoir communiquer et s'intégrer pleinement dans ces communautés. Parfois, certaines entreprises étendent leurs opérations vers d'autres pays afin d'augmenter leur production pour réaliser plus de profits. Dans telle situation, les entreprises recherchent des professionnels compétents dans la langue parlée dans le nouveau lieu d'exploitation pour l'emploi. Pour cette raison, de nombreux apprenants suivent aujourd'hui des cours de langues étrangères en plus de leurs domaines de spécialisation pour augmenter leurs chances d'emploi après leurs études. Nous avons donc demandé à nos participants si l'opportunité d'emploi est une motivation à suivre un cours de français aux niveaux élémentaire et intermédiaire ; 42.86% des participants ont répondu que l'augmentation des opportunités

d'emploi est certainement une motivation pour suivre un cours de français ; 21,98% ont également répondu que l'augmentation des possibilités d'emploi est probablement une motivation pour apprendre le français. Seulement 10.99% ont répondu qu'une augmentation des possibilités d'emploi n'est pas une motivation pour apprendre le français.

Tableau 19: L'EMPLOI

<i>Emploi</i>	%	Résultats
Certainement oui	42.86%	39
Probablement oui	21.98%	20
Probablement non	24.18%	22
Certainement non	10.99%	10
Totale	100%	91

4 QUATRIEME PARTIE : DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans notre analyse, on s'est rendu compte qu'il y a des motivations à court terme ainsi que des motivations à long terme pour apprendre le français à GSU. Ceux qui ont une motivation à court terme étudient le français pendant une courte période de temps car leurs motivations pour apprendre le français durent une courte période de temps.

D'un autre côté, ceux qui ont des motivations à long terme étudient le français pendant une longue période de temps parce que leurs motivations pour apprendre le français durent longtemps. Ce groupe d'apprenants comprend les apprenants qui suivent des cours avancés en français et ceux qui se spécialisent en français. Les résultats de notre recherche montrent que les apprenants qui ont des motivations à long terme pour apprendre le français sont moins nombreux que les apprenants qui ont des motivations à court terme. Bien que 79.12% de nos répondants aient affirmé leur intérêt pour l'étude du français dans notre analyse, seulement 15.38% ont exprimé une motivation pour se spécialiser ou prendre des cours avancés en français. Si la majorité des répondants ont des intérêts pour les études du français, pourquoi sont-ils moins motivés à se spécialiser dans ce domaine ? Nous supposons que la majorité des apprenants qui suivent des cours de français aux niveaux élémentaire et intermédiaire ne sont pas probablement conscients des bénéfices de l'étude du français.

En dehors des avantages économiques comme l'emploi pour ceux qui apprennent le français, il existe plusieurs autres avantages académiques dans l'étude des langues secondes ou étrangères et d'ailleurs dans l'étude du français. Dans l'étude comparative de Peal et Lambert (1962) sur l'intelligence chez les apprenants bilingues et monolingues à Montréal, on a observé que les individus qui parlent couramment deux langues obtenaient de meilleurs résultats que les monolingues sur 15 des 18 variables mesurant leur intelligence. Les performances des bilingues

était particulièrement meilleures pour les tests nécessitant une manipulation mentale, une réorganisation des schémas visuels, une formation de concepts et une flexibilité symbolique. Ces résultats ont conduit les chercheurs à conclure que les personnes qui connaissent une autre langue font preuve d'une grande flexibilité mentale, d'une capacité à penser plus indépendamment des mots, d'une supériorité dans la formation des concepts et d'une intelligence plus diversifiée que les monolingues. Bialystok (2001) ajoute que les apprenants bilingues possèdent une compréhension plus approfondie de la relation entre les mots et leur signification que les apprenants monolingues. Harley (1998) suggère aussi que les apprenants qui connaissent une langue seconde ont des hautes connaissances dans des stratégies de communication réceptives et productives. Cela signifie qu'ils deviennent des communicateurs efficaces. Le département des langues et des cultures du monde a le mandat d'éduquer les apprenants dans cet égard. L'éducation sur les opportunités qui existent dans l'étude du français ne doit pas être la seule responsabilité des enseignants qui entrent en contact direct avec les apprenants en classe. Elle doit être la responsabilité collective de tous les acteurs intéressés par l'enseignement et l'apprentissage du français.

Nous supposons également qu'avoir moins de motivation pour se spécialiser en français peut être dû au fait que la méthodologie d'enseignement utilisée dans l'enseignement du français rend le français plus difficile pour les apprenants. Au département des langues et cultures du monde (WLC), le département met l'accent sur l'utilisation de l'approche directe dans l'enseignement du français. Bien que de nombreux experts approuvent cette méthode d'enseignement comme la méthode la plus efficace pour enseigner des langues étrangères, nos observations révèlent qu'au niveau élémentaire, l'usage direct de la langue cible pose un grand défi aux apprenants qui n'ont jamais étudié le français auparavant et aux apprenants qui sont lents dans leur apprentissage.

Cependant, nous recommandons l'usage de la langue cible avec la langue maternelle (anglais) aux niveaux initiaux des cours pour accueillir les apprenants qui apprennent lentement ainsi que les vrais débutants de la langue française. Cela ne leur laissera pas l'impression initiale de craindre leur capacité à apprendre le français. Plus d'observations montrent encore que les tests cognitifs (des examens et des interrogations écrites) semblent être la seule forme d'évaluation pour les cours de français. Les nombreux examens et interrogations écrites semblent monotones et ennuyeux pour les apprenants. Certains apprenants voient également cela comme un fardeau et par conséquent, donnent diverses excuses pour ne pas passer ces examens et interrogations. Nous suggérons l'inclusion d'autres formes d'évaluations telles que les travaux sur projets. Par exemple, les apprenants peuvent préparer un exposé pour présenter en classe au lieu d'écrire toujours un examen qui se concentre sur la mémorisation. Le fait que les apprenants travaillent sur des projets comme une forme d'évaluation les obligera à utiliser la langue de manière créative. En faisant ainsi, ils découvriront également certains potentiels cachés qu'ils ont en travaillant en collaboration avec d'autres. On peut aussi leur proposer un travail de groupe où les apprenants préparent un jeu de rôles ou un scénario sur des sujets traités en classe.

Selon les données recueillies, les motivations principales à suivre des cours de français au niveau élémentaire et intermédiaire sont :

La maîtrise de la langue française. De nombreux apprenants sont motivés à acquérir des compétences à l'oral, à l'écrit et en lecture. Une fois qu'ils maîtriseront la langue, il y aura moins de motivation pour continuer à l'apprendre au niveau avancé. L'Institut National de Formation des Personnels de l'Education (INFPE) propose les différents niveaux de maîtrise de la langue :

- i. se souvenir des ensembles tout faits de formes langagières. Par exemple, réciter des textes ou paradigmes appris par cœur, c'est-à-dire un niveau de mémorisation où les apprenants sont capables seulement de reproduction ;
- ii. utiliser consciemment des procédures explicites permettant de produire de la langue étrangère en contrôlant soi-même la correction, appliquant de manière raisonnée des règles précédemment conceptualisées ;
- iii. réagir instantanément à des stimuli verbaux ou situationnels précis par des réponses verbales apprises au moyen d'un entraînement intensif proposant de nombreux stimuli identiques ou semblables.

D'autres prétendent aussi qu'ils sont motivés pour apprendre le français parce qu'ils apprennent la langue juste pour le plaisir. Cela indique que lorsque ce plaisir ne peut plus être apprécié dans l'apprentissage du français, il n'y aura plus de motivation pour continuer à apprendre. Nous croyons que l'étude du français doit aller au-delà de l'étudier juste pour le plaisir. Si un apprenant trouve du plaisir dans l'apprentissage du français, ce plaisir doit être combiné avec d'autres choses que l'apprenant trouve intéressantes à faire. Le département peut créer différentes formes d'ateliers tels qu'un atelier de théâtre pour les étudiants qui étudient les arts du théâtre, un atelier de journalisme pour les étudiants qui étudient le journalisme, un atelier de chanson et de danse pour les étudiants qui étudient la danse, et ainsi de suite. Par exemple, si un étudiant en journalisme rejoint l'atelier de journalisme, il pourra intégrer le plaisir qu'il trouve dans l'apprentissage du français dans sa discipline académique. Cela rendra les étudiants sérieux et leur donnera l'impression que le français peut être étudié pas seulement pour le plaisir.

De plus, la satisfaction de l'exigence départementale de compétence dans une langue étrangère est une motivation pour de nombreux apprenants à apprendre le français. La plupart du temps,

ces apprenants ont désespérément besoin de réussir leurs examens en français pour obtenir leurs diplômes. Ce type de motivation est une motivation à court terme. Dès qu'ils atteignent cet objectif, ils ne suivent plus de cours de français.

De surcroît, une capacité à interagir avec le monde est une motivation majeure à suivre des cours de français. Aujourd'hui, la mondialisation et d'autres facteurs tels que l'immigration obligent les gens à connaître une autre langue en plus de leur langue maternelle. Les gens apprennent d'autres langues pour pouvoir interagir avec des personnes d'autres origines ethniques et culturelles. Les répondants qui souhaitent voyager dans des pays francophones pour une visite ou pour d'autres raisons (comme y poursuivre des études) ont exprimé leur intérêt dans la culture francophone comme motivation pour apprendre le français.

En outre, la majorité de nos participants estiment qu'apprendre le français en plus de leur domaine de spécialisation augmentera leurs chances de trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme. Ils sont donc motivés à saisir cette opportunité pour acquérir des compétences dans la langue française. Nous estimons que les apprenants peuvent être retenus dans le programme de français si le département crée des programmes qui préparent les apprenants à fonctionner dans l'environnement de travail français. Les études de français pour des objectifs spécifiques peuvent être conçues pour les apprenants qui suivent des cours de français au niveau avancé. En faisant ainsi, les apprenants qui souhaitent acquérir des compétences linguistiques afin de pouvoir fonctionner dans un environnement de travail en français auront une motivation à long terme pour suivre des cours de français. Le fait d'apprendre le français pour objectifs spécifiques préparera adéquatement les apprenants pour les compétences linguistiques qu'ils méritent pour leur emploi. Le contenu de ces cours peut être conçu pour couvrir les domaines tels que la

restauration, la construction, l'informatique, la santé, les affaires, les transports, la justice criminelle, et ainsi de suite.

5 CONCLUSION

Notre discussion a montré l'importance pour un apprenant de se motiver dans un cours de français. Cependant, l'enseignant a toujours besoin de motiver les apprenants pour apprendre. Selon Sullo, une façon de motiver les apprenants est d'éliminer la peur en classe. Certains apprenants ont normalement peur de l'enseignant, peur de l'échec et peur d'être ridiculisés pour leurs erreurs. Cela démotive les apprenants à apprendre. Une bonne gestion de la peur peut cependant améliorer leur réussite en classe. Une autre façon de motiver les apprenants est d'examiner la langue que vous utilisez pour eux. L'enseignant doit créer une culture de réussite pour les apprenants et il doit se préoccuper des apprenants qui ont des difficultés académiques. On doit s'assurer que la conception d'enseignement et d'apprentissage répond aux besoins des apprenants. Cela peut être fait en sollicitant leur avis sur ce qui doit être inclus dans le contenu qu'ils apprennent. Les apprenants continueront de suivre des cours de français s'ils sont satisfaits de ce qu'ils apprennent. Par exemple, selon les données recueillies auprès de nos répondants, on doit privilégier la préparation des apprenants pour l'emploi et la maîtrise des différents aspects de la langue française comme la culture. Les cours de français doivent cependant être conçus pour donner aux apprenants plus de possibilités de pratiquer et de développer des compétences dans la langue. Il est également important que nous jetions un regard critique sur la façon dont les cours de français sont évalués. D'autres formes d'évaluations qui permettent aux apprenants d'utiliser la langue française dans une manière créative doivent être introduites. L'évaluation des apprenants aux examens cognitifs ne montre pas toujours leurs capacités linguistiques et leurs progrès dans les études.

En raison du manque de motivation pour des cours avancés en français et pour se spécialiser en français, nous suggérons que les futures recherches examinent de manière critique pourquoi peu

d'apprenants suivent des cours avancés en français. Cela est très important car la langue a un rôle majeur à jouer dans le développement et dans la société

RÉFÉRENCES

Aizen, Icek. "Attitudes, personality and behavior." Chicago: Dorsey. Brown, JD (1986).

Evaluations of self and others: Self-enhancement biases in social judgments. *Social Cognition*, no. 4, 1988, pp. 353-376.

Bialystok, E. *Bilingualism in development: Language Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Brophy, J. *Motivating Students to Learn*, 2nd ed. Mahwah, NJ, Erlbaum, 2004.

Csikszentmihalyi, M. *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, NY, Harper & Row, 1990.

Csikszentmihalyi, M. *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, New York, Basic Books, 1997.

Deci, E.L., and Ryan, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, NY, Plenum, 1985.

Edmiston, F. William, Duménil Annie. *La France Contemporaine*. Boston, Beth Kramer, 2010.

De Volder, Maurice L., and Willy Lens. "Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept." *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 42.3, 1982, pp.566.

Gardner, Robert. "Motivation and Second Language Acquisition." *Porta Linguarum*, 2007, pp. 9 – 20.

Egbert, Joy. "A study of flow theory in the foreign language classroom." *Canadian modern language review*, no. 60.5, 2004, pp.549-586.

Gardner, Robert. "Integrative Motivation and Second Language Acquisition." University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, pp. 1-19.

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

Harley, B. "French immersion research in Canada: The 1990s in Perspective", vol. 6(1), 1998, PP. 3-10.

Higgins, E. Tory. "Self-discrepancy: a theory relating self and affect." *Psychological review*, no. 94.3, 1987, pp. 319.

Hoffman, Bobby. *Motivation for Learning and Performance*, San Diego, Academic press, 2015.

International and Foreign Language Education (IFLE). US Department of Education, 25 Jan. 2017, <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/iegps/ifle-overview.pdf> Accessed 14 Oct 2019.

Kirch, Max S. "Relevance in Language and Culture." *The Modern Language Journal*, vol. 54, no. 6, 1970, pp. 413–415. www.jstor.org/stable/322829. Accessed 27 Jan. 2020.

Kissau, Scott. "Gender Differences in Motivation to Learn French." *Canadian Modern Language Review*, no. 62.3, 2006, pp. 401- 422.

Lambert, N. M., and McCombs, B. L. "Introduction: Learner-Centered Schools and Classrooms as a Direction for School Reform." In N. M. Lambert and B. L. McCombs (eds.), *How Students Learn: Reforming Schools through Learner-Centered Education*. Washington, DC, American Psychological Association, 1998.

Lazaruk, Wally. "Linguistic, Academic and Cognitive Benefits of French Immersion." *The Canadian Modern Language Review*, no.63.5,2007, pp.605-628.

Lukmani, Yasmeen, M. "Motivation to learn and language proficiency." *Language Learning*, no. 22.2, 1972, pp. 261 – 273.

Markus, Hazel, and Paula Nurius. "Possible selves." *American psychologist*, no. 41.9,1986, PP. 954.

Michael, Byram, Dieter Buttjes. *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Multilingual Matters (series), Multilingual Matters, 1991.*

Mucchielli, Alex. *Les motivations*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

Pei, Mario. *How to learn languages and what languages to learn*, Harper & Row Barnes & Noble Import Division, 1973.

Paivio, A. "Cognitive and motivational functions on imagery in human performance." *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, vol. 10, 1985, pp. 225– 285.

Plaut, V. C., and Markus, H. R. *The 'Inside' Story: A Cultural-Historical Analysis of Being Smart and Motivated, American Style*, New York, Guilford, 2005.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. "When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation." In C. Sansone and J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego, Academic Press, 2000.

Schmoll, Patrick. "Motivation for the choice of French and English as foreign languages." *York papers in linguistics*, vol. 8, 1980, pp. 201-206.

Sorrentino, Richard M., and E. Tory Higgins. "Motivation and cognition: Warming up to synergism." *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, no. 1 (1986): 3-19.

Sullo, Bob. *The motivated student: unlocking the enthusiasm for learning*, Alexandria, ASCD, 2009.

Ushioda, E. Motivation, Autonomy and Sociocultural Theory. In P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives*, Dublin, Authentik, 2007.

Vallerand, Robert J. "Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation." *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, Vol. 29, 1997, pp. 271-360.

Walberg, H. J., and Uguroglu, M. "Motivation and Educational Productivity: Theories, Results, and Implications." In L. J. Fyans Jr. (ed.), *Achievement Motivation: Recent Trends in Theory and Research*, New York, Plenum, 1980.

Zoltan Dornyei, Kata Csizer, Nora Nemeth. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation : A Hungarian Perspective*. MPG Books Ltd, 2006.

Zull, J. E. *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*, Sterling, Stylus, 2002.

APPENDIX : QUESTIONNAIRE

1. Vous avez quel age?
2. Quel est votre genre?
3. Quel est votre groupe ethnique?
4. Vous etes en quel niveau?
5. Est-ce que vous avez déjà appris le français?
6. Quel est votre compétence en français ?
7. Est-ce que vous êtes content d'être dans une classe de français ?
8. Prenez-vous ce cours pour se spécialiser en français ?
9. Est-ce que vous apprenez le français pour émigrer à un pays francophone ?
10. Vous prenez ce cours pour le plaisir ?
11. Vous prenez ce cours pour améliorer votre compétence orale ?
12. Vous prenez ce cours pour améliorer votre compétence écrite ?
13. Vous prenez ce cours pour améliorer votre compétence en lecture?
14. Vous prenez ce cours pour savoir les cultures francophones ?
15. Vous prenez ce cours pour l'opportunité d'emploi ?