

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ÉTUDE DE LA DÉMOTIVATION ENVERS L'APPRENTISSAGE DU FLE
CHEZ LES APPRENANTS D'ADONTEN SENIOR HIGH SCHOOL



Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of
Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment
of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in
Linguistics and Didactics in French.

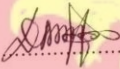
NOVEMBER 2024

DECLARATION

DECLARATION

Candidate's Declaration

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

Candidate's Signature:  Date: 04-11-25

Name: Daniel Kofi DUNKU

Supervisors' Declaration

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

Supervisor's signature:  Date: 04/11/2025

Name: Prof. (Mrs.) Alfredina Zebbo Penn KUUPOLE

ABSTRACT

The objective of this study is to examine the causes of demotivation among learners at Adonten Senior High School concerning the teaching and learning of French in Ghana, and to propose remedies to alleviate the problem. Data were collected through a questionnaire and a focus group interview with 80 learners from the school. The learners were selected using a purposive sampling technique. The data collected were scientifically analysed using a mixed method: a combination of quantitative and qualitative methods. The results showed that teachers used negative comments about learners during lessons. The analysis also showed that most learners were most often demotivated by writing due to a lack of vocabulary and fear of making mistakes, and by listening comprehension exercises due to a lack of understanding. The analysis also indicated that these exercises exceed the French language proficiency level of these learners, who are in their first year of learning, and that learners lack confidence and vocabulary and are unable to construct sentences in French. The study therefore recommended, among other remedies, using different approaches in teaching various aspects of the French language. French teachers were advised to raise awareness among learners and other teachers about the importance of linguistic diversity. The study also recommended that teachers adapt the reading speed of oral comprehension texts to the level of the learners. It was further recommended that teachers offer targeted vocabulary activities to enrich the learners' lexicon. The study also recommended that teachers offer pre-listening and post-listening activities to help learners better understand spoken texts. The study also recommends practising writing with learners, starting with simple topics and progressing to more complex themes. As a result, teachers are expected to offer differentiated exercises to meet the individual needs of learners with progressive levels of difficulty.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'examiner les causes de la démotivation des apprenants d'Adonten Senior High School à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Ghana, et de proposer des remèdes pour atténuer le problème. Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire et d'un entretien avec un groupe de discussion composé de 80 apprenants de l'école. Les apprenants ont été sélectionnés par le biais d'une technique d'échantillonnage à choix raisonné. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse scientifique en utilisant une méthode mixte : une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives. Les résultats ont montré que les enseignants utilisaient des commentaires négatifs sur les apprenants pendant les cours. L'analyse a également prouvé que la majorité des apprenants étaient le plus souvent démotivés par la rédaction par manque de vocabulaire et par la peur de faire des erreurs, et par les exercices de compréhension orale par manque de compréhension. L'analyse a également indiqué que ces exercices dépassent le niveau de compétence en français de ces apprenants qui apprennent en première et que les apprenants manquent de confiance en eux et de vocabulaire et sont incapables de construire des phrases en français. L'étude a donc recommandé, entre autres remèdes, d'utiliser différentes approches dans l'enseignement des divers aspects de la langue française. Il a été recommandé aux enseignants de français de sensibiliser les apprenants et d'autres enseignants à l'importance de la diversité linguistique. L'étude recommande également que les enseignants adaptent la vitesse de lecture des textes de compréhension orale au niveau des apprenants. Il a été encore recommandé que les enseignants proposent des activités de vocabulaire ciblés pour enrichir le lexique des apprenants. L'étude a également recommandé que les enseignants proposent des activités de pré-écoute et de post-écoute pour aider les apprenants à mieux comprendre les textes oraux. L'étude recommande également la pratique de la rédaction avec les apprenants en commençant par des sujets simples et en progressant vers des thèmes plus complexes. En conséquence, il est attendu que les enseignants proposent des exercices différenciés pour répondre aux besoins individuels des apprenants avec des niveaux de difficulté progressifs.

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier sincèrement notre directrice de mémoire, Prof. (Mrs.) Alfredina Zebto Penn KUUPOLE, pour ses précieux conseils, son soutien et sa disponibilité tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Nous souhaitons également exprimer notre gratitude au Département de français de l'université de Cape Coast pour sa collaboration pour me nourrir tout au long du programme ainsi qu'à tous les professeurs du Département surtout Prof. D. D. KUUPOLE, Prof. Edem Kwesi BAKAH, et Dr. A. M. Y. DE-SOUZA, Dr. D. KUDI, Dr. M. GLI, Dr. E.S. GLIGBE, et Dr. Haruna BABA pour leur encouragement ainsi que pour leur aide destinée à l'amélioration du contenu de mon étude.

Nos remerciements vont chaleureusement à tous les travailleurs du Département de français à l'Université de Cape Coast.

Nous n'oublierons pas également le soutien de notre famille et de nos amis, qui ont toujours été présents pour m'encourager et nous soutenir durant cette période intense.

Enfin, nous tenons à remercier tous les acteurs qui ont contribué à la réalisation de cette recherche, que nous ne pouvons tous citer, mais qui ont chaque fois été d'une grande aide.

Merci à tous pour avoir participé à la concrétisation de ce mémoire.

DÉDICACE

Nous dédions ce travail à nos enfants,

CHARLOTTE, GIFTY, BRIGHT, SPENDILOVE



TABLE DES MATIÈRES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	v
DÉDICACE	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTES DES SIGLES	xiii
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique	5
Objectifs de l'étude	6
Questions de recherche	7
Pertinence de l'étude	7
Délimitation	8
Limitations	8
Définition des termes-clés	9
Démotivation	9
Apprentissage	10
Apprenant	11
Français langue étrangère	12
Senior High School (Lycée)	13
Organisation de l'étude	13
CHAPITRE DEUX: CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	15
Cadre théorique	15
Béhaviorisme	15

Théorie de la hiérarchisation des besoins de Maslow (1970)	18
Besoins physiologiques	19
Besoins en matière de sécurité	19
Besoins sociaux	20
Besoins d'estime	20
Besoins d'accomplissement de soi	21
Cadre conceptuel	22
Notion de démotivation	24
Facteurs influençant la démotivation	27
Démotivation à l'école	29
Travaux antérieurs	30
CHAPITRE TROIS: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	83
Conception de la recherche	83
Lieu d'enquête	85
Population	87
Tableau 1: Distribution par sexe et classe des apprenants de FLE	88
Échantillonnage	88
Instruments de la collecte des données	89
Questionnaire destiné aux apprenants	90
Entretien auprès des apprenants	92
Mode d'administration des instruments	94
Traitement des données	95
Éthique de la recherche qualitative	97
Étude pilote	98

CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	100
Présentation des données recueillies	100
Opinion des parents sur l'apprentissage du français par leurs enfants	141
Mesures prises par les parents concernant l'apprentissage du français	142
Effets de l'opinion et de la mesure prises par des parents sur l'apprentissage du français	143
Points de vue des apprenants sur l'apprentissage du français	144
Défis personnels des répondants dans l'apprentissage du français	145
Effets des commentaires et réactions des répondants sur l'apprentissage du français	146
Effets négatifs des pratiques de l'enseignant sur l'apprentissage du français	147
Effets des membres de la communauté sur l'apprentissage du français	148
Discussion des résultats	150
CHAPITRE CINQ: RÉSUMÉ, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	155
Résumé	155
Conclusion générale	156
RÉFÉRENCES	162
ANNEXE A: QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS	179
ANNEXE B: GUIDE D'INTERVIEW POUR LES APPRENANTS	186
ANNEXE D: LANGUES PARLÉES PAR ORDRE D'ACQUISITION DES APPRENANTS	191

LISTES DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1: Distribution des apprenants	88
Tableau 2 : Contexte sociodémographique des apprenants	100
Tableau 3 : Répartition des répondants selon l'âge	101
Tableau 4 : Niveau dont les apprenants commencent à apprendre le français	102
Tableau 5 : Âge auquel les répondants commencent à étudier le français	103
Tableau 6 : Pays où les répondants commencent à apprendre le français	104
Tableau 7 : Langues parlées par les répondants par ordre d'acquisition	105
Tableau 8 : Domaines de contenu qui démotivent les répondants à apprendre le français.	106
Tableau 9 : Domaine(s) de difficulté en compréhension orale et en lecture en français	107
Tableau 10 : Défi(s) rencontré(s) dans le dialogue et l'exposition	108
Tableau 11 : Difficulté à faire une rédaction en français	109
Tableau 12 : Sujets de grammaire qui dissuadent les répondants d'apprendre le français	110
Tableau 13 : Raisons pour les difficultés à comprendre la grammaire	111
Tableau 14: Défis des répondants lors des cours de littérature	112
Tableau 15 : Niveau de mécontentement des répondants envers la méthode d'enseignement	113
Tableau 16 : L'impact de la pédagogie de l'enseignant sur l'apprentissage du français par les répondants	114
Tableau 17 : La régularité de l'enseignant en classe	115

Tableau 18 : Niveau de ponctualité en classe	116
Tableau 19 : Langue d'enseignement du cours de français	117
Tableau 20 : Fréquence à laquelle l'enseignant utilise le français pendant les cours	118
Tableau 21 : Utilisation des actions agressives par l'enseignant en classe	119
Tableau 22 : Utilisation de mots/expressions décourageants en classe par l'enseignant	120
Tableau 23 : Lieu d'apprentissage de la langue française à l'école	121
Tableau 24 : Convivialité de la classe pour les cours de français	122
Tableau 25 : Types de supports utilisés pendant les cours de français	123
Tableau 26 : Moments des cours desquelles l'enseignant utilise les supports	124
Tableau 27 : Nombre de cours de français dispensés par semaine	125
Tableau 28 : Durée des cours de français	126
Tableau 29 : Moment de la journée où le français est enseigné	127
Tableau 30 : Manuel(s) prescript(s) que les répondants utilisent pour étudier à l'école	128
Tableau 31 : Acquisition par les répondants des manuels prescrits	129
Tableau 32 : Mode d'acquisition des manuels prescrits	130
Tableau 33 : Feedbacks de l'enseignant après l'évaluation des répondants	131
Tableau 34 : Types d'exercices qui démotivent les apprenants à apprendre le français	132
Tableau 35 : Raisons pour lesquelles les exercices sélectionnés en 33 vous découragent d'apprendre le français	133

Tableau 36 : Langue d'enseignement utilisée par l'enseignant les exercices de français	135
Tableau 37 : Domaines de la langue française que l'enseignant évalue principalement	136
Tableau 38 : Niveau de performance qui fait que les répondants n'aiment pas le français	137
Tableau 39 : Suggestions des répondants pour maintenir ou susciter leur intérêt pour l'apprentissage du français	138



LISTES DES SIGLES

ELPYI – English Language Proficiency Yardstick Index or English Language

ESL – English as a Second Language

FLM - français langue maternelle

FLS - français langue seconde

HR – Hygiene Factors or Hedonic Rewards

ILI – Iran Language Institute

JTI – Job Task Instrument or Job Task Inventory

MA – Master of Arts

MAXQDA – Maximum Analysis eXpert (or eXperience) Quality Data Analysis

MSN – Motivational Source Inventory of Technology Kelantan Branch)

PAC - Principal Component Analysis Performance Yardstick Instrument

RWC – Reward-Related Motivation or Reward-Expectancy Component

SAC – Self-Afficacy Composite or Self-Ability Confidence

SLA – Second Language Acquisition

TEFL – Teaching English as a Foreign Language

TFM – Task-Motivation Factor

UiTMCK – Universiti Teknologi MARA Cawangan Kelantan (MARA University

CHAPITRE UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette partie introductive du travail se concentre sur le cadre général de l'étude. Elle vise notamment à dégager la problématique, les objectifs du travail, les questions de recherche, la justification du choix du sujet, la délimitation du champ de l'étude et l'organisation du travail.

Cadre général de l'étude

Cette partie de la recherche vise à situer le sujet de recherche dans son contexte et de délimiter son champ d'étude. Elle va nous offrir aussi une vue d'ensemble de la recherche et de comprendre l'orientation générale de l'étude.

La démotivation est un état où l'on se sent déconnecté, désintéressé et découragé, ce qui entraîne une baisse de la motivation, de l'enthousiasme et de l'effort. C'est aussi un état psychologique négatif qui peut affecter les performances, le bien-être et la qualité de vie globale d'un individu. La démotivation peut affecter divers aspects de la vie, notamment le travail, l'éducation, les relations personnelles et le bien-être général. La démotivation des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère suscite beaucoup d'intérêt chez les didacticiens et les enseignants. Pour de nombreux chercheurs, l'une des causes de l'échec dans l'apprentissage de langue est le manque d'intérêt des apprenants. De même, la démotivation chez beaucoup d'apprenants serait la cause d'une perte d'estime de soi vis-à-vis de l'apprentissage de langue dans notre cas le FLE. Selon Viau (2000), l'échec scolaire qui est intrinsèquement lié à la démotivation induirait également des troubles du comportement négatif chez l'apprenant. L'apprenant développerait des comportements agressifs, voire délinquants surtout envers les matières qui

ne l'intéressent pas. L'échec scolaire peut avoir des conséquences sur l'estime de l'apprenant. Ce dernier se forgerait une image négative de lui-même due aux remontrances de son professeur, au regard des autres apprenants. Il va se sentir inférieur aux autres élèves. Cette baisse de la confiance en soi ne résout pas le problème et engendre des résultats inférieurs aux capacités de l'apprenant (Cuq et Gruca, 2005).

La démotivation est souvent liée aux facteurs relatifs à la classe et trois des facteurs principaux sont les activités pédagogiques, l'enseignant, les récompenses et les sanctions (citons par exemple les notes, des compliments et/ou des punitions), (Viau, 2009). Ceci implique que la démotivation n'assure pas le bien-être de l'apprenant. En contexte scolaire, selon Viau (2009), la démotivation est un état de déconnexion par rapport à ses motivations, ses intérêts et ses valeurs. Elle peut se manifester de différentes manières : manque d'enthousiasme ou d'énergie, désintérêt pour des activités autrefois agréables, sentiment de manque de défis ou d'ennui, difficulté à fixer ou à atteindre des objectifs, sentiment de déconnexion par rapport aux autres ou à soi-même, absence de but ou de sens, sentiment d'enlisement ou de stagnation, difficulté à trouver la motivation pour agir, sentiment d'accablement ou de désespoir, déconnexion par rapport à ses valeurs, à ses croyances ou à ses passions. Viau suggère que la démotivation peut résulter de divers facteurs, notamment des circonstances externes (par exemple, l'environnement de travail, les relations), des facteurs internes (par exemple, la peur, le doute de soi, le perfectionnisme), d'un manque d'autonomie, de compétence ou de relation, de besoins ou de désirs non satisfaits, de traumatismes ou de changements importants dans la vie.

En s'inspirant de Viau (2009) nous pouvons dire que la démotivation est l'ensemble des facteurs internes ou externes qui empêchent l'apprenant de réaliser son but d'apprentissage. Dans une grande mesure, ces facteurs seraient influencés par l'environnement de l'apprentissage et les ressources (matériels et humains) disponibles à l'apprenant. Selon Deci et Ryan (1985), la démotivation est un état de déconnexion par rapport à la motivation intrinsèque, qui est la tendance naturelle à s'engager dans des activités pour sa satisfaction personnelle et son plaisir. Ils identifient trois types de démotivation : l'amotivation (un manque de motivation caractérisé par un désintérêt pour les activités et un sentiment de désespoir), la démotivation externe (lorsque des facteurs externes, tels que les récompenses ou les pressions, sapent la motivation intrinsèque) et la démotivation interne (lorsque des facteurs internes, tels que le doute de soi ou la peur de l'échec, érodent la motivation intrinsèque). Deci et Ryan (1985 :83) proposent également que la « démotivation puisse résulter de l'effet de sur-justification (lorsque les récompenses ou la reconnaissance externes entraînent une baisse de la motivation intrinsèque), de l'effet d'éviction (lorsque les pressions ou les contraintes externes étouffent la motivation intrinsèque) » et de la théorie de l'autodétermination (lorsque les individus sentent que leur autonomie, leur compétence ou leur relation est menacée, ce qui entraîne la démotivation). Les travaux de Deci et Ryan (1985) soulignent l'importance de comprendre les causes sous-jacentes de la démotivation pour y remédier efficacement et promouvoir la motivation intrinsèque. Pour Rocher-Hahlin (2014), la démotivation est un concept complexe et multiforme qui peut être compris comme le manque de motivation, la déconnexion, l'impuissance, le désespoir, le désengagement, la diminution de

l'estime de soi, l'absence de but et les besoins non satisfaits. Rocher-Hahlin (2014) souligne que la démotivation n'est pas le contraire de la motivation, mais plutôt un état psychologique distinct qui nécessite une attention et une intervention. Comprendre ces aspects peut aider les individus et les organisations à lutter contre la démotivation et à favoriser un environnement plus favorable et plus motivant.

De plus, Crookes & Schmidt (1991), Oxford (1996), Dörnyei (2001) et Kikuchi (2009) considèrent que la démotivation peut être décrite comme une diminution ou baisse au niveau de motivation. Il ne s'agit pas d'une absence de motivation car la motivation doit exister pour qu'il y ait une démotivation. En plus, la démotivation fait référence à « des forces externes qui réduisent ou diminuent la base motivationnelle d'une intention comportementale ou d'une action en cours » (Dörnyei, 2001 :143). La démotivation est ainsi une situation qui pose beaucoup de problèmes au cours du processus d'apprentissage d'une langue et qui peut conduire l'apprenant à un rejet total de soi. En terme clair, tout facteur ou élément qui contribue à diminuer le niveau de motivation de l'apprenant est considéré comme un dé-motivateur. Il est évident que plusieurs facteurs entrent en jeu dans la démotivation des apprenants. Le but de chaque enseignant est la réussite de l'apprentissage chez l'apprenant. Cependant l'échec scolaire est caractéristique de l'apprentissage de FLE au Ghana (Kuupole, 1996, 2000) et la démotivation des apprenants de FLE dans tous les niveaux d'apprentissage du FLE au Ghana est remarquable (Yiboe, 2010).

Nous avons une inclination pour l'acquisition de la langue française. Nous sommes donc motivés à étudier la démotivation dans le contexte ghanéen après avoir observé que de nombreux apprenants montraient un intérêt initial

pour l'apprentissage du français, mais que cet enthousiasme diminuait au fil du temps. Cette étude vise à identifier les aspects spécifiques du français qui pourraient être à l'origine de cette démotivation.

Par conséquent, notre étude s'intéresse à étudier les facteurs de démotivation dans un lycée dans la région orientale au Ghana.

Problématique

Selon Cuq (2003) l'apprentissage du français a toujours posé des problèmes aux apprenants surtout à ceux qui apprennent cette langue comme une langue étrangère. Certaines des difficultés que posent le français aux apprenants ghanéens ont été investigués par des chercheurs tels que Kuupole (1996, 2000, 2001), Bakah (2004,2010), De-Souza (2010), Yiboe (2010), Kwawudade (2010), Ayi-Adzimah (2005, 2010). Cependant ces études n'ont pas abordé la démotivation des apprenants envers l'apprentissage du français langue étrangère. De même, les chercheurs en apprentissage des langues se concentrent de plus en plus sur deux concepts : la compétence communicative et la démotivation. Néanmoins, peu d'études ont été menées pour déterminer les aspects de la langue française qui démotivent les apprenants. D'après nos expériences, certains aspects du français en tant que matière posent des problèmes ardues aux apprenants surtout ceux au niveau Senior High School du Ghana et ceci les découragent à apprendre la matière. Notre expérience dans l'enseignement de la langue française qui va de pair avec une étude antérieure de l'enseignement des aspects du français chez les apprenants dans une classe de FLE nous a exposé que la grammaire, la rédaction, la compréhension auditive constituent les facteurs de démotivation qui empêchent l'apprentissage efficace du FLE. Ce constat a été confirmé par notre pré-enquête qui nous a permis

d'identifier la diminution récurrente du nombre d'apprenants qui est admis pour étudier le français en première année au niveau Senior High School. Cette diminution du nombre d'apprenants du français est observée dans la troisième année de SHS, ce qui pouvait être liée à la démotivation chez les apprenants. En plus, la majorité des travaux menés au Ghana se sont davantage concentrés sur la motivation (Kingful et Nusenu, 2025 ; Boamah, 2014), tandis que la démotivation a reçu relativement peu d'attention. De même, la plupart de ces travaux antérieurs ont été réalisés en anglais. À notre connaissance, aucune étude spécifique n'a exploré la démotivation en tant que phénomène distinct dans le contexte ghanéen. C'est pourquoi la présente étude vise à examiner la démotivation en contexte scolaire ghanéen particulièrement envers l'apprentissage du FLE chez les apprenants d'Adonten Senior High School dans la région de l'est au Ghana.

Objectifs de l'étude

Pour mener à bien cette étude nous avons proposé des objectifs suivants :

1. Déterminer le profil linguistique des apprenants d'Adonten Senior High School en français langue étrangère (FLE) d'Adonten Senior High School.
2. Analyser les facteurs de démotivation liés à l'apprentissage du FLE chez ces apprenants.
3. Proposer des solutions pédagogiques concrètes en vue de remédier à la démotivation permettant de favoriser un apprentissage plus motivant et efficace du français.

Questions de recherche

Nous avons abordé les questions de recherche ci-dessous :

1. Quel est le profil linguistique des apprenants d'Adonten Senior High School ?
2. Quelles sont les facteurs de la démotivation chez les apprenants d'Adonten Senior High School ?
3. Comment peut-on résoudre le problème de démotivation chez les apprenants d'Adonten Senior High School ?

Pertinence de l'étude

Le français est une langue officielle de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et est parlé par plusieurs pays africains, dont le Ghana est membre. L'apprentissage du français peut ouvrir des opportunités aux Ghanéens, notamment en termes d'éducation, d'emploi et de coopération internationale. Cependant, il existe des défis liés à l'apprentissage du français au Ghana, tels que la porosité et la faiblesse de l'enseignement, les ressources limitées et la concurrence avec l'anglais. Comprendre les facteurs de démotivation peut aider les enseignants et les décideurs à mettre en place des stratégies pour motiver les apprenants et améliorer la qualité de l'enseignement du français. L'étude pourrait également contribuer à mener une recherche sur l'apprentissage des langues et la motivation, en offrant des perspectives spécifiques au contexte ghanéen. Les résultats pourraient être utiles pour d'autres pays ayant des défis similaires dans l'enseignement du français. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère et plus particulièrement le français, il y a certains éléments dont le statut est problématique à cause de leur structure. C'est le cas de certains aspects du français et plus particulièrement la rédaction,

la compréhension d'écoute, la grammaire (surtout l'emploi de la voix passive et du passé composé) et la littérature qui posent beaucoup de difficultés aux apprenants du niveau S.H.S au Ghana et les démotivent enfin. Par conséquent, l'étude vise à vérifier les causes de démotivation chez les apprenants afin de trouver quelques approches pour les résoudre. Notre étude est justifiée dans la mesure où le problème qu'elle soulève est un problème réel et sérieux dans l'apprentissage du français au Ghana en général et au niveau secondaire (S.H.S) en particulier. Nous pensons qu'il est pertinent de mener cette étude et de tenter de proposer des solutions, si petites soient-elles, afin de contribuer à l'orientation et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère.

Délimitation

L'objet de cette étude est d'évaluer la démotivation des apprenants du lycée Adonten dans la municipalité d'Akuapem - South à l'égard de l'apprentissage du français comme langue étrangère. L'étude se concentre sur la pédagogie et les attitudes des apprenants envers l'enseignement et l'apprentissage du français. Sur le plan géographique, l'étude porte sur les élèves de la classe de première (SHS 2) de l'école secondaire d'Adonten dans la municipalité d'Akuapem – South dans la région orientale du Ghana.

Limitations

Leedy (2001) souligne qu'au cours du processus de recherche, le chercheur ne peut éviter que les données soient contaminées par une forme ou une autre. Il est toutefois contraire à l'éthique et au professionnalisme de ne pas reconnaître la possibilité de telles limitations. Les défis les plus importants de cette étude ont été le retard de l'école à autoriser le chercheur à mener l'étude

et le fait que le chercheur n'avait pas assez de temps pour collecter les données et les ressources pour couvrir tous les apprenants de français de l'école. En outre, certains fonctionnaires du Service de l'Éducation du Ghana dans la municipalité et certains enseignants ont hésité à libérer leurs apprenants pour permettre à l'enquêteur d'administrer son questionnaire. Certaines des apprenants interrogés ont la réticence à répondre au questionnaire et à participer à l'entretien par crainte de laver leur linge sale en public au cours de l'interrogatoire. L'enquêteur a subi deux opérations chirurgicales majeures presque mortelles plus d'un an au Centre Hospitalier Universitaire de Korle-Bu à la suite d'un grave problème de santé qui a presque ruiné son travail de recherche.

Définition des termes-clés

Les notions qui sont essentielles à notre sujet sont la démotivation, l'apprentissage, l'apprenant, Français Langue Étrangère (FLE) et Senior High School (SHS). Nous allons, dans les paragraphes qui suivent, aborder ces notions en nous référant à quelques théoriciens du domaine.

Démotivation

Selon le dictionnaire Larousse le Grand (2008), la démotivation est définie comme état d'une personne qui a perdu sa motivation, son enthousiasme, son intérêt pour une activité, un travail, un objectif, etc. En d'autres termes, la démotivation est un état où l'individu n'a plus la volonté, l'énergie ou l'intérêt pour poursuivre une activité ou atteindre un objectif, contrairement à la motivation qui est un état d'enthousiasme, d'énergie et d'engagement.

En raison de certains facteurs démotivants, les niveaux de motivation initiaux des apprenants diminuent progressivement. Il est nécessaire de faire la différence entre l'amotivation et la démotivation. Deci et Ryan (1985) ont défini l'amotivation comme l'absence de motivation. La démotivation, quant à elle, fait référence aux « forces externes qui réduisent ou diminuent la base motivationnelle d'une intention comportementale ou d'une action en cours » (Dörnyei, 2001 :143).

En nous inspirant de ces définitions, nous retenons que la démotivation fait référence à un état d'esprit négatif qui entraîne une perte d'intérêt, d'énergie et d'engagement envers une activité, un objectif ou une tâche. Cela peut se manifester par une diminution de la motivation, une perte d'intérêt, une baisse de la productivité et un manque d'enthousiasme.

Apprentissage

L'apprentissage est « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère » (Cuq, 2003 :22). Cuq classe ces décisions en cinq catégories : se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude ; choisir des rapports et des activités d'apprentissage ; déterminer des modalités de réalisation de ces activités ; gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ; définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.

Le dictionnaire Universel (2008 :72) définit « l'apprentissage comme l'acquisition d'une formation professionnelle » alors que le dictionnaire de français Larousse (2025) définit l'apprentissage comme formation professionnelle des jeunes en vue d'apprendre un métier : temps pendant lequel on est apprenti.

En nous inspirant de ces définitions, nous retenons que l'apprentissage est l'ensemble des mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou des connaissances, l'apprenant étant l'acteur.

Apprenant

Selon Carré (2005 :25) « l'apprenant décrit un ensemble de dispositions, chez l'individu apprenant, affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ». Par conséquent, l'apprenant est véritablement le sujet de l'apprentissage. Le caractère générique de ce terme, dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance. Il est de plus en plus courant, aujourd'hui, de désigner par le terme « d'apprenant » tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend (Cuq, 2003). Nous définissons l'apprenant comme tout individu disponible pour acquérir un savoir par l'aide d'un enseignant. Nous retenons qu'il y a quatre

catégories d'apprentissage notamment l'apprentissage réceptif, l'apprentissage par découverte, l'apprentissage répétitif, l'apprentissage significatif.

Dans cette étude, les apprenants sont les individus disponibles pour apprendre le français au lycée Adonten.

Français langue étrangère

Selon Cuq (2003), le français langue étrangère (FLE) est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des non francophones, dans un but culturel, professionnel ou encore touristique. Le français langue étrangère, appelée couramment FLE, est le français langue vivante qu'on enseigne aux étrangers non francophones ayant besoin de communiquer en français. La difficulté relative à ce concept est que, au cours des temps, la didactique en a distingué d'autres qui tiennent compte des publics, des situations sociolinguistiques et des compétences visées. Le FLE se distingue évidemment du FLM, français langue maternelle : français enseigné conformément au système éducatif français dans les établissements scolaires français en France et à l'étranger. Il se distingue aussi du français enseigné dans les pays où le français joue un rôle important parmi d'autres langues ; les didacticiens parlent de FLS, français langue seconde ; sur place, principalement dans les anciennes colonies où le français est encore très présent, on l'appelle simplement « français » (Cuq & Gruca, 2005). Au Ghana, le FLE est une discipline scolaire enseigné depuis le niveau secondaire première année (JSS1) dans les écoles publiques. Cependant un bon nombre d'écoles privées l'enseignent depuis les cours préparatoires (Bakah, 2010).

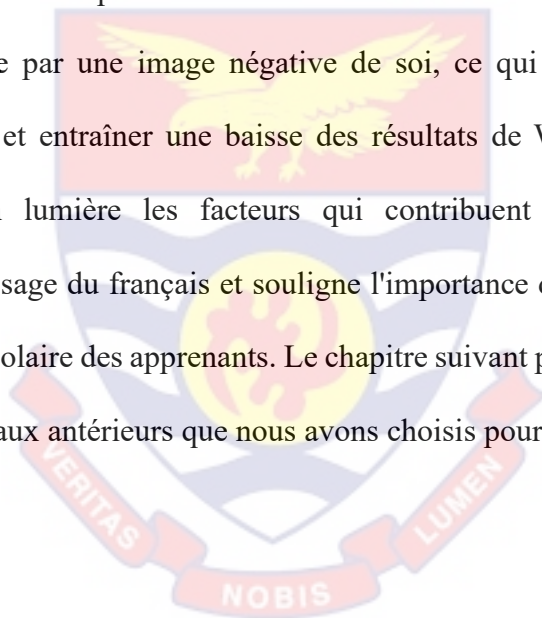
Senior High School (Lycée)

Dans le système éducatif ghanéen, le « Senior High School (SHS) correspond au second cycle des études secondaires. Ce second cycle peut être général ou technique. Il correspond principalement aux trois dernières années de l'enseignement secondaire (Form one to Form three), pour des adolescents âgés, généralement, entre 16 ans et 20 ans. Le certificat pour avoir l'admission à « Senior High School est le “Basic Education Certificate Examination (BECE)”. Par extension, « Senior High School » (Lycée) est l'établissement scolaire de cet enseignement. Dans le système éducatif ghanéen, le FLE est d'une discipline facultative pour les apprenants dans les filières de lettre moderne et de business dans les lycées (Bakah, 2010).

Organisation de l'étude

Notre recherche est donc répartie en cinq grands chapitres. Le premier chapitre parle du cadre général de l'étude, de la problématique, des objectifs de l'étude, de la formulation des hypothèses, de la pertinence de l'étude, de la délimitation, de la limitation, de l'organisation de la recherche. Le deuxième chapitre tient compte du cadre théorique et des travaux antérieurs. Le troisième chapitre peint la méthodologie c'est-à-dire un systématique cadre utilisé pour résoudre le problème de recherche en utilisant les méthodes les meilleures et les plus réalisables pour mener la recherche tout en s'alignant sur le but et les objectifs de notre recherche. Le quatrième chapitre indique les résultats et la discussion, la présentation et l'analyse des données des apprenants, l'impact de l'étude sur le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE et la conclusion. Dans le cinquième chapitre, on parle du sommaire, de la conclusion générale, de la recommandation, de la bibliographie et de l'appendice.

La présente étude porte sur la démotivation en contexte scolaire ghanéen et particulièrement la démotivation envers l'apprentissage du FLE chez les apprenants d'Adonten Senior High School dans la région de l'Est au Ghana. La démotivation est une préoccupation importante pour les enseignants de langues et les chercheurs, car elle peut entraîner un manque d'intérêt et, en fin de compte, un échec dans l'apprentissage des langues. Le manque d'intérêt pour l'apprentissage des langues peut entraîner une perte d'estime de soi chez les élèves, ce qui peut conduire à des problèmes de comportement, voire à la délinquance. L'impact de la démotivation sur l'estime de soi des apprenants peut se traduire par une image négative de soi, ce qui peut encore exacerber le problème et entraîner une baisse des résultats de WASSCE. L'étude vise à mettre en lumière les facteurs qui contribuent à la démotivation dans l'apprentissage du français et souligne l'importance de la démotivation dans la réussite scolaire des apprenants. Le chapitre suivant porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs que nous avons choisis pour notre étude.



CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord construire les fondements théoriques et les travaux antérieurs.

Cadre théorique

Dans notre travail, nous adoptons le comportementisme selon Skinner (1984), et la théorie de la hiérarchisation des besoins de Maslow (1970), afin de comprendre les facteurs qui démotivent les apprenants et d'explorer les moyens de minimiser la démotivation dans l'apprentissage de la langue française. Dans les lignes suivantes, nous abordons la théorie comportementiste.

Comportementisme

Pour Skinner (1953), le comportementisme est une théorie d'apprentissage, visant à conceptualiser ce qui se passe physiquement et cognitivement lorsqu'un individu apprend. Selon Hélie L. et Vrillon E. (2023), le comportementisme considère qu'apprendre consiste à transmettre des savoirs, en renforçant des comportements via des stimuli positifs (récompenses) ou négatifs (punitions) qui vont conditionner l'apprenant à donner de bonnes réponses. Cette théorie a été développée par un bon nombre de psychologues notamment Watson (1913), Pavlov (1926), Thorndike (1913). Skinner, l'un des psychologues les plus éminents de la théorie du comportementisme (Deward, 1999), est bien connu pour ses travaux extraordinaires tels que ses expériences sur les animaux dans sa « boîte de Skinner ». Skinner pensait que si l'on pouvait modifier le comportement d'un rat, qui est un animal, on pouvait également modifier le comportement humain. Cette théorie suggère que les individus se comportent en fonction de leurs attitudes et de leurs intentions comportementales.

Nous focalisons notre attention sur certains concepts clés de la théorie du renforcement qui sont relatifs à notre étude.

Les concepts fondamentaux de la théorie sont le renforcement, la punition et l'extinction. Le renforcement peut être divisé en deux catégories : le renforcement positif et le renforcement négatif (Skinner, 1953) :

Premièrement, il y a renforcement positif lorsque la conséquence qui entraîne le comportement que l'on tente de produire augmente la probabilité que le comportement souhaité peut se poursuivre. Skinner affirme que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation des récompenses appelés « renforcements positifs »). Les exemples des renforcements positifs sont les bonnes notes des apprenants, les félicitations, les médailles, les prix, l'argent de l'école, les gestes affectueux. Si un apprenant obtient de bons résultats en français, il peut recevoir une prime, ce qui renforce le désir de faire un effort en raison de la conséquence positive de cet effort.

Deuxièmement, le renforcement négatif se produit lorsqu'un comportement est suivi de la suppression d'un stimulus désagréable ou aversif, ce qui augmente la probabilité que le comportement recherché puisse se reproduire. Ainsi, nous devons continuer à faire de notre mieux pour éviter les conséquences négatives. Pour Skinner, le renforcement négatif n'est cependant pas la même chose que la punition. La théorie du renforcement suggère que lorsque le renforcement positif d'une réponse apprise est supprimé, les individus continuent à pratiquer ce comportement pendant un certain temps. Toutefois, au bout d'un certain temps, si le non-renforcement se poursuit, le comportement diminue en fréquence et en intensité et finit par disparaître.

Skinner affirme que l'apprentissage peut être obtenu par des punitions appelées « renforcements négatifs ». L'exemple des renforcements négatifs est les mauvaises notes chez les apprenants. En classe, les commentaires négatifs et les réactions des camarades de classe et des enseignants pendant les cours de français doivent être découragés et punis car ils ont le potentiel de démotiver l'apprenant.

Troisièmement, nous parlons de la punition imposée lorsque nous l'imposons pour réduire un comportement indésirable (manque d'attention et de concentration, comportement perturbateur, manque de respect, sortir de classe sans permission, passer trop de temps sur le téléphone portable, ne pas faire les devoirs, ne pas participer aux activités de classe, faire des remarques dérogatoires sur la langue française, par exemples). Alors que le renforcement négatif consiste à retenir une conséquence négative pour encourager un comportement souhaitable, la punition consiste à imposer une conséquence négative pour décourager un comportement indésirable. Par exemple, écrire « je ne serai plus en retard » cent fois en cas de retard en classe est une punition imposée aux retardataires pour dissuader d'être en retard, ce qui est un comportement indésirable. Cependant, la punition est souvent utilisée en dernier recours pour tenter de modifier le comportement des apprenants, car elle peut avoir de mauvaises conséquences et créer plus de pressions et de stress pour les apprenants dans la classe de français de sorte que la punition continue des apprenants, a tendance à les conduire à la démotivation envers l'apprentissage du FLE.

Enfin, l'extinction est un moyen de mettre fin à un comportement acquis. On tente d'éteindre un comportement en supprimant le renforcement

positif qui l'a encouragé. Cela peut se faire en motivant les apprenants qui participent au processus d'enseignement et d'apprentissage par des récompenses. Au contraire, en classe, quand l'enseignant fait toujours des remarques inappropriées ou dérogatoires sur un apprenant, celui-ci sera démotivé envers l'apprentissage du français langue étrangère.

En prenant appui sur cette théorie discutée, il nous semble que si les méthodes appropriées ne sont pas adoptées par l'enseignant, le problème de démotivation chez les apprenants serait encouragé. Cette théorie va nous permettre de mettre en exergue la démotivation chez les apprenants dans la mesure où elle va nous aider à quantifier et à collecter des données lors de la conduite de notre recherche car la menace ou la non satisfaction des renforcements positifs en cas de fausses réponses et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs, l'absence de la répétition des sujets traités, et la répétition régulière des insultes et de la punition par l'enseignant dans l'enseignement et l'apprentissage, les apprenants seront démotivés envers l'apprentissage du FLE.

La théorie behavioriste nous permet d'identifier les facteurs externes qui contribuent à la démotivation de l'apprentissage de FLE chez les apprenants d'Adonten SHS. Dans les lignes qui suivent, nous abordons la théorie la hiérarchisation des besoins de Maslow (1970).

Théorie de la hiérarchisation des besoins de Maslow (1970)

Abraham Maslow (1970) est un psychologue américain humaniste en psychologie. Selon Maslow, les êtres humains sont motivés par des besoins insatiables et certains besoins inférieurs doivent être satisfaits avant que les besoins supérieurs puissent être satisfaits. La théorie des besoins part du

principe qu'il existe des types généraux des besoins : psychologiques, de sécurité, d'amour et d'estime. Lorsque ces besoins sont satisfaits, on peut agir de manière désintéressée et honorable, et être mieux à même de contribuer au travail de l'organisation. Maslow postule que tant que les gens sont motivés pour satisfaire ces besoins naturels, ils progressent vers le bonheur et la croissance, ou l'accomplissement de soi. La théorie de Maslow comporte cinq niveaux hiérarchiques. Il s'agit des besoins psychologiques, des besoins en matière de sécurité, des besoins sociaux, d'estimes et de la réalisation de soi.

Besoins physiologiques

Selon Maslow, les besoins psychologiques renvoient aux besoins nécessaires au maintien de la vie, tels que l'air, l'eau, la nourriture, le sommeil ou le repos. Ils sont également connus sous le nom de besoins fondamentaux et essentiels au maintien de la vie. Lorsque ces nécessités sont satisfaites, elles n'influencent plus les comportements, sinon ils restent des facteurs de motivation très puissants. Dans les écoles, ces besoins fondamentaux (les cahiers, les livres de lecture, les démarches appropriées et adaptables) des apprenants doivent être satisfaits avant qu'un meilleur apprentissage puisse avoir lieu. Dans notre cas, si les objectifs d'apprentissage sont trop difficiles à atteindre, les apprenants peuvent se sentir découragés et perdre leur motivation.

Besoins en matière de sécurité

Pour le besoin en matière de sécurité, Maslow stipule qu'une fois les besoins physiologiques satisfaits, l'attention se porte sur les besoins de sécurité. Selon Maslow, si les besoins de survie d'une personne n'ont pas été satisfaits, celle-ci ne sera pas dans un état de préparation qui l'amènera à rechercher le niveau suivant de besoins personnels, à savoir les besoins de sécurité. Ces

besoins comprennent la sécurité de l'emploi, l'assurance et l'aide médicale, ainsi que le besoin de se sentir protégé contre les dommages physiques et émotionnels. Dans les écoles, les avantages sociaux, les régimes de retraite ou de pension et les soins médicaux, entre autres, répondent souvent à ces besoins. Dans le cas contraire, si les apprenants ne se sentent pas reconnus pour leurs efforts tels que de bonnes notes, de compliments, des cadeaux, ils peuvent se sentir démotivés.

Besoins sociaux

Le troisième niveau de la théorie des besoins de Maslow renvoie aux besoins sociaux. Selon ce théoricien, ces besoins sont ceux liés aux interactions humaines auxquelles la personne est confrontée, quelle que soit la situation dans laquelle elle se trouve. Il s'agit de l'amour, l'amitié, l'acceptation et l'appartenance à un groupe, par exemple. Pour Maslow, ces besoins sont satisfaits lorsque l'individu est aimé et accepté par ses collègues et qu'il se socialise dans son environnement de travail. Dans une école où les enseignants et les apprenants satisfont ces besoins, ils sont encouragés à interagir les uns avec les autres et à partager leurs idées. Au contraire, si l'environnement de l'apprentissage est stressant ou hostile, les apprenants peuvent se sentir démotivés.

Besoins d'estime

Ce niveau de besoins correspond au besoin de statut social et de reconnaissance, de réputation, d'attention et de respect de la part d'autres. Les enseignants et les apprenants doivent faire partie du mécanisme de prise de décision de l'école. Cela les encouragerait à travailler assidûment pour que l'enseignement et l'apprentissage soient efficaces. Les inspecteurs d'écoles

peuvent jouer ce rôle activement en montrant qu'ils apprécient l'activité des enseignants et des apprenants et en sollicitant les contributions des enseignants sur des questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans notre cas, si les apprenants ont le sentiment d'être traités injustement, ils peuvent se sentir démotivés.

Besoins d'accomplissement de soi

D'après Maslow le sommet de la hiérarchie des besoins exige qu'une personne ait atteint son potentiel d'accomplissement personnel. Les individus deviennent créatifs et utilisent leurs talents à bon escient. Dans le domaine de l'éducation, les conditions permettant aux enseignants et aux apprenants d'utiliser pleinement leurs initiatives et leur potentiel doivent être créées dans les écoles. Cela leur donnerait un grand sentiment d'accomplissement lorsqu'ils ont pu utiliser leurs compétences, leurs capacités et leur potentiel de manière profitable. Dans le cas où les problèmes personnels des apprenants, tels que le manque de confiance en soi, l'anxiété face à l'apprentissage, et les problèmes de concentration augmentent, cela peut également contribuer à la démotivation chez les apprenants du français langue étrangère.

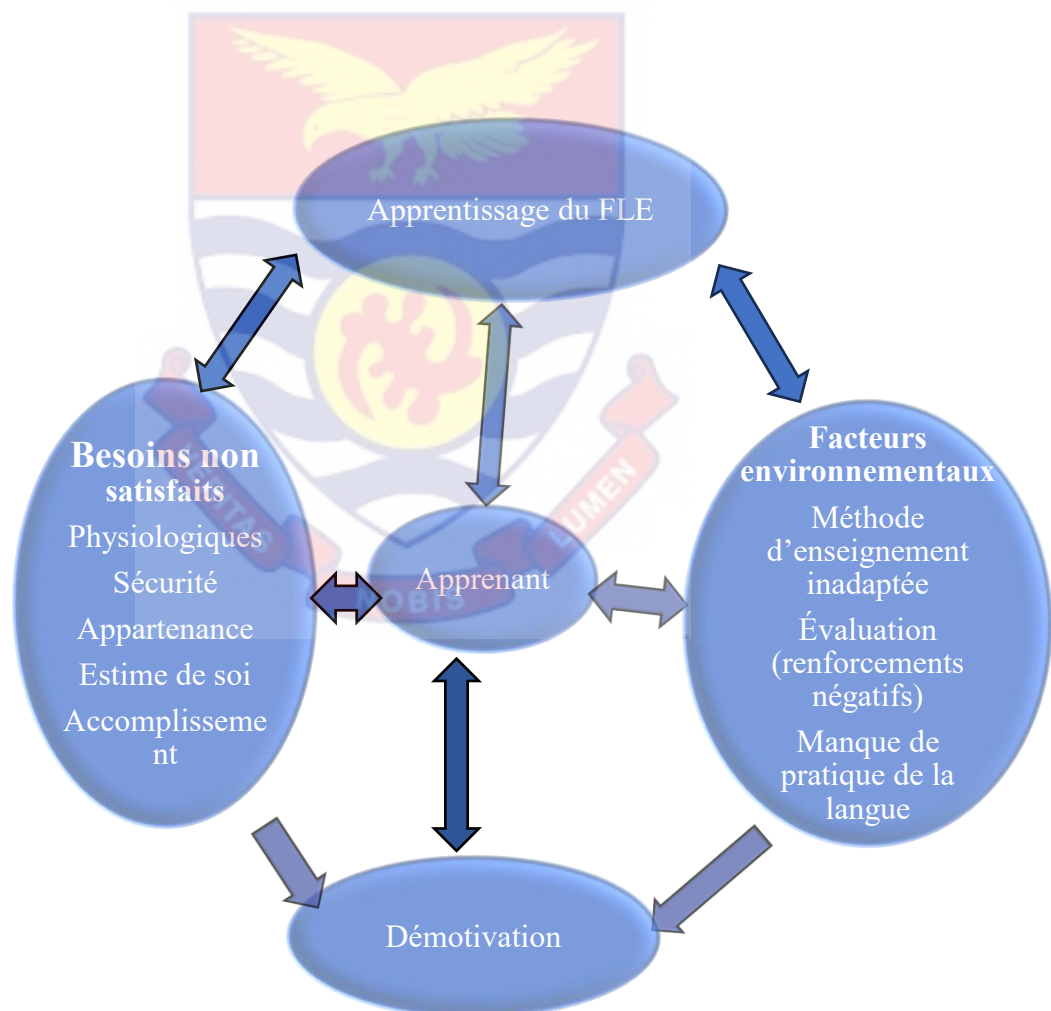
La théorie des besoins de Maslow nous permet de développer une compréhension plus nuancée des facteurs complexes qui contribuent à la démotivation de l'apprentissage de FLE chez les apprenants d'Adonten SHS.

En somme, nous avons discuté deux grandes théories portant sur la démotivation au cours d'un apprentissage d'une langue étrangère. Ces théories sont la théorie behavioriste et la théorie des besoins. Malgré l'énormité des apports de ces deux théories dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE,

nous notons que les deux théories préconisent plusieurs facteurs contribuant à la démotivation des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère. La théorie behavioriste et la théorie des besoins nous paraissent plus précises et plus adaptées à notre étude. Dans les lignes qui suivent, nous présentons le cadre conceptuel que nous avons conçu de ces deux théories.

Cadre conceptuel

En nous inspirant de la théorie behavioriste et de la théorie des besoins de Maslow, nous avons conçu ce cadre conceptuel.



Cadre conceptuel inspiré de Maslow et adapté à notre étude

L'intégration des besoins et des facteurs environnementaux fournit une compréhension globale de l'interaction complexe entre les besoins individuels et les facteurs environnementaux qui contribuent à la démotivation. Ce cadre se compose de trois composants principaux : les besoins non satisfaits, les facteurs environnementaux et la démotivation.

Le composant des besoins non satisfaits est fondé sur la hiérarchie des besoins de Maslow, qui catégorise les besoins humains en cinq niveaux distincts. Les Besoins Physiologiques, le niveau le plus basique, englobent les besoins essentiels tels que la nourriture et le logement. Les besoins de sécurité, le deuxième niveau, impliquent la sécurité et la stabilité. Les besoins d'amour/appartenance, les besoins d'estime et les besoins d'actualisation de soi suivent, représentant les liens sociaux, la reconnaissance et la croissance personnelle, respectivement. Lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits, les individus connaissent une baisse de motivation, conduisant finalement à la démotivation.

Le composant des facteurs environnementaux souligne le rôle significatif que les influences externes jouent dans la formation de la démotivation. Le renforcement, la punition et le manque de reconnaissance sont identifiés comme des facteurs environnementaux clés pouvant avoir un impact sur la motivation. Le renforcement positif peut favoriser la motivation, tandis que le renforcement négatif, la punition ou la reconnaissance inadéquate peuvent contribuer à la démotivation.

Le composant démotivation est caractérisé par une diminution de la motivation et de l'engagement, entraînant une réduction de la productivité et de la performance. Ce résultat est directement lié aux besoins non satisfaits et aux

facteurs environnementaux. Les relations entre ces composants sont cruciales pour comprendre le cadre. Les besoins non satisfaits conduisent à la démotivation car les besoins non satisfaits érodent la motivation. De même, les facteurs environnementaux, en particulier les négatifs, contribuent à la démotivation.

En outre, l'interaction entre les besoins non satisfaits et les facteurs environnementaux est significative. Lorsque les individus ont des besoins non satisfaits, les facteurs environnementaux négatifs peuvent aggraver la situation, conduisant à une démotivation accrue. Par exemple, un individu qui a du mal à satisfaire ses besoins physiologiques peut être encore plus démotivé par un manque de reconnaissance ou un renforcement négatif dans son environnement.

Bref, notre cadre conceptuel illustre comment les besoins non satisfaits sont aggravés par les facteurs environnementaux négatifs conduisant à une démotivation accrue dans l'apprentissage du FLE chez l'apprenants. Il souligne l'importance de prendre en compte à la fois les besoins individuels des apprenants et les conditions environnementales pour promouvoir la motivation et empêcher la démotivation chez les apprenants de FLE.

Dans les lignes suivantes, nous allons aborder le concept de « démotivation ».

Notion de démotivation

La démotivation peut être décrite comme une diminution ou une baisse du niveau de motivation. Il ne s'agit pas d'une absence de motivation, car la motivation doit exister avant qu'il n'y ait une baisse. Dans les lignes suivantes, nous considérons la définition de la démotivation selon différents auteurs qui

ont appuyé notre travail selon les diverses perspectives dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

La démotivation est un terme qui a été utilisé pour la première fois en 1947 par le psychologue américain Abraham Maslow. Il a défini la démotivation comme un état de « désintérêt, d'apathie et de désengagement ». Maslow a identifié cinq facteurs qui peuvent contribuer à la démotivation : les objectifs inatteignables (si les objectifs sont trop difficiles à atteindre, les apprenants peuvent se sentir découragés et perdre leur motivation), le manque de reconnaissance (si les apprenants ne se sentent pas reconnus pour leurs efforts, ils peuvent se sentir démotivés), le sentiment d'injustice (si les apprenants ont le sentiment d'être traités injustement, ils peuvent se sentir démotivés), l'environnement d'apprentissage toxique (Si l'environnement d'apprentissage est stressant ou hostile, les apprenants peuvent se sentir démotivés), les problèmes personnels (les problèmes personnels des apprenants, tels que des problèmes de santé ou des problèmes de fourniture scolaire, peuvent également contribuer à la démotivation).

Selon Dörnyei (2009 : 69), psychologue spécialiste de la motivation en apprentissage des langues, la démotivation est un « état psychologique dynamique caractérisé par une diminution du désir, de la volonté ou de l'énergie d'atteindre un objectif d'apprentissage des langues étrangères ». Dörnyei différencie la démotivation de la baisse de motivation temporaire, en la décrivant comme un état plus persistant et profond qui affecte à la fois les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage. Il propose un modèle tridimensionnel de la démotivation en apprentissage des langues, prenant en compte les facteurs externes et internes. Les facteurs externes comprennent les

facteurs pédagogiques (méthodes d'enseignement inadaptées, manque de clarté dans les objectifs, environnement d'apprentissage peu stimulant), facteurs sociaux (manque de soutien de la part de l'entourage, expériences d'échec ou de négativisme liées à l'apprentissage des langues), et facteurs contextuels (contraintes de temps, manque de ressources, problèmes personnels). Les facteurs internes consistent du manque de confiance en soi (sentiment d'incapacité à apprendre la langue, peur de l'échec), du manque d'intérêt et d'engagement (absence de motivation intrinsèque, perception de l'apprentissage des langues comme une tâche pénible) et d'attentes irréalistes (vouloir atteindre des niveaux de compétence trop élevés trop rapidement).

Ushioda (2014) définit la démotivation comme un état interne caractérisé par une diminution de l'énergie d'apprentissage et du désir de poursuivre des objectifs d'apprentissage, résultant d'une combinaison de facteurs cognitifs, affectifs et contextuels. Il met l'accent sur la nature multidimensionnelle de la démotivation et son impact sur l'énergie et la volonté d'apprendre.

Ensuite, Oxford (2011) adopte une approche plus lexicale, définissant la démotivation comme la perte de motivation, d'enthousiasme ou d'intérêt. Cette définition est concise et capture l'essence de la baisse de motivation, mais ne s'aventure pas dans les causes ou les conséquences.

Selon Viau (2000), la démotivation dans un contexte scolaire ne signifie pas l'absence de motivation mais plutôt un processus qui conduit à la perte de la motivation initiale, entraînant un manque d'intérêt pour l'apprentissage. Plusieurs théories sur la motivation suggèrent que certains facteurs peuvent

entraîner une motivation et que leur absence peut automatiquement entraîner une démotivation. Les facteurs externes et internes doivent être pris en compte par les enseignants pour améliorer les performances et les résultats scolaires. Le degré de démotivation peut varier, ce qui suggère l'existence d'un continuum de démotivation. Le concept d'un continuum de démotivation implique que les individus peuvent ressentir divers degrés de démotivation, et il ne s'agit pas d'un phénomène du tout ou rien. Comprendre les facteurs qui contribuent à la démotivation peut aider les enseignants à identifier et à traiter les causes sous-jacentes du désengagement des apprenants et du manque d'intérêt pour l'apprentissage.

Selon Herzberg (1959) la motivation et la démotivation sont influencées par différents facteurs. Pour Herzberg, la motivation est influencée par des facteurs internes, tandis que la démotivation est influencée par des facteurs externes. Les facteurs internes sont liés au travail lui-même, tels que la réussite, la reconnaissance et le travail lui-même. Les facteurs externes, que Herzberg appelle « facteurs d'hygiène », sont liés à l'environnement de travail, tels que le salaire, les conditions de travail et les relations avec les collègues. Le travail de Herzberg suggère que la motivation n'est possible que si les facteurs d'hygiène sont élevés. En d'autres termes, si l'environnement de travail n'est pas satisfaisant, cela peut entraîner une démotivation, mais l'amélioration de l'environnement de travail ne peut à elle seule conduire à la motivation.

Facteurs influençant la démotivation

Pour Herzberg (1959) la démotivation est influencée à la fois par les individus et par le contexte dans lequel ils se trouvent. Par exemple, la vie personnelle ou la santé mentale d'une personne peuvent affecter son niveau de

motivation. De même, l'environnement de travail ou la culture organisationnelle peuvent également avoir un impact sur le niveau de motivation d'un individu. Ainsi la démotivation n'est pas un état fixe et peut être influencée par divers facteurs. Il souligne l'importance de comprendre les causes de la démotivation et de prendre des mesures pour y remédier. Le comportementalisme est une approche psychologique qui considère la démotivation comme un dysfonctionnement des mécanismes biologiques et psychologiques qui déclenchent l'action en termes de direction, d'intensité et de persistance. Selon le comportementalisme, la démotivation est un état passif qui résulte de la perception négative qu'un individu a de lui-même et de son environnement. Nous pensons que dans le contexte de l'apprentissage de FLE, la démotivation entraîne un manque d'engagement et de persévérance dans le processus d'apprentissage du français (Herzberg, 1959).

Pour Cuq (2003), la démotivation n'est pas le contraire de la motivation, mais plutôt un processus distinct. Alors que la motivation est la volonté d'atteindre un objectif, la démotivation est le manque de motivation ou d'enthousiasme. La démotivation peut être causée par divers facteurs tels que le manque de ressources, les commentaires négatifs ou le sentiment d'être dépassé. Cuq explique que la démotivation n'est pas un état permanent et peut être inversée. Cela signifie que lorsque les individus ou le contexte dans lequel ils se trouvent changent, la démotivation peut diminuer ou disparaître complètement. Par exemple, si une personne reçoit des commentaires positifs ou accède à davantage de ressources, sa démotivation peut diminuer. En revanche, si le contexte devient plus difficile ou négatif, la démotivation peut s'aggraver.

En nous inspirant des définitions déjà dégagées, la démotivation est un état de manque de motivation. C'est un état psychologique caractérisé par un manque d'envie, d'enthousiasme et de volonté d'agir. Elle se traduit par une baisse de l'énergie, de la concentration et de la persévérance. Elle peut être causée par de nombreux facteurs, tels que des objectifs inatteignables, un manque de reconnaissance, un sentiment d'injustice ou un environnement d'apprentissage toxique. La démotivation peut avoir des conséquences négatives sur la productivité, la performance et la satisfaction à l'apprentissage du français langue étrangère. Elle peut également entraîner un absentéisme, un turnover, une baisse de l'engagement des apprenants ou une baisse de l'estime de soi, une baisse des performances scolaires, un sentiment d'échec et un évitement des situations d'apprentissage.

Démotivation à l'école

Selon Viau (2000), à l'école, la démotivation est un état d'esprit dans lequel un apprenant ne choisit aucune activité d'apprentissage en raison de sa perception négative de lui-même et de son environnement. Cet état d'esprit entraîne un manque d'engagement et de persévérance dans le processus d'apprentissage. Les étudiants démotivés peuvent ne pas participer aux activités de classe, ne pas terminer leurs devoirs et ne pas étudier pour les examens. Les causes de la démotivation peuvent être à la fois internes et externes. Les causes internes incluent une faible estime de soi, un manque de confiance et un monologue intérieur négatif. Les causes externes incluent le manque de soutien de la part des enseignants et des parents, un environnement d'apprentissage négatif et un manque de ressources (Herzberg, 1959). Dans les paragraphes suivants, nous abordons les travaux antérieurs.

Travaux antérieurs

Dans cette partie du travail, nous allons situer notre étude par rapport aux travaux qui sont déjà effectués dans les domaines de démotivation qui nous préoccupent. Nous discutons certains de ces travaux faits sur la démotivation en nous penchant plus sur l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère.

Ghonsooly, Hassanzadeh et Samavrchi (2017) ont mené une étude utilisant une approche de méthodes mixtes sur les facteurs de démotivation chez les apprenants iraniens d'anglais langue étrangère. L'étude a utilisé une approche de méthodes mixtes pour étudier l'attitude des apprenants iraniens d'anglais langue étrangère à l'égard des facteurs de démotivation qui peuvent entraver leur réussite dans un cours d'apprentissage des langues.

Dans la phase quantitative, un échantillon de 337 étudiants de premier cycle des universités de Mashhad, Yazd et Gonabad a répondu à un questionnaire de 34 questions. Ils ont également répondu à des questions ouvertes qui leur demandaient de réfléchir à toute expérience antérieure d'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère qui avait eu un impact négatif sur leur motivation d'apprentissage de la langue.

Dans la phase qualitative, 15 étudiants ont participé à des entretiens semi-structurés et 23 à des discussions de groupe. Les données quantitatives ont été soumises à une analyse en composantes principales, qui a révélé la présence de six facteurs de démotivation, dont le manque de succès, l'insuffisance des équipements technologiques, la compétence de l'enseignant, la méthode et le comportement pédagogiques, le manque d'intérêt, le matériel de classe et

l'environnement de la classe. Les résultats de l'étude ont révélé que les conclusions qualitatives étaient compatibles avec les facteurs qui ont émergé de la phase quantitative. L'étude de Ghonsooly, Hassanzadeh et Samavarchi (2017) est pertinente à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à établir des facteurs qui affectent la motivation chez les étudiants des universités. Bien que son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Sahragard et Ansaripour (2014) ont mené une enquête sur les facteurs de démotivation et de remotivation parmi les étudiants iraniens en master d'enseignement de l'anglais langue étrangère (TEFL). L'objectif de l'étude était d'examiner les facteurs de motivation et de démotivation des étudiants iraniens en master d'enseignement de l'anglais langue étrangère. Parmi les étudiants des dix universités d'État les plus prestigieuses d'Iran, 170 hommes et femmes (hommes = 97, femmes = 73) titulaires d'une maîtrise en enseignement de l'anglais langue étrangère ont été sélectionnés au hasard pour participer à l'étude. 20 étudiants - deux de chaque université - ont été interrogés afin d'obtenir des données qualitatives.

Un questionnaire de démotivation en 40 points a ensuite été élaboré et remis à 150 étudiants - 15 de chaque université -. Les résultats ont montré que le principal facteur de démotivation pour les participants à l'étude était les « problèmes économiques ». La deuxième composante importante de la démotivation était le « pessimisme à l'égard de l'avenir ». Les caractéristiques des enseignants et la conception du programme d'études constituaient respectivement les troisième et quatrième aspects démotivants. Les autres éléments démotivants sont, par ordre d'importance, les « décisions relatives au

programme d'études », le « système de notation », les « décisions administratives », les « installations » et l'« environnement de la classe ».

En outre, les tactiques de remotivation ont été examinées à la lumière des suggestions faites par les étudiants pour éliminer les éléments démotivants actuellement en place. Nous avons remarqué que le travail de Sahragard et Ansaripour a parlé des facteurs de la démotivation dans le milieu scolaire. Leur travail est pertinent au nôtre dans la mesure où il a cherché à établir des facteurs qui démotivent les étudiants des universités. Bien que son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Çankaya (2018) a mené une étude sur les facteurs de démotivation dans l'apprentissage des langues étrangères. Cette étude vise à aborder la démotivation et la motivation dans le contexte de l'acquisition d'une langue seconde. Elle étudie également les principales causes de démotivation chez les étudiants universitaires inscrits dans des écoles professionnelles lors de l'apprentissage de l'anglais. En conséquence, l'objectif de cette étude est d'examiner les causes principales de la démotivation des étudiants des écoles professionnelles dans l'apprentissage de l'anglais. Soixante étudiants universitaires ont répondu à un questionnaire de 35 questions conçu par Sakai et Kikuchi (2009a) pour tenter d'identifier les causes de la démotivation.

L'étude a utilisé des statistiques descriptives pour déterminer quels éléments, classés en six catégories principales - caractéristiques de la classe, environnement de la classe, expériences d'échec, manque de motivation intrinsèque, matériel de classe et enseignant - étaient les plus et les moins

démotivants. Les résultats de cette étude ont montré que, par rapport aux caractéristiques et à l'environnement de la classe, la compétence de l'enseignant n'était pas un facteur très important de démotivation. En outre, cette étude a démontré que les étudiants ne considéraient pas le matériel pédagogique inadéquat comme un facteur de démotivation.

Enfin, à l'aide d'une question ouverte du questionnaire destiné aux participants, cette étude aborde les éléments de démotivation que les participants ressentent personnellement. Son travail est pertinent au nôtre dans la mesure où il a cherché à établir des facteurs qui démotivent les étudiants des universités. Bien que son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

De même, Ahmadi, Alavi et Tabatabaei (2014) ont mené une étude sur les facteurs de démotivation dans l'enseignement de l'anglais en Iran. L'étude s'est penchée sur les causes de la démotivation chez les professeurs de langues adultes dans les écoles de langues de Shahrekord et de Brujin. Les participants à cette étude étaient 50 enseignants d'anglais langue étrangère. Les données ont été recueillies à l'aide du questionnaire sur la démotivation des enseignants (TDQ), élaboré par Sugino (2010).

Les données de cette étude ont été analysées à l'aide d'un test t à un échantillon et de tests t indépendants à un échantillon. La comparaison des résultats a révélé que « les étudiants ne sont pas intéressés par les études », « la faible évaluation des enseignants par les étudiants », « la faible rémunération » et « le manque d'appréciation de l'administration » étaient, dans l'ordre, les facteurs les plus démotivants pour SAC, TMF, RWC et HR. « L'attitude des

étudiants et les conditions de recherche et de travail étaient plus significatives et considérées comme des facteurs de démotivation plus puissants parmi les quatre sous-sections du questionnaire.

À la lumière de toutes les suggestions de solutions, il est apparu que les demandes d'augmentation de salaire et de remboursement des frais de déplacement des enseignants étaient les éléments les plus démoralisants de tous. Les résultats de cette étude ont des ramifications pédagogiques et pratiques pour les enseignants, les administrateurs et les étudiants en L2. Leur travail est pertinent au nôtre dans la mesure où il a cherché à établir les facteurs qui démotivent les apprenants d'une langue étrangère.

En plus, Afrough, Rahimi et Zarafshan (2014) ont mené une étude de validation de la construction de la démotivation dans l'apprentissage des langues étrangères. L'étude s'est penchée sur les croyances des enseignants et des apprenants des écoles secondaires iraniennes concernant ce qui les dé motive à pratiquer l'expression orale.

Pour ce faire, des entretiens ont été menés avec 92 professeurs d'anglais et 312 lycéens. Les entretiens ont ensuite fait l'objet d'un examen thématique. Les résultats, associés à l'analyse de la littérature pertinente effectuée par les chercheurs, ont été utilisés pour créer un questionnaire visant à étudier les variables qui, selon les apprenants et les enseignants iraniens, dissuadent les étudiants d'améliorer leurs compétences orales en L2. Quarante enseignants et quarante enseignantes, ainsi que 150 étudiants et étudiantes iraniens en langue étrangère, ont reçu ce questionnaire.

Les chercheurs ont utilisé la rotation varimax en conjonction avec l'analyse des composants pour analyser les données. Les éléments qui ont fait surface étaient une mauvaise attitude envers l'apprentissage d'une seconde langue, un enseignant incompetent et sous-qualifié, un manque de technologie dans la salle de classe, des ressources pédagogiques insuffisantes, une atmosphère d'apprentissage défavorable et un manque d'occasions de s'exercer à l'expression orale. Le questionnaire est un outil viable à utiliser dans des enquêtes comparables, comme le montrent la structure factorielle interprétable, les charges élevées des questions sur les composantes décrites précédemment et la quantité relativement importante de variance prise en compte par cette structure factorielle. En outre, les estimations de la cohérence interne des facteurs démontrent leur grande fiabilité. Leur travail est pertinent au nôtre dans la mesure où il a cherché à établir des facteurs qui démotivent les apprenants d'une langue étrangère.

D'une part, Kim et Seo (2024) ont mené une étude sur la démotivation des apprenants de l'école primaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère en utilisant une étude de méthodes mixtes dans le contexte de l'anglais coréen en tant que langue étrangère. Cette étude à méthodes mixtes explore la démotivation des apprenants coréens des écoles élémentaires dans l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que la perception de la démotivation chez les enseignants. 6 301 apprenants d'écoles élémentaires de la troisième à la sixième année ont répondu à un questionnaire afin d'évaluer l'évolution de leur motivation.

Au fur et à mesure que les apprenants progressent dans leur scolarité, on constate une baisse de tous les éléments de motivation : incitations

instrumentales, intrinsèques, intégratives et extrinsèques parentales ou académiques.

Les résultats ont été examinés plus en détail à l'aide de questionnaires ouverts et d'entretiens avec 17 professeurs d'anglais. Ils ont identifié trois facteurs à l'origine de la démotivation des apprenants : les effets négatifs du professeur d'anglais, tels que son incapacité à répondre aux besoins des apprenants, son impatience et son manque d'intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage ; les attentes sociales excessives en matière de maîtrise de l'anglais ; et la disparité croissante de la maîtrise de l'anglais entre les apprenants. L'étude de Kim et Seo est pertinente à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à établir les facteurs de démotivation chez les apprenants d'une langue étrangère.

Ranjha, Asghar et Yasmin (2021) ont mené une étude sur les facteurs de démotivation dans l'apprentissage des langues étrangères. L'objectif de l'étude était d'identifier les principaux éléments qui découragent les apprenants de langues. Les résultats de 44 études publiées au cours des années précédentes ont été examinés. Les résultats montrent que les éléments les plus démotivants comprennent les stratégies d'enseignement, les attitudes et les comportements des enseignants à l'égard de leurs charges, leur niveau de compétence, ainsi que les tâches et les activités confiées aux étudiants en classe.

D'autres facteurs ont été identifiés comme des facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment le matériel pédagogique, les attitudes négatives des étudiants à l'égard de la langue, le manque de confiance, l'environnement de la classe, la pression des pairs, les

installations scolaires, la nature de la matière, les critères d'évaluation, l'exposition limitée à la langue, les difficultés d'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, la relation entre l'étudiant et l'enseignant et le manque d'auto-apprentissage.

L'utilisation des approches les plus récentes de l'enseignement des langues, la création de plans de cours et d'activités en classe attrayants basés sur les niveaux de compétence des étudiants aident à comprendre la valeur de l'apprentissage des langues peuvent contribuer à prévenir la démotivation dans la classe. En outre, les applications dans le monde réel et la motivation des apprenants peuvent aussi contribuer à prévenir la démotivation dans la classe. L'étude de Ranjha, Asghar et Yasmin est pertinente à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à établir des facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Li et Zhou (2017) ont mené une étude par questionnaire sur la démotivation des étudiants universitaires chinois à apprendre l'anglais. L'étude a examiné la démotivation de 367 étudiants en anglais langue étrangère (EFL) d'universités locales non clés à apprendre la langue en utilisant une approche d'enquête par questionnaire. Les informations recueillies ont montré qu'il existait deux principaux types de facteurs de démotivation : les facteurs externes (matériel pédagogique, processus et contenu de l'enseignement, personnes importantes, compétence et attitude des enseignants, relation entre les enseignants et les étudiants, installations et environnement d'enseignement) et les facteurs internes (manque d'intérêt intrinsèque, expérience de l'échec et manque de confiance en soi, et objectif d'étude peu clair).

On découvre que les influences externes ont un impact plus important sur la démotivation des participants à apprendre l'anglais que les influences internes. L'étude contribue à l'ensemble de la littérature en démontrant qu'un objectif d'étude vague est un facteur de dissuasion important pour les étudiants chinois non clés de l'université EFL qui étudient l'anglais. Les résultats de cette étude contribueront au domaine de la recherche sur la démotivation à apprendre l'anglais. Ils serviront également de référence pour la mise en œuvre des politiques éducatives nationales et locales, ainsi que de base empirique pour l'analyse des besoins en matière de réforme des cours d'anglais et des programmes d'études. L'étude de Li et Zhou est pertinente à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à établir des facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Aydin (2012) a réalisé une étude de cas sur les facteurs de démotivation dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère en Turquie. L'objectif de l'étude est de déterminer quels éléments de l'enseignement de l'anglais langue étrangère au niveau de l'école primaire démotivent les étudiants. La recherche a été structurée comme une étude de cas qualitative, comprenant des discussions en personne, des chats MSN et le journal du participant comme moyen de collecte de données.

D'après les résultats, les problèmes concernent la profession d'enseignant, les programmes, l'environnement de travail, les parents et les enfants, les collègues et les responsables de l'école, et les conditions physiques. Le travail d'Aydin est pertinent au nôtre dans la mesure où il a cherché à établir des facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par ailleurs, Wang et Littlewood (2021) ont mené une étude sur la démotivation et la remotivation des étudiants dans l'apprentissage de l'anglais. L'étude a examiné les éléments que les étudiants avaient trouvés démotivants dans leur apprentissage de l'anglais et a proposé des solutions pour eux en combinant des projets de groupe avec des techniques de recherche qualitative. À la suite d'un cours de maîtrise, elle a été enseignée à une classe intacte de quarante apprenants avancés en langue anglaise, dont la majorité étaient des enseignants en herbe. Le graphique de changement de motivation élaboré par Song et Kim (2017) a été utilisé dans la phase initiale de l'étude pour encourager les participants à cartographier l'évolution de leur motivation tout au long de leur parcours éducatif et à examiner les causes de tout changement notable (à la hausse ou à la baisse).

Des entretiens avec les pairs et des rapports de classe rapides sur les expériences de certains participants ont été basés sur les résultats. Les participants ont été invités à examiner et à déterminer, par groupes de quatre ou cinq, (a) ce qu'ils considéraient comme les cinq problèmes de démotivation les plus importants dans l'acquisition des langues et (b) les approches pédagogiques qui pourraient être utiles pour y remédier. Les profils de classe ont été créés en combinant les résultats. En outre, cette phase a permis de passer d'une séquence de cours principalement axée sur l'apprentissage à une séquence de cours principalement axée sur la pédagogie.

En plus, l'expérience (en collaboration avec d'autres) visait à améliorer les « connaissances expérientielles » des étudiants en matière d'apprentissage basé sur les tâches, afin de mieux les préparer à leur future carrière d'enseignant. Ce travail est important à notre étude car elle a cherché à identifier les facteurs

démotivants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats de leur étude pourront être à la base de notre analyse.

Li et Zhou (2013) ont mené une étude intitulée « Comparative sur les facteurs de démotivation des apprenants chinois et coréens d'anglais langue étrangère à l'université ». L'étude a examiné 97 apprenants chinois et 101 apprenants coréens d'anglais langue étrangère au collège, sur la base d'un examen des recherches antérieures et d'un questionnaire de 40 questions. L'objectif était d'identifier les facteurs de démotivation qui réduisaient la motivation et l'efficacité des sujets dans l'acquisition d'une L2. Par conséquent, cinq facteurs de démotivation ont été retirés des sujets coréens et six des sujets chinois. La comparaison des facteurs communs et divergents entre les deux groupes de sujets a permis d'obtenir un certain nombre de résultats remarquables qui méritent d'être examinés plus en détail. L'influence décroissante des éducateurs, la corrélation significative avec le manque de confiance et le pourcentage croissant de facteurs internes sont partagés par les deux groupes. Les Chinois sont particulièrement sensibles à deux facteurs de démotivation : l'absence d'approche d'apprentissage et une attitude négative à l'égard de la langue et de la culture cibles.

Pour les Coréens, la pression des pairs était la seule source de démotivation. Ainsi, une variété d'incitations potentielles, y compris la philosophie ethnique, la culture/langue maternelle et les environnements éducatifs, ont été examinées pour tenter d'expliquer les caractéristiques extrêmement spécifiques à la culture des facteurs de démotivation, comme l'a démontré cette étude. Avec les incitations, des recommandations pour réduire la démotivation et promouvoir la remotivation ont été formulées. L'étude de Li et

Zhou est pertinente à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à identifier des facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pourtoussi, Ghanizadeh et Mousavi (2018) ont aussi réalisé un travail intitulé « Analyse qualitative approfondie des déterminants et des résultats de la motivation et de la démotivation des enseignants d'anglais langue étrangère ». Dans l'étude, la motivation et la démotivation des enseignants iraniens d'anglais langue étrangère (EFL) ont été examinées qualitativement, ainsi que leurs causes et implications. Quatre types distincts de méthodes qualitatives - entretiens, journaux intimes, journaux de bord et questions ouvertes - ont été triangulés pour mener à bien l'étude. Les chercheurs ont utilisé le logiciel MAXQDA 10, qui offre une large gamme d'outils visuels, de graphiques et de tableaux, pour examiner les données acquises.

Les résultats ont montré que les antécédents comprenaient plusieurs sous-catégories en plus des deux facteurs principaux (environnement immédiat et facteurs liés à l'emploi). En outre, il existe d'autres sous-catégories dans les trois catégories principales des conséquences - comportementales, physiques et d'attitude. Dans l'ensemble, les résultats ont montré que la majorité des causes et des effets étaient externes (matériel pédagogique, processus et contenu de l'enseignement, personnes importantes, compétence et attitude des enseignants, relation entre les enseignants et les étudiants, installations et environnement d'enseignement) plutôt qu'internes, et il est conseillé d'améliorer les aspects physiques et professionnels de l'environnement d'enseignement afin de soutenir la motivation des enseignants, qui à son tour favorise la motivation des apprenants et l'efficacité de l'enseignement.

L'étude de Pourtoussi, Ghanizadeh et Mousavi est pertinent à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à établir des causes de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En plus, Afshari, Tajeddin et Abbasian (2019) ont mené une étude titrée « Sources de démotivation chez les apprenants d'anglais ». L'étude a examiné les facteurs de démotivation parmi les apprenants de langues tels que perçus par les enseignants d'anglais langue étrangère (EFL) inexpérimentés et chevronnés. Dans un premier temps, plusieurs enseignants d'instituts ont été contactés par le biais d'un échantillonnage de commodité. Trente professeurs d'anglais, dont quinze novices et quinze expérimentés, se sont portés volontaires pour participer à des entretiens semi-structurés en personne afin d'explorer leur point de vue sur les causes de la démotivation des apprenants.

Une analyse de fréquence a été utilisée pour compiler et présenter les données, après une analyse de contenu visant à déterminer les sources pertinentes de démotivation. Les résultats ont montré que les points de vue sur les sources de démotivation étaient essentiellement les mêmes pour les enseignants inexpérimentés et expérimentés. Selon les deux groupes, un certain nombre de facteurs peuvent avoir un impact négatif sur la motivation des apprenants, notamment l'environnement physique des instituts de langues, l'anxiété, les comportements des camarades de classe et le style d'enseignement. Les niveaux de signification respectifs des éléments qui composent chacune de ces sources de démotivation varient cependant.

Les résultats impliquent que les éducateurs doivent apprendre à connaître les causes de la démotivation des étudiants ainsi que les mécanismes

d'adaptation. L'étude de Afshari, Tajeddin et Abbasian est importante à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à identifier les sources de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Farjami, Aidinlu et Asl (2018) ont mené une étude intitulée « Perception des enseignants d'anglais langue étrangère de la démotivation des apprenants intermédiaires et des stratégies utilisées pour réduire la démotivation dans un contexte iranien ». L'étude a utilisé des méthodologies de recherche qualitatives et quantitatives pour étudier les variables démotivantes et les stratégies de réduction de la démotivation chez les apprenants iraniens d'anglais langue étrangère. Afin de créer deux sources de démotivation et des questionnaires sur les stratégies de réduction de la démotivation, des entretiens semi-structurés avec deux questions ouvertes principales ont été menés pour la composante qualitative de l'étude.

Les relations entre les impressions des étudiants EFL sur les variables démotivantes et les techniques qu'ils utilisent pour réduire la démotivation, ainsi que celles des enseignants débutants et expérimentés, ont ensuite été examinées dans la partie quantitative de l'étude. Les participants au projet de recherche comprenaient 200 enseignants, dont 137 éducateurs expérimentés et 63 éducateurs inexpérimentés qui travaillaient dans différentes branches de l'Iran Language Institute (ILI) à Téhéran, en Iran, et 40 étudiants en EFL de niveau intermédiaire, dont 22 étudiantes et 18 étudiants qui suivaient des cours à l'ILI. L'analyse factorielle et le codage ont été utilisés pour examiner les données qualitatives.

Outre les 40 techniques visant à réduire la démotivation dans les classes d'anglais langue étrangère, des éléments démotivants tels que l'anxiété linguistique, la qualité de l'enseignement, les caractéristiques de l'enseignant, l'environnement de la classe, les installations de l'institut et les caractéristiques de l'étudiant ont également été découverts. En outre, les résultats ont démontré une corrélation statistiquement significative entre les perceptions de la démotivation des étudiants EFL et des enseignants et les stratégies de réduction de la démotivation, ainsi qu'entre les perceptions de la démotivation des étudiants et les stratégies de réduction de la démotivation des enseignants expérimentés et inexpérimentés.

L'étude indique que, dans le contexte iranien de l'acquisition d'une langue étrangère, la démotivation est un concept multidimensionnel comportant six composantes telles que la perte de motivation, les valeurs et croyances concurrentes, l'environnement d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les facteurs sociaux et culturels, ainsi que les facteurs personnels et émotionnels. Le travail de Farjami, Aidinlu et Asl est important à la nôtre dans la mesure où il a cherché à dégager les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue.

Qasemi, Mahmudi, Rashid et Quvanch (2024) ont mené une étude sur les perceptions des apprenants afghans d'anglais langue étrangère concernant les facteurs de démotivation dans l'apprentissage de l'anglais et les stratégies pour les motiver. L'objectif de cette étude était d'examiner les facteurs de démotivation qui influencent l'apprentissage de l'anglais chez les étudiants EFL à l'Université de Jawzjan, ainsi que de trouver des stratégies pour remotiver ces

étudiants. L'étude a utilisé une approche qualitative, et une entrevue ouverte a été réalisée afin de recueillir des données.

Les résultats ont révélé plusieurs facteurs démotivants qui ont un impact négatif sur les apprenants, tels que le manque d'informations sur la prédominance de l'anglais, le manque de soutien des enseignants et de la famille, les difficultés économiques, une surconcentration sur des formations non professionnelles et l'utilisation de langues locales. L'étude de Qasemi, Mahmudi, Rashid et Quvanch est pertinente à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à découvrir des facteurs démotivants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'une part, Quadir (2017) a réalisé un travail titré « Analyse de la démotivation à étudier l'anglais au Bangladesh, écoutons nos étudiants ». Cette étude, menée dans le cadre de l'éducation bangladaise, visait à découvrir les causes de la démotivation rencontrée au niveau du secondaire supérieur (HS) ainsi que les effets de ces facteurs sur les éventuelles performances académiques des étudiants au niveau universitaire.

Un guide d'entretien basé sur la liste de Doñnyei (2001) des problèmes de démotivation en L2 a été créé afin de recueillir des données qualitatives. Cependant, la liste originale a été modifiée pour s'adapter au cadre éducatif bangladais. Trente-six étudiants de trois collèges différents ont participé à des entretiens visant à déterminer les causes profondes de la démotivation. L'analyse a permis d'identifier sept éléments, classés par ordre décroissant : les enseignants, les expériences antérieures des étudiants, les tuteurs privés, les attitudes des membres du groupe, les installations scolaires, les manuels et les

attitudes des étudiants et de leurs familles à l'égard de l'étude de l'anglais. Il a été découvert que, parmi ces éléments, les expériences antérieures des enseignants et des étudiants avaient un impact plus important sur la réussite des étudiants dans les activités académiques de niveau tertiaire que les autres éléments.

Cette étude se termine par quelques recommandations découlant des résultats. Le travail de Quadir est important à la nôtre dans la mesure où il a cherché à identifier les causes de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'autre part, Quadir (2021) a mené une étude intitulée « Comparative sur la perception des sources de démotivation des étudiants et des enseignants d'anglais langue étrangère ». L'étude a porté sur les origines de la démotivation des apprenants à étudier l'anglais comme matière scolaire au niveau secondaire supérieur (11e et 12e années) au Bangladesh, telles qu'elles sont perçues par les instructeurs et les étudiants. Deux guides d'entretien ont été élaborés sur la base des problèmes de démotivation identifiés dans une étude (Quadir, 2017) menée dans l'environnement éducatif du Bangladesh, afin de recueillir des données qualitatives auprès des élèves et des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur.

Pour en savoir plus sur les origines de la démotivation chez les apprenants, des entretiens ont été menés avec 30 lycéens et 17 professeurs d'anglais de cinq établissements différents. Les données recueillies ont été examinées à l'aide de la méthode d'analyse des données qualitatives décrite par Miles et Huberman (1994). Plusieurs différences ont été constatées entre les

opinions des professeurs d'anglais et celles des lycéens. Leurs perceptions (a) du comportement et du style d'enseignement des professeurs d'anglais, (b) des cours particuliers, (c) des attitudes des élèves à l'égard de l'anglais et (d) de leurs expériences antérieures ont révélé des écarts importants. Il semble y avoir moins de variations dans les autres perceptions.

Ces révélations ont des conséquences pour les concepteurs de programmes, les décideurs en matière d'éducation, les étudiants en anglais langue étrangère et, surtout, les préparations pédagogiques des enseignants d'anglais langue étrangère. Cette étude est importante à la nôtre dans la mesure où elle a cherché à identifier les facteurs qui démotivent les apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En outre, Quadir (2021) a réalisé un autre travail intitulé « Facteurs d'enseignement qui affectent la motivation d'apprentissage des étudiants : perceptions des étudiants bangladais d'anglais langue étrangère ». Dans le contexte de l'anglais langue étrangère bangladais, l'objectif principal de cette étude est d'identifier les variables d'enseignement précises qui ont un impact négatif sur la volonté des étudiants d'apprendre l'anglais au niveau secondaire supérieur (11e et 12e années).

Une stratégie d'entretien a été élaborée pour recueillir des données qualitatives, et elle est basée sur les éléments d'enseignement trouvés dans quelques études menées dans des contextes asiatiques d'enseignement de l'anglais langue étrangère (Kikuchi, 2009 ; Sakai & Kikuchi, 2009 ; Trang & Baldauf, 2007 ; Quadir, 2017). Des entretiens ont été menés avec quarante diplômés de 12e année afin de recueillir les opinions des étudiants. Les données

ont été analysées à l'aide de la méthode d'analyse des données qualitatives décrite par Miles et Huberman (1994). Sur la base de l'analyse, cinq facteurs distincts - leurs styles et méthodes d'enseignement, les cours particuliers, la personnalité et le comportement des enseignants, leurs compétences et la gestion de la classe, ainsi que leur attitude et leur engagement - se révèlent avoir un impact négatif sur la motivation des élèves. Ces facteurs sont énumérés par ordre décroissant.

La plupart de ces critères comprennent des sous-composantes supplémentaires qui identifient les causes profondes de l'apathie des élèves. Quelques solutions réalisables sont examinées afin d'améliorer les circonstances, en tenant compte des problèmes qui ont été découverts. Cette étude de Quadir est pertinente à la nôtre car elle a cherché à soulever les causes de démotivation dans une langue étrangère.

Ojong (2024) a effectué une revue de la littérature sur les variables relatives aux enseignants et aux étudiants qui explorent la démotivation dans les classes de langues secondes. Cette étude examine le concept de démotivation en L2 - défini comme l'aboutissement de facteurs internes et environnementaux qui réduisent la motivation d'un apprenant à interagir avec la langue cible - à l'aide d'une revue de la littérature. Elle explore les principaux facteurs, en mettant l'accent sur les variables relatives aux enseignants et aux étudiants, qui contribuent à la démotivation en L2.

Les variables relatives aux instructeurs comprennent des méthodes d'enseignement inefficaces, des attitudes et un enseignement médiocre, ainsi que des cas de démotivation des enseignants, qui se sont tous révélés être des

facteurs importants de la démotivation des élèves selon de nombreuses études. La démotivation des élèves peut également résulter de problèmes internes tels qu'une faible estime de soi. L'étude se termine par des recommandations sur les conséquences pédagogiques, y compris la nécessité de programmes de préparation des enseignants qui mettent l'accent sur les techniques de motivation et la culture d'attitudes favorables à l'acquisition des langues.

En outre, elle soutient la création de méthodes centrées sur l'apprenant qui prennent en compte les besoins de chaque élève et offrent des possibilités d'indépendance et d'expression personnelle au cours du processus d'apprentissage des langues. Ces méthodes soutiennent également la création de classes inclusives, la sensibilité culturelle, les objectifs d'apprentissage, la conception des tâches et l'utilisation de la technologie dans l'enseignement des langues. Afin de développer des stratégies d'enseignement et des thérapies plus utiles, l'étude conclut en appelant à une plus grande recherche sur la démotivation dans l'acquisition d'une seconde langue. L'étude d'Ojong est importante à la nôtre car elle a cherché à identifier les causes de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Krishnan et Pathan (2013) ont mené une étude sur la démotivation dans l'apprentissage de l'anglais. L'étude était une extension du cadre de Sakai et Kikuchi (2009). L'objectif de cette étude est d'étudier les causes de la démotivation dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez les étudiants pakistanais de premier cycle de l'Université du Baloutchistan, à Quetta. Cette étude a utilisé une approche de recherche à méthodes mixtes pour étudier les éléments de démotivation.

Une population de 116 étudiants de premier semestre a répondu à un questionnaire adapté de Sakai et Kikuchi (2009), à partir duquel des données quantitatives ont été collectées. Le questionnaire comportait 35 questions fermées sur une échelle de Likert en 5 points couvrant six variables de démotivation : enseignement basé sur la grammaire, comportement de l'enseignant, contenu et ressources du cours, impact des mauvais résultats aux tests, environnement de la classe et perte d'enthousiasme et de confiance.

Dans le même questionnaire, une question ouverte sur les expériences démotivantes des étudiants en anglais a fourni des données qualitatives. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives et les données qualitatives ont été soumises à une analyse de contenu afin d'identifier les thèmes ou les sources de démotivation et de les classer selon le cadre de Sakai et Kikuchi. Les résultats montrent que les six éléments - le style d'enseignement, le manque d'installations et le contenu des cours - ont été mentionnés par les étudiants comme des facteurs de démotivation ; l'approche de Sakai et Kikuchi (2009) est donc étayée.

En outre, les données qualitatives indiquent qu'un nouveau facteur - l'attitude défavorable de la société à l'égard de la langue anglaise - est apparu, ce qui vient s'ajouter au corpus de la littérature. Les conclusions de l'étude ont un impact sur la manière dont l'anglais est enseigné et appris au Pakistan. Le travail de Krishnan et Pathan est important à notre étude dans la mesure où il a cherché à établir les causes de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Talpur, Kakepoto et Jalbani (2021) ont étudié les facteurs de démotivation des étudiants pour l'apprentissage de l'anglais. L'objectif de l'étude était de déterminer les facteurs de démotivation qui influencent l'apprentissage efficace de l'anglais par les étudiants. 200 étudiants (100 hommes et 100 femmes) de deux collèges ont participé à cette étude. La technique de recherche utilisée est celle de l'échantillonnage aléatoire.

L'instrument de collecte des données était un questionnaire. Le questionnaire de démotivation de Sakai & Kikuchi (2009) a été adopté pour collecter les données des répondants. Le questionnaire contenait 35 questions fermées basées sur des facteurs de démotivation tels que « l'enseignant, les caractéristiques de la classe, les expériences d'échec, l'environnement de la classe, le matériel de la classe et le manque d'intérêt ». Les données ont été testées à l'aide du logiciel Statistical Package for Social Sciences (SPSS, 23.0).

Les résultats ont montré que des différences significatives en termes de « matériel de classe et de manque d'intérêt » ont été observées chez les étudiants de première et de deuxième année d'université. Cependant, les « expériences d'échec, l'environnement de la classe et le matériel de la classe » ont enregistré des scores faibles. Les conclusions de l'étude seraient utiles pour un apprentissage efficace de l'anglais au Pakistan. Cette étude est pertinente à la nôtre car elle a cherché à relever les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ameen et Emir (2023) ont mené une étude intitulée « Impacts des facteurs de démotivation sur les compétences orales des apprenants d'anglais langue étrangère dans les écoles secondaires irakiennes à Ankara ». Cette étude

visée à étudier les principaux facteurs de démotivation qui empêchent la maîtrise de la langue anglaise chez les étudiants irakiens. Après avoir confirmé sa validité, l'échelle de démotivation de la parole d'İsaoğlu (2017) a été utilisée dans l'étude pour y parvenir. À l'aide d'une échelle de Likert en quatre points, les 48 items de cette mesure vont de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». Quatre sous-dimensions de la démotivation sont incluses dans l'échelle ; ces sous-dimensions sont associées aux attitudes à l'égard de l'anglais, des ressources d'apprentissage, des enseignants et des étudiants.

Cette étude vise à examiner les principaux facteurs de démotivation qui empêchent les étudiants irakiens de maîtriser l'anglais. Après avoir confirmé sa validité, l'échelle de démotivation à l'oral d'İsaoğlu (2017) a été utilisée dans l'étude pour y parvenir. À l'aide d'une échelle de Likert en quatre points, les 48 items de cette mesure vont de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». Quatre sous-dimensions de la démotivation sont incluses dans l'échelle ; ces sous-dimensions sont associées aux attitudes envers l'anglais, les ressources d'apprentissage, les enseignants et les étudiants. Le travail d'Ameen et Emir est important à notre étude dans la mesure où il a cherché d'établir les causes de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'une part, Akay (2017) a réalisé une étude intitulée « Démotivation des lycéens turcs en anglais et recherche de remotivation : une étude à méthode mixte ». Le sujet principal de cet essai était la démotivation et la remotivation en anglais des lycéens. La remotivation est un effort pour surmonter les variables démotivantes qui réduisent les niveaux de motivation des apprenants. La démotivation est un ensemble de facteurs qui contribuent à ce phénomène.

La méthode d'étude mixte employée était une méthode explicative. L'échantillon comprenait 579 étudiants. Les résultats de l'étude ont montré que les élèves d'anglais du secondaire ont un degré de démotivation relativement important, leur motivation diminuant le plus au cours des années d'études secondaires. Les éléments démotivants comprennent le comportement de l'enseignant, le cadre de la classe, le contenu du cours et le manque d'enthousiasme des élèves pour l'anglais. Les élèves demandent également que les cours soient plus attrayants, que la technologie soit utilisée plus fréquemment et que les devoirs d'expression orale soient donnés plus souvent afin de leur redonner de l'énergie. Le travail d'Akay est pertinent à notre étude car il a cherché à identifier les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Son public se trouve à un même niveau au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Akay (2017) a mené une étude sur les effets de la démotivation sur l'apprentissage des langues parmi les apprenants turcs de l'anglais comme langue étrangère. Cette étude se concentre sur la démotivation et la remotivation des lycéens en anglais. Cette étude vise à déterminer le niveau de démotivation des étudiants en anglais et les facteurs de démotivation, ainsi qu'à formuler des suggestions pour remotiver les apprenants. Un modèle explicatif a été utilisé comme méthode de recherche mixte. L'échantillon était constitué de 579 élèves.

Les résultats de la recherche ont révélé que le niveau de démotivation des lycéens en anglais est assez élevé, leur motivation diminuant surtout au cours de la période de lycée. Le manque d'intérêt pour l'anglais, l'attitude de l'enseignant, l'environnement de la classe et les supports de cours font partie des facteurs de démotivation. En outre, les étudiants demandent que, pour les

remotiver, les cours soient divertissants, que les outils technologiques soient davantage utilisés et que la fréquence des activités d'expression orale soit augmentée. Il est recommandé aux enseignants de mettre en œuvre des pratiques de classe pour utiliser des approches d'enseignement communicatives, intégrer des matériaux et des tâches authentiques, fournir des rétroactions régulières et des encouragements, encourager l'autonomie des apprenants, utiliser la technologie pour améliorer l'apprentissage, former les enseignants à reconnaître et à adresser la démotivation, créer un environnement d'apprentissage soutenu, souligner l'importance de l'apprentissage des langues pour les objectifs futurs des apprenants.

Ce travail d'Akay est pertinent à notre étude car il a cherché à identifier les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Son public se trouve à un même niveau au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Akay (2022) a encore mené une étude intitulée « Facteurs de démotivation rencontrés par les formateurs d'enseignants dans l'enseignement à distance synchrone : une recherche phénoménologique herméneutique par résumé ». L'étude vise à examiner, d'un point de vue phénoménologique herméneutique, les expériences des formateurs d'enseignants concernant les défis ou les problèmes qui les démotivent dans les applications d'enseignement à distance synchrone, et à fournir une explication détaillée de leur raisonnement. Cette étude a pris en compte l'expérience d'au moins deux ans des formateurs d'enseignants dans le domaine de l'enseignement à distance synchrone. La technique d'échantillonnage par variation maximale a été utilisée pour

sélectionner les participants à la recherche. Onze formateurs d'enseignants ont donné leur accord pour participer à l'étude.

Les résultats de l'étude indiquent que la motivation des formateurs d'enseignants dans le processus d'apprentissage à distance synchrone a été partiellement sapée. Sur la base de leurs expériences, les conclusions des formateurs ont révélé diverses origines de cette démotivation. L'incapacité de mesurer et d'évaluer efficacement sur le plan pédagogique, l'incapacité de mettre en œuvre différentes méthodes d'enseignement en classe, les lacunes des programmes d'enseignement et des supports de cours, l'incapacité de créer une interaction élève-enseignant et élève-étudiant, les problèmes d'infrastructure technologique et physique, les insuffisances du matériel informatique, les problèmes découlant des caractéristiques des plates-formes utilisées, les insuffisances et l'inexpérience des formateurs eux-mêmes en matière d'enseignement à distance synchronisé, le manque de volonté des étudiants dans ce processus, ainsi que les insuffisances technologiques et les problèmes rencontrés par les étudiants dans l'enseignement à distance synchronisé ont été déterminés comme étant les facteurs de démotivation des formateurs.

Cette étude d'Akay est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien que son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Nous avons consulté Naeem, Ashraf et Afsar (2023) qui ont réalisé un travail intitulé « Facteurs de démotivation des élèves d'anglais langue seconde dans l'apprentissage de l'anglais ». L'objectif de cette étude qualitative est

d'examiner les variables qui contribuent à la démotivation des étudiants de l'enseignement supérieur qui apprennent l'anglais en tant que deuxième langue. Le chercheur a réalisé des entretiens semi-structurés avec seize étudiants de différents établissements d'enseignement supérieur de Karachi.

L'étude a révélé que les principales causes de démotivation des participants étaient la difficulté du matériel pédagogique, les méthodes d'enseignement passives, l'utilisation de l'anglais comme principale langue d'enseignement et l'attitude des enseignants. Cette étude souligne l'importance de la motivation dans l'apprentissage de l'anglais par les étudiants ESL. Les résultats de cette étude sont importants pour les enseignants d'anglais langue seconde (ALS), car ils leur permettent de créer des cours de langue interactifs et attrayants, susceptibles d'accroître l'enthousiasme des étudiants pour l'apprentissage de la langue.

Cette étude de Naeem, Ashraf et Afsar est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien que son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Nous avons aussi consulté Ranjha et Abbasi (2021) qui ont mené une étude intitulée « Facteurs de démotivation internes et externes dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». L'objectif principal de l'étude était d'identifier les principaux facteurs environnementaux et internes qui découragent l'apprentissage des langues.

Les résultats indiquent que la démotivation des apprenants de langues est fonction d'influences à la fois externes et internes. Il a été noté que les

éléments extérieurs relatifs aux professeurs de langues démotivent davantage les étudiants que les éléments internes. Les deuxième et troisième éléments externes les plus démotivants sont respectivement les installations de l'établissement qui dispense le cours, la méthodologie et le style d'enseignement des professeurs, ainsi que le matériel d'apprentissage des langues utilisé. Les problèmes psychologiques des étudiants ont été identifiés comme les éléments internes les plus démotivants.

Selon les résultats de l'étude, les professeurs de langues peuvent prévenir la démotivation des élèves en utilisant les méthodes d'enseignement les plus récentes tout en respectant les exigences pratiques de la matière. En soutenant les apprenants de langues et en leur offrant autant d'opportunités que possible de développer leur potentiel d'apprentissage, les problèmes psychologiques peuvent être résolus. Cette étude de Ranjha et Abbasi est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Nous avons consulté Qurban et Meccawy (2023) qui ont mené une étude intitulée « Facteurs de démotivation pour les apprenants saoudiens d'anglais langue étrangère : une étude comparative entre les étudiants du programme d'année préparatoire en arts et en sciences ». Cette étude vise à analyser les variables de démotivation qui affectent les étudiants saoudiens apprenant l'anglais dans le cadre du programme de l'année préparatoire (PYP) dans une institution saoudienne, en adhérant au cadre théorique de Sakai et Kikuchi (2009). Un échantillon aléatoire de 221 étudiants universitaires de la filière scientifique qui comprend 118 étudiants et de la filière artistique comprenant

103 étudiants a fourni les données. Deux questions ouvertes du questionnaire ont été utilisées pour recueillir des données quantitatives et qualitatives, qui ont ensuite été analysées à l'aide de l'analyse de contenu et du logiciel SPSS.

Les résultats ont montré que « l'expérience de l'échec et les résultats aux examens » sont les principaux facteurs de démotivation dans les deux filières. En outre, en ce qui concerne les variables telles que « le contenu et le matériel d'apprentissage », « l'environnement de la classe » et « les expériences d'échec et les résultats aux tests », il n'y avait pas de différence perceptible entre les élèves de la filière scientifique et ceux de la filière artistique. En ce qui concerne les critères « compétence des enseignants et styles d'enseignement », « caractéristiques de la classe » et « manque d'intérêt des élèves », il y avait une différence substantielle entre les deux filières. Les conclusions de l'étude peuvent avoir des ramifications plus larges puisqu'elles impliquent que les enseignants ont une grande influence sur la motivation intrinsèque des élèves, de la même manière qu'ils peuvent inspirer les élèves qui n'obtiennent pas les résultats escomptés et les élèves en échec.

En outre, elle recommande aux éducateurs de décourager les étudiants de se comparer à leurs pairs, de s'abstenir de comparer les élèves entre eux et d'utiliser des stratégies d'enseignement des langues plus communicatives. Les formateurs en EFL en Arabie saoudite, qu'ils soient en formation initiale ou en cours d'emploi, devraient être mieux équipés pour identifier les principales causes de la démotivation de leurs étudiants et proposer des remèdes pour améliorer l'atmosphère de la classe. Cette étude de Qurban et Meccawy est importante à la nôtre car elle a cherché à dégager les facteurs de démotivation

dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Hu (2011) a mené une étude intitulée « Relation entre la démotivation et les compétences en anglais des apprenants EFL ». L'étude actuelle examine le lien entre les compétences en anglais des étudiants en EFL des instituts technologiques et les causes de démotivation passées. Les résultats des analyses de régression multiple par étapes ont montré que l'anxiété spécifique à la langue était la deuxième variable prédictive la plus importante, et que les défis d'apprentissage représentaient la variance la plus importante dans la prédiction de l'aptitude en anglais des apprenants EFL. Le fait de ne pas mémoriser le vocabulaire était l'un des défis d'apprentissage qui apparaissait dans les deux équations, soulignant le problème de l'inventaire de vocabulaire inadéquat des étudiants taïwanais de l'enseignement supérieur technologique en langue anglaise.

Dans la présente étude, on pense que l'anxiété spécifique à la langue est liée aux banques de mots inadéquates des apprenants. Cette étude de Hu est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien que son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Quines (2023) a mené une étude intitulée « Facteurs de démotivation dans l'apprentissage de l'anglais tels que perçus par les enseignants d'anglais nouvellement embauchés ». L'objectif de cette étude était d'examiner les facteurs considérés comme les plus importants pour la démotivation des

apprenants d'anglais. Les éléments qui démotivent les apprenants ont fait l'objet d'un questionnaire utilisé pour recueillir les données de cette étude. Des professeurs d'anglais récemment engagés à Yanbu, à la Commission royale pour Jubail, au JTI et à ELPYI ont répondu au questionnaire. Ils ont été sélectionnés en raison de leur capacité à établir un lien direct avec la jeune génération.

Les données recueillies ont été examinées en attribuant une note et un classement à chaque facteur. De nombreuses conclusions ont été tirées des données recueillies et analysées. Les deux principaux aspects démotivants de l'apprentissage de l'anglais sont notés et classés comme étant le « comportement de l'élève » et le « comportement de l'enseignant ». Deuxièmement, en ce qui concerne les enseignants et les étudiants, un « mauvais style d'enseignement » et un « mauvais style d'apprentissage » sont considérés comme les caractéristiques les plus démotivantes. Troisièmement, un élément de démotivation élevé est également associé à la « commodité » de la salle de classe. Les deux derniers éléments considérés comme ayant les effets les moins néfastes sur l'apprentissage de l'anglais sont « cours/leçon » et « exigences du cours ».

Cette étude de Quines est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien que son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Bona (2019) a mené une étude empirique intitulée « Facteurs de démotivation et de déclenchement dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère ». L'étude se concentre sur les différents facteurs qui mettent

les étudiants en danger de perdre leur intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère, d'être démotivés, d'éprouver une résistance à l'acquisition de la langue, d'éprouver du ressentiment ou même de refuser complètement l'apprentissage de la langue. Selon la recherche, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être entravé par des facteurs externes et internes qui démotivent les apprenants. Les enseignants doivent être conscients de ces variables et prendre des mesures appropriées pour y remédier.

Les données des récits ont été analysées qualitativement pour l'étude. Le point de départ a été l'information tirée de la recherche internationale axée sur les autobiographies linguistiques de (jeunes) individus, à savoir leurs réflexions sur leurs expériences personnelles d'apprentissage et d'utilisation des langues étrangères. L'étude a impliqué de jeunes professeurs d'anglais à qui l'on a demandé de rédiger leur autobiographie linguistique. L'idée était qu'en comprenant les facteurs qui les ont démotivés au cours de leur propre processus d'apprentissage des langues, les enseignants seraient mieux à même de comprendre les facteurs de démotivation de leurs élèves et de les contrer en classe par leur attitude, leur style et leurs méthodes.

Cette étude de Bona est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien que son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Al-Khairiy (2013) a mené une étude intitulée « Facteurs de démotivation liés à l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère perçus par les étudiants saoudiens de premier cycle ». L'étude vise à explorer les éléments

communs que les étudiants saoudiens de premier cycle, qui constituent la cohorte de l'étude, considèrent comme démotivants.

Un questionnaire auto-structuré de 23 questions a été remis à la population étudiée pour enregistrer leurs facteurs de démotivation concernant l'étude de l'anglais en tant que langue étrangère. Afin de déterminer s'il existe des différences significatives entre les réponses des étudiants en anglais et celles des autres étudiants, les données collectées ont été évaluées scientifiquement à l'aide d'une analyse descriptive et d'un test t indépendant.

Les résultats ont montré qu'un certain nombre de facteurs, tels que les manuels, la pression des pairs, les comportements des professeurs d'anglais, les techniques d'enseignement, l'utilisation inadéquate d'outils pédagogiques modernes, le vocabulaire et la grammaire anglaises difficiles, etc. ont contribué au sentiment de démotivation des étudiants saoudiens de premier cycle. Afin de maximiser l'implication des étudiants dans les activités en classe et d'améliorer les résultats de l'apprentissage, il est conseillé aux enseignants de parler en anglais, de parler lentement pour assurer la compréhension, de s'abstenir d'utiliser l'arabe, de contrôler leur humeur pendant les cours, de s'assurer que les activités interactives sont fréquemment utilisées et de faire un usage intensif des équipements d'enseignement modernes.

En outre, il est vivement conseillé aux départements d'anglais de justifier leurs programmes et de choisir soigneusement leurs manuels afin de répondre aux besoins de leurs étudiants et de s'assurer qu'ils maîtrisent la langue. Cette étude de Al-Khairiy est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien que

son public se trouve à un niveau supérieur au nôtre, nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

La démotivation dans l'apprentissage du français dans le milieu scolaire ghanéen est étudiée par Kuupole (2005). Le sujet de la motivation des apprenants est abordé par l'auteur, en prenant en considération les critiques de certaines personnes qui ont attribué leurs échecs aux comportements de leurs professeurs de français. Kuupole (2005), en interrogeant les élèves de lycée dans la métropole de Cape Coast à l'aide de questionnaires, remet en cause la qualité de la formation des enseignants, en particulier en français. La formation a pour objectif de fournir aux enseignants les outils indispensables pour les aider à progresser vers « les joies de la pratique de la langue » (p.83).

Selon le chercheur, la formation de l'enseignant a un impact significatif sur l'expérience de l'apprenant. Le professeur qui n'a pas suivi une formation professionnelle de qualité expose ses élèves à des expériences difficiles. Il est possible qu'un enseignant mal formé commet des erreurs pédagogiques, qu'il manque des compétences linguistiques et méthodologiques nécessaires pour animer des cours et susciter la motivation des apprenants envers les activités d'apprentissage. Kuupole (2005) utilise l'innovation pour améliorer les méthodes d'enseignement du français. Il est essentiel que l'enseignant puisse dynamiser ses méthodes pour les ajuster aux objectifs des élèves. De nombreux élèves ont une vision négative du français en raison des attitudes défavorables des enseignants. Plutôt que de favoriser l'engagement des élèves, certains enseignants cherchent des méthodes de sanctions ; une pratique qui entraîne la démotivation des élèves.

Cette étude de Kuupole est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Son public se trouve à un même niveau au nôtre et nous pensons que les mêmes facteurs peuvent se manifester chez notre public.

Chambers (1993) a mené une étude titrée « Démotivation : une étude de la relation entre motivation dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ». L'étude a pour objectif de comprendre les causes et les conséquences de la démotivation dans l'apprentissage des langues étrangères et de trouver des moyens de promouvoir une motivation durable chez les apprenants. Chambers (1993) a soumis un questionnaire à 191 élèves inscrits dans quatre écoles de Leeds, au Royaume-Uni. Les enseignants ont également rempli un questionnaire et, d'après les résultats du questionnaire destiné aux enseignants, les principales caractéristiques des élèves démotivés étaient les suivantes : ils ne faisaient aucun effort pour apprendre, ne manifestaient aucun intérêt, faisaient preuve d'une faible concentration, produisaient peu ou pas de devoirs, n'apportaient pas de matériel, ne croyaient pas en leurs propres capacités, faisaient preuve de léthargie et réagissaient négativement ou pas du tout aux compliments, n'étaient pas disposés à coopérer.

D'autre part, les élèves ont donné des réponses différentes. Par exemple, ils ont reproché à leurs enseignants de donner des cours longs et ennuyeux, de ne pas donner des instructions suffisamment claires, d'utiliser du matériel de qualité inférieure, de ne pas donner suffisamment d'explications, de critiquer les élèves et d'utiliser du matériel d'enseignement démodé. Chambers (1993) a conclu son étude en affirmant que l'enseignant n'est pas en mesure de satisfaire tous les élèves et que cet objectif est loin d'être atteint. En outre, il a

mis en évidence les points suivants : 1. Les démotivés refusent d'être négligés par leur enseignant, ils doivent être soutenus et aidés ; 2, Une faible estime de soi est généralement associée aux élèves démotivés ; 3. Prendre en compte les options des élèves est d'une importance capitale ; 4. Et l'entourage des élèves, y compris les attitudes des parents, des amis et de la société, devrait faire l'objet d'une attention particulière.

Dans l'ensemble, cette étude montre que la démotivation est un problème complexe dont souffrent de nombreux apprenants de langues étrangères (LE) et qu'elle est causée par plusieurs facteurs tels que l'enseignant, le manque d'estime de soi et l'expérience infructueuse de l'apprentissage d'une langue. L'objectif de Chambers (1993) dans son étude était de trouver des solutions susceptibles d'aider les étudiants et les enseignants à se débarrasser, ou du moins à réduire, ce problème négatif qui peut priver les apprenants de l'apprentissage d'une langue étrangère. Chambers a recommandé aux enseignants d'adopter une approche proactive pour contrer la démotivation et favoriser la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères. Ce travail est important à notre étude car elle a cherché à identifier les facteurs démotivants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats de son étude pourront être à la base de notre analyse.

Oxford (1998) a effectué un travail intitulé « Démotivation dans le processus d'apprentissage d'une langue : un nouveau cadre conceptuel ». L'objectif principal de ce travail est de développer un cadre conceptuel pour comprendre la démotivation dans l'apprentissage des langues étrangères. Oxford a analysé les essais rédigés par 250 étudiants dans des écoles secondaires et des universités sur leurs expériences d'apprentissage sur une

période de cinq ans. Quatre thèmes sont ressortis de l'analyse des essais des étudiants ; 1. La relation personnelle de l'enseignant avec les étudiants. 2. L'attitude de l'enseignant vis-à-vis du cours ou du matériel. 3. Les conflits de style entre les enseignants et les étudiants. 4. Les caractéristiques des activités en classe. Oxford (1998) a recommandé aux enseignants d'adopter une approche empathique et individualisée pour contrer la démotivation et favoriser la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères.

D'une part, Ushioda (1998) a mené une autre étude intitulée « Démotivation dans l'apprentissage d'une langue seconde ». L'objectif de cette étude est d'explorer la démotivation dans l'apprentissage d'une seconde langue et de comprendre les facteurs qui contribuent à la démotivation des apprenants. Ushioda a mené cette étude auprès de 20 apprenants de français et a constaté que les points suivants étaient démotivants : les aspects négatifs du contexte scolaire, tels que les méthodes d'enseignement et les tâches d'apprentissage particulières, plutôt que les facteurs personnels tels que les mauvaises notes ou les perceptions négatives de ses propres capacités.

Il a été conseillé aux enseignants de créer un environnement d'apprentissage positif, de fournir des objectifs clairs et réalisables et d'offrir des choix et de l'autonomie. Cette étude est importante à la nôtre car elle a cherché à dégager les facteurs de démotivation d'une langue étrangère qui pourront se manifester dans notre analyse.

D'autre part, Dörnyei (1998) a fait un travail intitulé : « Démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». Ce travail a pour objectif de fournir une compréhension approfondie de la démotivation dans l'apprentissage

d'une langue étrangère et de proposer des stratégies pour promouvoir une motivation durable chez les apprenants. Dörnyei a mené des entretiens structurés avec 50 élèves de l'enseignement secondaire qui étudiaient l'anglais ou l'allemand en tant que langue étrangère et a identifié neuf facteurs de démotivation. Ceux-ci sont énumérés ci-contre par ordre de fréquence : 1. Personnalité des enseignants, engagements, compétences, méthodes d'enseignement ; 2. Installations scolaires inadéquats (par exemple, classes très nombreuses, niveau inadapté ou changement fréquent d'enseignants) ; 3. Baisse de la confiance en soi due à l'expérience de l'échec ou de la réussite ; 4. Attitude négative à l'égard de la langue étrangère étudiée ; 5. Caractère obligatoire de l'étude de la langue étrangère que les élèves étudient ; 6. Interférence d'une autre langue étrangère que les élèves ; 7. Attitude négative à l'égard de la communauté de la langue étrangère parlée ; 8. Attitudes des membres du groupe ; 9. Manuels de cours.

Il a été recommandé aux enseignants de créer un environnement d'apprentissage positif et motivant, de fournir des objectifs clairs et réalisables pour les apprenants, d'offrir des choix et de l'autonomie pour les apprenants, fournir des commentaires constructifs et régulier pour les apprenants, et d'encourager l'auto-évaluation et la réflexion pour les apprenants. Cette étude est importante à la nôtre car elle a cherché à établir les facteurs de démotivation d'une langue étrangère qui pourront se manifester dans notre analyse.

De plus, Alyousif et Alsuhaibani (2021) ont travaillé sur les facteurs de démotivation comme l'une des sources pouvant réduire la motivation des étudiants pour l'apprentissage des langues. Cette étude a examiné les facteurs de démotivation de l'apprentissage des langues chez les étudiants en anglais de

l'enseignement secondaire. Elle a également exploré les implications éducatives et les recommandations pour promouvoir la motivation des étudiants EFL du point de vue des enseignants. Au total, 365 lycéens saoudiens apprenant l'anglais langue étrangère et 18 professeurs d'anglais du secondaire de six écoles publiques ont participé à l'étude. Les données de l'étude ont été recueillies à l'aide de deux instruments de recherche : un questionnaire et des entretiens semi-structurés avec les étudiants et les enseignants. Les résultats ont révélé que les facteurs de démotivation liés à la matière et à l'enseignant étaient les facteurs de démotivation les plus signalés par les étudiants saoudiens de l'enseignement secondaire de l'anglais langue étrangère.

Les résultats ont également montré que le manque de sujets intéressants, le manque d'activités pour pratiquer l'anglais, l'importance excessive accordée à la grammaire et l'incompétence des enseignants étaient les facteurs les plus démotivants pour les étudiants en anglais langue étrangère en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais. En outre, plusieurs recommandations visant à promouvoir la motivation des étudiants ont été formulées par les enseignants, telles que l'utilisation de la technologie, la motivation extrinsèque et l'encouragement, ainsi que le travail compétitif et collaboratif. À la lumière des résultats, il est conclu que les facteurs de démotivation liés à la matière et à l'enseignant sont les facteurs de démotivation les plus rapportés par les lycéens saoudiens apprenant l'anglais langue étrangère. Plus précisément, les programmes axés sur la grammaire, le manque de sujets intéressants et le manque d'opportunités de pratiquer l'anglais affectent négativement la motivation des étudiants saoudiens en anglais langue étrangère pour l'apprentissage de l'anglais.

En outre, l'incompétence des professeurs d'anglais et leurs explications incompréhensibles démotivent les étudiants saoudiens. Cependant, les étudiants saoudiens d'anglais langue étrangère n'ont pas de problème avec la personnalité ou le comportement des enseignants. En outre, les difficultés à mémoriser des mots et des phrases en anglais et le sentiment d'être perdu dans la manière de s'auto-apprendre pour les leçons d'anglais démotivent les étudiants saoudiens en anglais langue étrangère. Pour accroître la motivation des étudiants, les enseignants d'anglais langue étrangère recommandent l'utilisation de la technologie, l'utilisation d'un seul livre de référence, les notes bonus, les certificats, les félicitations verbales et le travail compétitif et collaboratif. Ce travail est important à notre étude car elle a cherché à identifier les facteurs démotivants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats de son étude pourront être à la base de notre analyse.

En plus, Afrough, Rahimi et Zarafshan (2013), ont travaillé sur la démotivation liée à l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour ces chercheurs, la démotivation est une question qui a récemment fait l'objet d'une attention particulière dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues secondes (L2). Les chercheurs actuels n'ayant pas trouvé d'études menées dans ce domaine en Iran, cette étude a été réalisée pour étudier les idées des enseignants et des élèves des lycées iraniens sur les facteurs de démotivation en ce qui concerne la pratique de l'expression orale. Pour atteindre cet objectif, 312 lycéens et 92 professeurs d'anglais ont été interrogés.

Les entretiens ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique. Les principaux objectifs de cette étude étaient d'explorer les perspectives des professeurs de langues et des apprenants sur les facteurs susceptibles d'affecter

négativement les performances orales des apprenants, ainsi que les similitudes et les différences entre les attitudes des étudiants et des professeurs. Les principales conclusions de l'étude sont les suivantes : premièrement, l'expression orale, en tant que compétence linguistique active et dynamique, peut être fortement affectée par des facteurs démotivants tels que les enseignants, les pairs, le matériel, etc. La deuxième conclusion de l'étude est que, d'après les idées des enseignants, les facteurs les plus démotivants pour l'expression orale sont les facteurs liés aux enseignants, au temps et à la salle de classe. Par ailleurs, du point de vue des élèves, les facteurs les plus démotivants sont liés aux enseignants, à l'équipement et à l'utilité de la classe. Malgré l'importance des facteurs de démotivation et la gravité du problème de l'enseignement de l'expression orale, peu d'études approfondies et perspicaces ont été réalisées sur cette question dans le contexte de l'Iran. Par conséquent, cette étude s'efforce délibérément de combler en partie les lacunes existantes en examinant l'idée que se font les enseignants et les apprenants du secondaire iranien des facteurs de démotivation en ce qui concerne la pratique de l'expression orale, afin de procéder à une validation de la construction d'un instrument. Les résultats ainsi que l'analyse de la littérature connexe par les chercheurs ont été utilisés pour élaborer un questionnaire visant à explorer les perceptions des étudiants et des enseignants iraniens en L2 sur les facteurs qui diminuent la motivation des étudiants à améliorer leur capacité à s'exprimer en L2. Ce questionnaire a été administré à 150 étudiants et 150 étudiantes iraniens en langue étrangère et à 40 enseignants et 40 enseignantes.

Pour analyser les données, les chercheurs ont utilisé l'analyse des composantes principales avec rotation varimax. Les facteurs qui ont émergé

sont l'attitude négative à l'égard de l'apprentissage de la L2, les compétences et performances inadéquates de l'enseignant, le manque d'équipements technologiques dans la salle de classe, le manque de matériel pédagogique adéquat, l'environnement défavorable de la salle de classe et les opportunités insuffisantes pour la pratique de l'expression orale. La structure factorielle interprétable, les charges élevées des éléments sur les facteurs susmentionnés et la part relativement importante de la variance prise en compte par cette structure factorielle montrent que le questionnaire est un instrument valable à utiliser dans des études similaires. En outre, les estimations de la cohérence interne des facteurs montrent qu'ils jouissent d'une grande fiabilité. Ce travail est pertinent à la nôtre dans la mesure où il tend à identifier les facteurs démotivants qui fourniront la base de notre analyse.

En définitive, Han (2019) a travaillé sur les facteurs causant la démotivation dans le processus d'apprentissage de l'anglais langue étrangère et les stratégies utilisées par les apprenants turcs de l'anglais langue étrangère pour surmonter leur démotivation. L'objectif de l'étude est de déterminer les principaux facteurs de démotivation affectant le processus d'apprentissage de l'anglais des étudiants universitaires de langue anglaise turque et d'identifier les moyens qu'ils appliquent pour faire face à ces expériences négatives de leur propre point de vue. Les participants étaient 469 étudiants turcs de première et deuxième année d'université en langue anglaise.

Des méthodes quantitatives et qualitatives ont été utilisées pour collecter les données de l'étude. Tout d'abord, un questionnaire sur la démotivation a été administré aux participants, puis des entretiens ont été menés en face à face avec certains d'entre eux. Des statistiques descriptives et inférentielles ont été

réalisées sur les données quantitatives, tandis que l'approche de codage et de classification a été utilisée pour analyser les données qualitatives. Les résultats quantitatifs ont révélé qu'il existe des différences significatives entre les étudiants et les étudiantes en termes de facteurs liés aux caractéristiques des cours et aux expériences d'échec. Les résultats qualitatifs indiquent que les principaux facteurs de démotivation des étudiants sont les attitudes négatives des camarades de classe, les facteurs liés à l'enseignant, les problèmes personnels, les caractéristiques de la classe, l'anxiété liée aux tests, les expériences d'échec et le système éducatif.

En outre, les stratégies pour surmonter la démotivation ont été déterminées comme l'auto-étude, la demande d'aide, le changement de perspective, la pensée positive, l'ignorance de ce que pensent les autres et l'orientation vers un objectif. Les résultats de cette étude pourraient aider les apprenants et les enseignants à développer des stratégies efficaces pour surmonter la démotivation.

En ce qui concerne les principaux facteurs de démotivation affectant le processus d'apprentissage de l'anglais par les étudiants universitaires turcs en anglais langue étrangère, premièrement, en général, les étudiants turcs en anglais langue étrangère ont un niveau modéré de motivation pour apprendre une langue. Deuxièmement, les étudiants de sexe masculin ont un niveau de motivation plus élevé que les étudiantes. Troisièmement, les principaux facteurs de démotivation des étudiants ont été déterminés comme les attitudes négatives des camarades de classe, les facteurs liés à l'enseignant, les problèmes personnels, les caractéristiques de la classe, l'anxiété liée aux tests, les expériences d'échec et le système éducatif. Quatrièmement, les étudiantes sont

plus démotivées que les étudiants en ce qui concerne les "caractéristiques des classes" et les "expériences d'échec".

En outre, les moyens qu'elles appliquent pour faire face à ces expériences négatives de leur propre point de vue sont évalués comme suit : Les étudiants utilisent des stratégies d'auto-apprentissage, de demande d'aide, de changement de perspective, de pensée positive, d'ignorance de ce que pensent les autres et d'orientation vers un objectif afin de faire face aux facteurs de démotivation qu'ils rencontrent. Par conséquent, les enseignants de langues pourraient jouer un rôle crucial dans l'identification des principales sources de démotivation des apprenants et les guider dans la recherche et le développement de stratégies efficaces pour surmonter ces situations négatives.

En outre, la compréhension des sources de démotivation pourrait permettre aux professeurs de langues de ne pas en être la cause principale. Ce travail est important à la nôtre car il a cherché à déterminer les principaux facteurs de démotivation affectant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats de ce travail pourront se manifester dans notre analyse.

Enfin, nous avons aussi consulté Gao et Liu (2021) qui ont travaillé sur la démotivation des étudiants dans l'apprentissage des langues étrangères. D'après les résultats obtenus au cours des 20 dernières années, il est évident que la démotivation est généralement considérée comme un processus émotionnel négatif influencé par des facteurs internes et externes. Dans ce processus, les apprenants eux-mêmes souffrent de certains changements psychologiques négatifs et éprouvent donc un manque de confiance, une anxiété excessive et une attitude négative à l'égard de la langue. En outre, les cours d'anglais, les

enseignants et l'environnement agissent sur les apprenants, entraînant une baisse de leur motivation d'apprentissage.

Toutefois, il convient de noter que la plupart des études pertinentes mettent l'accent sur l'impact d'un seul facteur sur la démotivation des apprenants au lieu d'explorer l'interaction entre ces facteurs. En fait, selon Gao et Liu (2021), les apprenants, en tant qu'individus actifs, interagissent à tout moment avec les éléments de leur environnement, et ces éléments sont susceptibles d'avoir des effets mutuels et de conduire à la démotivation. Par conséquent, la démotivation n'est pas le simple résultat de l'accumulation de ces facteurs, mais de leur interaction et de leur influence réciproque. Gao et Liu (2021) définissent la démotivation comme un processus négatif au cours duquel la motivation des apprenants passe d'un niveau élevé à un niveau plus bas en raison des effets conjoints et mutuels de facteurs internes et externes.

Pour Gao et Liu (2021), la démotivation est un phénomène psychologique courant dans l'apprentissage des langues étrangères. Une bonne compréhension de la démotivation des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère permet d'enrichir les fruits de la recherche psychologique sur l'apprentissage des langues étrangères sur le plan théorique et pratique en explorant des moyens efficaces d'améliorer la motivation des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par conséquent, cette étude comprend une analyse de la littérature sélectionnée entre 2001 et 2021 afin d'interpréter le concept de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, d'illustrer les sujets de recherche à partir de la classification des facteurs de démotivation et de leurs relations avec

d'autres facteurs psychologiques, et de décrire en détail les méthodes de recherche et les participants. Les recherches futures devraient élargir les perspectives théoriques, inclure davantage de participants de différents niveaux et adopter plusieurs méthodes de recherche. Nous souhaitons que les résultats de cette étude pourraient se manifester dans notre analyse.

Alharbi et Saaty (2022) ont mené une étude qui explore les pratiques d'enseignement démotivantes, telles que les comportements, les méthodes d'enseignement, les traits de personnalité et les compétences des enseignants, afin d'examiner comment ces pratiques affectent négativement la motivation des étudiants à apprendre des langues étrangères. Cette étude a utilisé une approche qualitative dans laquelle des entretiens semi-structurés ont été menés avec 20 étudiantes d'une école secondaire publique d'Almadinah, située dans la région occidentale de l'Arabie saoudite.

L'étude a identifié cinq pratiques d'enseignement que les élèves du secondaire trouvent démotivantes : (a) l'enseignement centré sur l'enseignant ; (b) l'utilisation excessive de l'arabe ; (c) le manque de motivation des enseignants ; (d) le manque de retour d'information sur l'apprentissage ; et (e) la sévérité excessive. Par conséquent, les professeurs d'anglais devraient éviter ces pratiques et sensibiliser aux effets néfastes qu'elles peuvent avoir sur la motivation des élèves. Ce travail est pertinent au nôtre dans la mesure où il a cherché à mettre en exergue les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous souhaitons que les résultats de cette étude pourraient se manifester dans notre analyse.

Qurban & Meccawy (2023) ont mené une étude visant à examiner les facteurs de démotivation qui affectent les étudiants saoudiens apprenant l'anglais dans le cadre du programme de l'année préparatoire (PYP) dans une université saoudienne. Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon aléatoire de 221 étudiants universitaires de la filière artistique (118). Les données qualitatives ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire comportant deux questions ouvertes et analysées à l'aide de SPSS et d'une analyse de contenu.

Les résultats ont révélé que le principal facteur de démotivation qui affecte les deux filières est « l'expérience de l'échec et les résultats aux examens », « l'environnement de la class » et « le contenu et le matériel d'apprentissage ». Toutefois, il existe une différence significative entre les deux filières en ce qui concerne les facteurs « compétence des enseignants et styles d'enseignement », « caractéristiques de la salle de classe » et « manque d'intérêt » des élèves. Les résultats de l'étude peuvent avoir des implications plus larges, car ils suggèrent que les enseignants peuvent avoir un impact significatif sur la motivation intrinsèque des élèves, car ils peuvent motiver les élèves peu performants et ceux qui ont échoué. Il suggère également que les enseignants dissuadent les étudiants de se comparer à leurs camarades de classe, qu'ils évitent de faire des comparaisons entre les étudiants et qu'ils utilisent des méthodes d'enseignement des langues plus communicatives. Les enseignants saoudiens d'anglais langue étrangère en formation initiale et en cours d'emploi devraient être mieux préparés à identifier les principales sources de démotivation de leurs étudiants et à fournir des solutions pour améliorer l'environnement d'apprentissage. Cette étude est pertinente à la nôtre dans la

mesure où elle a cherché à relever les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui fera la base de notre analyse.

Alrabai (2016) a mené une étude qui est consacré à l'examen des facteurs responsables des faibles résultats des étudiants saoudiens en anglais langue étrangère (EFL). Si certains de ces facteurs sont des variables démographiques qui concernent spécifiquement les apprenants eux-mêmes, comme le sexe, l'âge, la motivation, les attitudes, les aptitudes, l'anxiété, l'autonomie, les stratégies d'apprentissage et le style d'apprentissage, la plupart sont externes et échappent au contrôle des apprenants. Ces facteurs externes sont particulièrement représentés par les facteurs socioculturels, tels que l'influence de l'arabe comme première langue (L1), la religion, la culture et la société, les variables pédagogiques, telles que le comportement et les styles d'enseignement des enseignants, le programme et les méthodes d'enseignement, et enfin, les problèmes du système éducatif en Arabie Saoudite, tels que les classes surchargées, le manque de formation des enseignants et l'absence de technologie. Ce document commence par souligner l'importance de l'apprentissage de l'anglais pour les Saoudiens, suivi d'une analyse et d'une discussion des facteurs qui pourraient expliquer leur manque de réussite.

L'article conclut en présentant quelques implications et en offrant des recommandations aux praticiens de l'EFL et aux décideurs politiques du royaume d'Arabie Saoudite (KSA) afin de traiter les facteurs contribuant aux faibles résultats des apprenants saoudiens en matière d'EFL. Son travail est important à notre étude car elle a cherché à identifier les facteurs démotivants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats de son étude pourront être à la base de notre analyse.

Kikuchi (2009) a mené une étude visant à examiner les facteurs de démotivation chez les apprenants dans les classes de lycée japonais. Des guides d'entretien et un questionnaire ont été élaborés afin de déterminer les facteurs de démotivation des étudiants dans les classes d'anglais des lycées japonais. Cinq étudiants de deux universités privées et d'une université publique ont fait part de leur point de vue sur la démotivation lors des entretiens. Quarante-deux étudiants d'une université publique ont répondu à un questionnaire composé principalement de questions ouvertes. L'analyse qualitative a permis de mettre en évidence cinq facteurs : (1) le comportement individuel de l'enseignant en classe ; (2) la méthode de traduction grammaticale utilisée dans l'enseignement ; (3) les tests et les examens d'entrée à l'université ; (4) la nature mémorielle de l'apprentissage du vocabulaire ; (5) les questions liées aux manuels et aux ouvrages de référence. Nous espérons que ces récits d'apprenants aideront les enseignants japonais et autres à prendre conscience des pièges à éviter dans leur enseignement. Ce travail est important à notre étude car elle a cherché à identifier les facteurs démotivants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats de son étude pourront être à la base de notre analyse.

Nkrumah B. (2021) a mené une étude sur « Facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une seconde langue : Le cas des apprenants de chinois au Ghana ». La démotivation est une contrepartie négative de la motivation qui affecte le processus d'apprentissage et les résultats des étudiants. La présente étude a tenté de déterminer les facteurs de démotivation dans l'apprentissage d'une seconde langue au Ghana en utilisant le chinois comme étude de cas. Une enquête structurée par questionnaire a été menée auprès de 200 étudiants apprenant le chinois à l'université du Ghana pour atteindre l'objectif fixé.

L'étude a identifié les principaux facteurs de démotivation affectant les étudiants qui apprennent une seconde langue : La compétence et le style d'enseignement de l'enseignant, le matériel d'apprentissage, les classes surchargées, la forte concurrence pour l'obtention d'une bourse d'études en Chine, les chances réduites d'obtenir une bourse d'études de l'ambassadeur chinois, le manque de confiance en soi et l'expérience de l'échec. Les enseignants devraient utiliser des manuels plus appropriés pour améliorer leurs compétences pédagogiques. En outre, les étudiants devraient être motivés pour apprendre et participer aux activités de la classe afin de former des souvenirs durables. Son travail est important à notre étude car elle a cherché à identifier les facteurs démotivants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats de son étude pourront être à la base de notre analyse.

Kingful et Nusenu (2025) ont travaillé sur « la motivation des enseignants dans les lycées du Ghana dans le cas du lycée Ghana Senior High School. » La motivation comprend à la fois des types extrinsèques et intrinsèques. Il faut être intrinsèquement motivé avant d'accepter de nouveaux défis, puis être motivé de manière extrinsèque pour obtenir les meilleurs résultats. Dans cette étude, le chercheur a utilisé une technique d'échantillonnage par recensement, dans laquelle les 85 répondants ont été utilisés pour l'étude de cas en raison de la population totale relativement faible des répondants. Le chercheur a utilisé à la fois des sources primaires et secondaires pour recueillir les données. Les données utilisées pour compiler ce travail ont été recueillies auprès du personnel et de la direction du lycée Ghana Senior High School, au moyen de questionnaires et d'entretiens individuels. Les données et les réponses du personnel et de la direction ont été analysées et

interprétées afin de déterminer l'influence de la motivation sur les enseignants de l'établissement en question. Les résultats de l'étude ont révélé que l'enrichissement des tâches et la rémunération au mérite sont des conditions nécessaires pour accroître la motivation des enseignants du lycée Ghana Senior High School-Koforidua. Le chercheur suggère que des stratégies efficaces telles que l'enrichissement des tâches et la rémunération au mérite pourraient être mises en œuvre de manière adéquate par la direction afin d'accroître la motivation des enseignants du lycée Ghana Senior High School-Koforidua. Le travail de Kingful et Nusenu (2025) se concentre uniquement sur la motivation. Leur travail est important à notre étude car il va nous aider à mettre en exergue l'écart dans notre travail de recherche.

Boamah (2014) a mené un travail sur « l'effet de la motivation sur les performances des employés : données empiriques provenant de la Direction de l'éducation de Brong Ahafo. » La motivation est ce qui pousse une personne à agir et la maintient dans l'action déjà engagée. La motivation a pour rôle de développer et d'intensifier le désir de chaque membre de l'organisation de travailler efficacement et efficacement à son poste. La motivation pour cette étude a été suscitée par le faible niveau d'attention accordé à la motivation des employés par rapport à celle des employés d'autres organisations, ce qui a entraîné une pénurie aiguë d'enseignants qualifiés au niveau primaire et secondaire (lycée) en raison d'une forte migration vers d'autres secteurs (rapport GNAT, 2013). La motivation au sein du Service de l'éducation du Ghana est en baisse, et les travailleurs et le gouvernement, qui sont responsables de la mise en œuvre des politiques et programmes nationaux relatifs à l'enseignement pré-tertiaire dans le pays, se sont affrontés à plusieurs reprises ces dernières années

au sujet des salaires et des conditions de service (rapport GNAT, 2013). C'est dans ce contexte que la recherche a porté sur : « L'effet de la motivation sur les performances des employés : données empiriques provenant de la Direction de l'éducation de Brong Ahafo ». L'objectif général de l'étude est de déterminer l'effet de la motivation sur les employés, d'identifier les facteurs qui motivent les employés, de déterminer les performances des employés et d'évaluer l'effet de la motivation sur les performances des employés au sein de la Direction municipale de l'éducation d'Asunafo North. Une méthodologie mixte, à savoir des questionnaires et des entretiens, a été utilisée pour recueillir les données, et l'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel Statistical Package for Social Sciences (SPSS) et d'une analyse de contenu pour l'aspect qualitatif. L'étude a révélé que la promotion et les possibilités d'avancement sont les principaux facteurs de motivation. Elle a également montré que le niveau de motivation est faible dans le domaine des salaires et des rémunérations. Le secteur de l'éducation au Ghana semble verser les salaires et les rémunérations les plus bas de l'industrie. Il est donc recommandé que le Service de l'Éducation du Ghana (direction) examine de toute urgence la nécessité d'ajuster à la hausse les salaires et les rémunérations, ce qui contribuerait grandement à réduire le taux élevé de rotation du personnel. Le travail de Boamah (2024) se concentre uniquement sur la motivation. Leur travail est important à notre étude car il va nous aider à mettre en exergue l'écart dans notre travail de recherche.

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'établir le cadre relatif à la littérature dans lequel s'inscrit notre étude. Ce cadre comprend le cadre théorique et une revue de quelques ouvrages pertinents à notre étude. Le cadre théorique a fait un bref aperçu sur la théorie behavioriste de Skinner (1984), et

la théorie de la hiérarchisation des besoins de Maslow (1970) et quelques concepts relevant à ces théories. Ce cadre nous fournit éventuellement les bases de notre analyse. Les travaux antérieurs nous a permis de faire une lecture approfondie sur notre sujet car peu d'études (Nkrumah, 2024 ; Kuupole, 2005) ont été spécifiquement menées sur la démotivation dans le contexte ghanéen. Cette étude explore la démotivation chez les apprenants de langues en se concentrant spécifiquement sur les aspects démotivants de la matière de français. Bien que la présente étude partage des similitudes avec les recherches antérieures en identifiant les facteurs internes et externes contribuant à la démotivation, elle adopte une approche distincte en se focalisant sur les aspects spécifiques du français qui démotivent les apprenants. Par conséquent, l'ensemble des facteurs de démotivation utilisés dans cette étude sont similaires à ceux mentionnés ci-dessus et peuvent inclure la méthode d'enseignement, l'évaluation (renforcements négatifs), et le manque de pratique de la langue. La différence entre ces études précédentes et cette étude actuelle est que les études précédentes se concentrent davantage sur la démotivation en anglais et en chinois, tandis que la présente étude se concentre sur la démotivation dans l'apprentissage du français comme langue étrangère dans le contexte ghanéen. Dans le chapitre suivant, la discussion porte sur la méthodologie employée pour la collecte et l'analyse des données. Le chapitre suivant porte sur la méthodologie de l'étude.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

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. La méthodologie de recherche est définie comme l'ensemble des stratégies, des techniques et des démarches utilisées pour mener une étude, depuis l'identification du problème jusqu'aux plans finaux de collecte et d'analyse des données (Burns & Grove 2001 :223). Ce travail porte sur « l'étude de démotivation envers le FLE chez les apprenants d'Adonten Senior High School ». En tant que travail scientifique, cette étude se déroule selon un processus systématique. Ce chapitre porte sur la méthodologie du travail. Il s'agit de la présentation systématique des outils scientifiques que nous mettons en place pour recueillir, présenter et analyser les données.

Conception de la recherche

La conception de la recherche est définie comme les structures clairement définies dans lesquelles l'étude est mise en œuvre (Burns & Grove, 2001). Une conception qualitative, exploratoire, descriptive et contextuelle a été adoptée en utilisant la méthode phénoménologique pour explorer les expériences vécues par les élèves au cours de la leçon de français (Streubert & Carpenter, 1999). La richesse et la profondeur de la description obtenue grâce à une approche qualitative permettent une appréciation unique de la réalité de l'expérience (Munhall, 2001).

Notre étude est du type descriptif. La recherche descriptive implique l'exploration, l'analyse et la description directes de phénomènes particuliers,

aussi libres que possible de présupposés inexpliqués, visant à une présentation intuitive maximale (Streubert & Carpenter, 1999). Les études descriptives sont utilisées pour documenter le phénomène d'intérêt dans la situation réelle (Marshall & Rossman, 1995). Les expériences des apprenants de français pendant l'enseignement et l'apprentissage de français langue étrangère sont décrites et des recommandations pour l'amélioration de l'environnement d'apprentissage du français sont proposées. Nous avons adopté la méthode mixte. Les données recueillies ont été soumises à une analyse scientifique en employant la méthode mixte : une combinaison des méthodes quantitative et qualitative. Selon Angers (1996) l'approche mixte est « la voie du milieu », qui combine les méthodes de collecte et d'analyse de données propres aux approches quantitative et qualitative. L'approche mixte permet de mobiliser aussi bien les avantages provenant de l'approche quantitative que la qualitative ; ainsi, les deux approches complémentaires aident à approfondir la compréhension et l'interprétation des phénomènes observés.

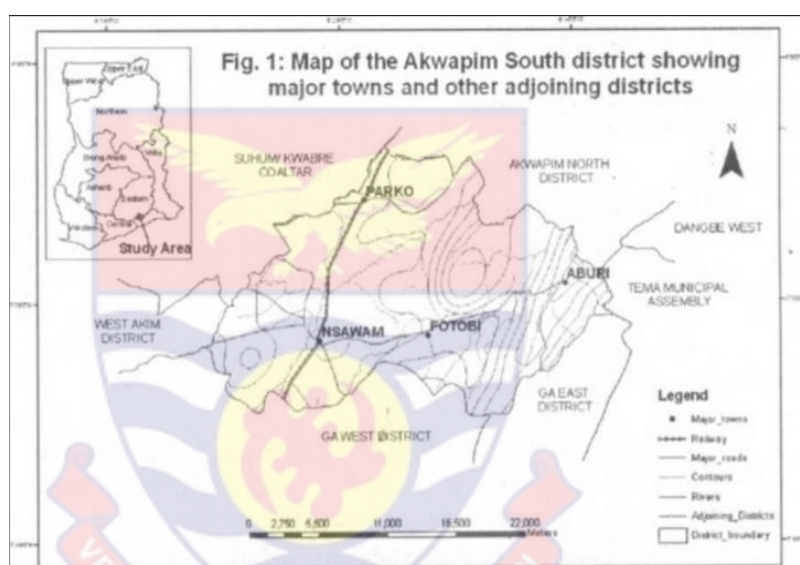
Nous devons comprendre la dimension qualitative de l'instrument de recherche dans le cadre d'un ensemble de méthodes mixtes (quantitative suivie de qualitative) de recherche (Kelle 2006 : 08) qui comprend un questionnaire et une série de 10 entretiens qualitatifs avec les personnes interrogées dans l'enquête. L'objectif de la partie qualitative de l'étude était de fournir des éclairages plus approfondis et contextualisés sur la façon dont les apprenants identifient les facteurs (intérieurs et externes) qui les démotivent pour apprendre le français, et de proposer des solutions pour résoudre le problème. Alors que le questionnaire fournissait des renseignements sur le contexte socio-démographique, le processus d'enseignement et d'apprentissage, les ressources

d'enseignement et l'environnement, ainsi que la procédure d'évaluation par la population participante, les entretiens qualitatifs fournissaient des informations « précieuses » sur l'opinion des parents, les mesures que les parents ont prises, l'impact de ces mesures sur l'apprentissage du français, la perception des apprenants de l'apprentissage du français, les difficultés/défis dans l'apprentissage du français, les ressources d'enseignement et d'apprentissage, l'impact de certaines pratiques des enseignants. En ce qui concerne la stratégie de recherche, les entretiens qualitatifs ont pour objectif de compléter les données de l'enquête par des données riches et non standardisées, afin d'obtenir une image globale plus riche et plus précise des participants dans la classe de français. On considère les données d'entretien comme un ensemble de données qui est analysé de manière transversale à travers un ensemble de dimensions communes.

Lieu d'enquête

La municipalité d'Akuapem South est située le long de la route principale reliant Accra et Koforidua. Le district a des frontières communes avec la municipalité de Nsawam/Adoagyiri à l'ouest, le district de Kpone-Katamanso au sud-est, la municipalité de Ga East au sud et la municipalité d'Akuapem North au nord. Situé à une longitude de 0 degré ouest et à une latitude de 5,5 degrés nord, le district s'étend sur une superficie de 224,13 km² et compte une population de 3,7501 habitants. La municipalité d'Akuapem South a identifié l'agriculture et le secteur du tourisme comme ses principaux domaines d'avantage comparatif en termes de développement significatif. Par conséquent, les stratégies de croissance de l'assemblée se concentrent sur l'amélioration de ces deux secteurs, en espérant que les améliorations auront un

effet d'entraînement positif sur d'autres domaines. La municipalité est connue pour son climat doux. Aburi, Kitasi, Ahwerase, Adomorobe, Berekuso, Pakro et Konkonuru sont des villes importantes de la municipalité. Nsakyé, Attakrom, Oboadaka, Pokrom-Nsabaa, Aburi-Amanfro, Dumpong, Obodan, Dago, Fahiankor, Ahyiresu, Brekuso, etc. sont autant d'exemples de villages que l'on trouve dans la campagne. La présentation de la carte géographique de la Municipalité d'Akuapem South est ci-dessous :



L'étude porte sur la démotivation des apprenants de la classe de première (SHS 2) de l'école secondaire d'Adonten dans la municipalité d'Akuapem South dans la région orientale du Ghana. Nous avons fait ce choix d'école car nous avons voulu vérifier les situations dans lesquelles les apprenants de cette école possèdent de différentes capacités individuelles si bien que l'enseignement/apprentissage s'effectue dans les mêmes conditions d'environnement. Nous avons retenu cet établissement grâce à la proximité dans la mesure où nous pouvons avoir accès facile à ce dernier.

Population

La population est constituée par l'ensemble des sujets, unités ou objets qui sont potentiellement concernés par l'enquête. En fonction de l'étude, la population peut être constituée d'un ensemble de personnes, d'organisations ou d'objets matériels. Selon De-Ketele (2000), la population d'étude est un « ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». Ainsi, la population est un groupe de sujet cible sur lequel se porte l'investigation ou la recherche. Dans notre cas, la population cible est constitué des apprenants qui partagent un certain nombre de caractéristiques à même de les distinguer d'autres apprenants de « Senior High School ». Notre population comprend les apprenants qui apprennent le français langue étrangère à Adonten Senior High School dans la région orientale au Ghana. Tous ces apprenants concernés ont en commun plusieurs caractéristiques : D'abord, ils suivent les cours de français depuis sept ans ; et puis ils apprennent la langue française dans un milieu plurilingue où leurs langues locales rendent complexe l'appropriation effective de la langue étrangère (Kuupole, 2011). Nous pouvons ajouter que ces apprenants suivent un apprentissage décontextualisé de la langue française dans la mesure où ils sont éloignés de l'environnement naturel où s'utilise la langue, d'où des difficultés à trouver des locuteurs natifs avec qui parler la langue française (De-Souza, 2013). Ces quelques critères nous permettent de cibler la catégorie d'apprenants qui sont concernés par cette recherche.

Dans le tableau qui suit, nous présentons la répartition de la population des apprenants en prenant compte de leurs classes respectives.

Tableau 1: Distribution par sexe et classe des apprenants de FLE

Sexe	SHS 1	SHS 2	SHS 3
Garçons	9	25	11
Filles	55	85	86
Total	64	110	97

Source : Dunku, *Enquête de terrain*, 2020

Une lecture des données de ce tableau nous montre qu'il y avait 64 apprenants en seconde comprenant neuf garçons et 55 filles ; 110 apprenants en première comprenant 25 garçons et 85 filles et 97 apprenants en terminale comprenant 11 garçons et 86 filles. Donc, l'effectif des apprenants en classe de français était 271 apprenants.

Échantillonnage

Il est généralement impossible, voire inutile, d'effectuer le recueil de données sur l'ensemble de la population. C'est pourquoi on sélectionne une partie de la population (l'échantillon) sur qui va effectivement porter l'enquête. Selon De-Souza (2013), l'échantillon doit être représentatif de la population, c'est-à-dire présenter des caractéristiques semblables, qualitativement et proportionnellement, pour que les conclusions de l'enquête puissent être généralisées à l'échelle de la population. La généralisation relève de l'inférence : on infère que les résultats obtenus sur un échantillon particulier sont les mêmes que ceux que l'on aurait obtenus auprès de l'ensemble de la population correspondante. Dans le cadre des recherches scientifiques, l'inférence est outillée par des tests statistiques. Selon Angers (1996 :229), l'échantillonnage « consiste en un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée ».

L'échantillonnage selon Pires (1997 :122) consiste à choisir « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème

». Nous comprenons que l'échantillonnage consiste à prendre une partie de la population cible d'une manière représentative pour étudier. La procédure de l'échantillonnage doit respecter les étiques de recherche pour la fiabilité et la vérifiabilité. Nous définissons l'échantillon comme le représentant de la population ou la portion réduite de la population de référence.

En ce qui concerne notre recherche, au niveau de l'école, nous avons employé l'échantillonnage à choix raisonné pour sélectionner quatre-vingt (80) apprenants pour l'étude. Il est à noter que la classe retenue est en classe de première. Nous avons préféré travailler avec les apprenants de première de FLE (SHS 2) car ils passeront leur examen final en 2023. Nous avons aussi fait ce choix parce que cette catégorie d'apprenants semblait bien capable de répondre à nos attentes lors du travail. Cette population que nous avons échantillonnée représente une partie des apprenants qui apprennent le français dans cet établissement.

Instruments de la collecte des données

Rappelons qu'il existe plusieurs instruments qui puissent nous aider à recueillir des données pour notre étude. Il s'agit de l'observation, de l'entretien, et du questionnaire entre autres. L'observation permet au chercheur de recueillir des données d'une manière plus naturelle sur les comportements langagiers des sujets surtout s'ils ne sont pas avisés. Cette observation peut être participante ou non participante. Pour notre recherche, l'entretien et le questionnaire seraient appropriés pour recueillir les données.

Questionnaire destiné aux apprenants

Nous avons employé le questionnaire pour la collecte des données. Le questionnaire est une technique plus directe d'investigation. Il consiste à interroger des individus de façon identique en vue de dégager de leurs réponses des tendances dans le comportement de la population source (Angers, 1996). Cet outil consiste à une suite ou un ensemble des questions structurées et ordonnées selon la logique du chercheur (Singleton, 1993). L'instrument est destiné à saisir les comportements et les opinions des enquêtés pour faire des analyses statistiques des variables observés. En ce qui concerne l'importance du questionnaire, il permet au chercheur de déterminer en avance, les questions à poser et construire un cadre des réponses à tirer auprès des répondants, (Gillham, 2008). Le questionnaire contient 38 items constitués de questions fermées et semi-fermées (voir annexe A). Nous pensons que ces types de questions permettront à tous les répondants d'avoir les mêmes choix de réponses ; et cela peut faciliter la comparaison de plusieurs réponses. Toutefois, nous nous sommes servi également des questions ouvertes dont la majorité sont des questions d'explication dans le but de donner aux participants la chance d'apporter plus de clarifications sur leur position après avoir répondu aux questions fermées précédentes.

En pratique, le questionnaire évite l'influence de la présence du chercheur sur les données recueillies auprès des répondants. Pour cette présente étude, nous avons choisi le questionnaire comme instrument de la collecte des données pour les raisons suivantes. Le questionnaire est préféré par des chercheurs pour des travaux de nature mixte, (Sarantakos, 2005). Dans notre cas, le questionnaire nous a permis de collecter les données chez les répondants

concernant la démotivation des apprenants en classe de FLE. En deuxième lieu, les questions caractérisant le questionnaire portent sur l'enseignement et l'apprentissage dans la salle de classe. Nous avons opté pour un seul questionnaire qui est adressé aux apprenants. Ce questionnaire pour les apprenants est divisé en quatre parties. La première partie vise à recueillir tous les renseignements sur le profil de l'apprenant. Ils englobent le sexe et l'âge de l'apprenant. Le but de cette première partie est de nous aider à avoir des informations générales sur les apprenants. Cette partie cherche à recueillir les avis des apprenants sur le contexte linguistique comme les suivants : le niveau auquel ils ont commencé à apprendre le français, s'ils ont vécu ou voyagé à un pays francophone, la langue ou les langues locales qu'ils ont acquises avant l'acquisition de l'anglais et du français et le niveau d'acquisition auquel ils sont actuellement. La dernière question de cette partie porte sur le niveau de l'influence des langues parlées avant l'apprentissage du FLE comme les suivantes : l'acquisition de la langue qui a pour but de déterminer comment les langues locales déjà acquises ont influencé l'apprentissage du français chez les apprenants.

La deuxième partie du questionnaire s'intéresse principalement aux données sur le processus d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de FLE. Cette partie se consacre sur le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage, la méthodologie ou les approches adoptées par l'enseignant pour dispenser son cours. Elle décrit aussi la ponctualité de l'enseignant en classe.

La troisième partie se centre sur les ressources et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Cette partie a pour but d'examiner la nature

d'une salle de classe de FLE, les ressources pédagogiques que l'enseignant exploite lors du cours de français, la façon dont ces ressources sont exploitées et l'étape du cours où l'enseignant utilise ces ressources car l'absence des ressources convenables et de l'environnement propices dans le processus d'enseignement et d'apprentissage peut démotiver les apprenants dans l'apprentissage du FLE. La dernière question de cette partie s'intéresse aux manuels prescrits que l'on utilise pendant les cours de français.

La quatrième partie cherche à recueillir les données sur la procédure d'évaluation adoptée par l'enseignant dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Cette partie sert à examiner les outils d'évaluation, la langue d'enseignement, les aspects du français évalués voire la performance des apprenants pendant l'évaluation formative.

Entretien auprès des apprenants

L'entretien aussi permet d'avoir un contact direct avec le répondant lors de la collecte des données, d'observer tout en interagissant et de poser des questions pour mieux comprendre. Pourtant, lorsqu'on se sert de l'entretien en tant qu'instrument de collecte de données, on ne peut contacter qu'un nombre limité de participants à la fois (Ghislain Samson, Rodolphe Toussaint et Richard Pallascio, 2024). L'entretien, en tant qu'un outil de collecte des données aide à collecter des données orales à la forme enregistrée ou transcrite. À l'aide d'un guide d'interview que nous avons élaboré, les interviews sont déroulés dans les conditions normales sans tension de la part des apprenants. Nous avons fixé de rendez-vous avec les enseignants afin qu'ils puissent nous donner leurs apprenants pour l'entretien. Le discours qui provient de l'entretien est transcrit après pour la discussion dans l'analyse des données.

Pour nous, cette démarche de terrain est plus que nécessaire pour une dynamique de travail. Cette position est justifiée par Berthier (2006 : 49) lorsqu'il estime qu'il « est important de faire parler des sujets de la population d'enquête pour repérer la façon dont ils abordent une situation ou un objet, comment ils parlent de ce qu'ils font, qu'elles sont leurs croyances ou leurs valeurs ». Pour nous, ces entretiens sont aussi l'occasion d'évaluer les premières hypothèses ou bien de formuler de nouvelles. C'est dans cette optique que nous avons rencontré ces apprenants dans le but de discuter à propos des facteurs qui les démotivent afin de faire ressortir leurs opinions soit positives soit négatives concernant les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage du FLE. Ainsi, les entretiens ont été individuels et nous avons procédé par des questions / réponses directes pour recueillir le plus des données fiables. Le guide de l'entretien comprend deux volets :

Le premier volet portant sur l'opinion des parents, des apprenants et leur communauté nous a permis d'obtenir des informations dont on ne disposait pas forcément, à savoir, le niveau auquel les apprenants ont commencé apprendre le français et l'ordre d'acquisition des langues locales par des apprenants avant l'acquisition de l'anglais et du français. Ces informations nous permettraient d'avoir un aperçu général de leur niveau de connaissance en français ainsi que la communauté multilingue dans laquelle ces apprenants apprennent le français.

Le deuxième volet portant sur les ressources d'enseignement vise à recueillir des données sur l'expérience des apprenants à propos de l'enseignement de leurs enseignants. Cet entretien nous est utile car les réponses à ces questions nous ont fourni le maximum d'informations. Les données obtenues auprès des apprenants interviewés sont analysées sur les plans

qualitatifs ainsi que dans l'optique de son impact sur la démotivation des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage du FLE à Adonten Senior High School.

Mode d'administration des instruments

Concernant le mode d'administration de notre questionnaire, nous avons adopté la méthode face à face ; c'est-à-dire les apprenants ont rempli les questions en notre présence. Nous avons choisi ce mode grâce à ses avantages. D'abord, ce mode d'administration du questionnaire nous a permis de s'assurer que seules les personnes concernées remplissent les réponses aux questions. Les types de questions et la nature du questionnaire qui sont relativement longs aussi expliquent notre choix de cette méthode car souvent les questionnaires relativement longs ont tendance à décourager les répondants qui les abandonnent carrément ou remplissent seulement une partie, les rendant ainsi incomplets et inutiles. Ainsi, notre présence pourrait-il encourager les répondants à pourvoir des réponses à toutes les questions. Notre contact personnel avec les répondants va également favoriser une interaction vitale à la compréhension mutuelle entre l'enquêteur et l'enquêté. Conscient de la qualité des données, nous avons pris des précautions pour ne pas influencer les réponses des répondants.

Cette étude présente les résultats de l'instrument de recherche qualitative administré par le chercheur, qui se compose d'une série d'entretiens semi-structurés avec des jeunes filles de différents âges et de même niveau d'éducation dans l'école du projet, qui apprennent le français dans le cadre de leur programme d'études. Nous leur avons demandé de réfléchir à leur expérience d'apprentissage, à l'opinion de leurs parents sur leur apprentissage du français et aux actions qu'ils utilisent pour l'apprendre et à l'impact de ces

actions sur eux, aux commentaires et aux réactions de leurs camarades de classe sur leur apprentissage du français, aux ressources pédagogiques et d'apprentissage que leurs enseignants apportent à l'école et à leurs utilisations en classe, et plus généralement à leur perception du rôle de leur communauté dans leur apprentissage du français.

Traitement des données

Cette partie porte sur la manière dont nous avons analysé les données retenues de l'entretien et du questionnaire. Les données recueillies sont soumises à une analyse scientifique en employant la méthode mixte : une combinaison des méthodes quantitative et qualitative. Selon Angers (1996) l'approche mixte est « la voie du milieu », qui combine les méthodes de collecte et d'analyse de données propres aux approches quantitative et qualitative. Les deux approches complémentaires aident à approfondir la compréhension et l'interprétation des phénomènes observés. Avant de procéder à l'analyse des données, nous avons codé les données pouvant faciliter leur traitement à logiciel SPSS 25.0. Les questionnaires remplis sont codés et saisis sous format électronique. La codification était à faciliter l'analyse des données, surtout la partie statistique.

L'analyse statistique porte sur l'emploi des techniques vérifiables pouvant générer les chiffres correspondant au nombre spécifique de la population qui a participé à l'enquête et à sa contribution quantifiable. Cet aspect est nécessaire parce que notre travail est à la fois qualitatif et quantitatif. Il s'agit donc de l'emploi des techniques statistiques et descriptives pouvant analyser les données. La méthode quantitative nous a permis de présenter les chiffres sous forme des tableaux simples. Nous utilisons des graphiques simples

pour étayer les tableaux de recherche afin de permettre une clarification des tableaux. Cette présentation a facilité la compréhension de l'analyse des données. Grâce à la méthode qualitative, nous avons fourni des échantillons en forme textuelle pour expliquer les facteurs divers qui influencent les résultats obtenus.

La partie qualitative de l'outil de recherche a été réalisée à Adonten SHS après l'administration du questionnaire. Outre une série de questions de sondage fermées, le questionnaire de sondage contenait également trente-huit questions ouvertes basées sur quatre thématiques telles que la socio-démographie, le processus d'enseignement et d'apprentissage, les ressources d'enseignement et d'apprentissage, l'environnement et la procédure d'évaluation. À partir de cette base, nous avons ensuite élaboré les questions d'entretien et, par la suite, adapté le système de thèmes pour l'analyse qualitative des entretiens (voir ci-dessous). Le sondage comportait une question demandant si le répondant serait disposé à être contacté pour une longue interview à un moment ultérieur. Parmi les 30 apprenants interrogés, 33,33% ont accepté d'être contactés. Parmi eux, 10 apprenants ont été finalement interrogés le même jour après l'enquête. À la différence de la série de sondage, la série qualitative présentait une proportion plus élevée d'« apprenants actifs » (c'est-à-dire des apprenants qui avaient appris le français à l'école primaire et des apprenants qui ont commencé à l'école secondaire). Les entretiens ont été réalisés le même jour que l'enquête, en face-à-face, et ont duré entre 20 et 45 minutes. Chaque entrevue a été enregistrée en audio.

Le guide final avait la structure suivante : une première partie introductive où l'interviewée était interrogée sur sa participation en classe de

français au cours des 24 mois précédant l'entretien. Dans la deuxième partie, les répondants ont été invités à répondre aux questions d'entretien (avis des parents et des actions entreprises, difficultés rencontrées par les répondants dans l'apprentissage du français, etc.). Dans la troisième partie, les répondants ont été exclus. Le guide du sujet comprenait l'ensemble des réponses issues des entretiens. Les entretiens ont suivi la logique de l'entretien semi-structuré (Arksey & Knight, 1999): le guide du sujet a servi de guide général, mais le vocabulaire et la séquence des questions ont été flexibles par l'intervieweur. Nous avons demandé d'autres questions si nécessaire. En règle générale, l'intervieweur avait la possibilité d'ajouter ou de reformuler des questions, ou de les supprimer (si une réponse avait été donnée spontanément, par exemple). Dans l'ensemble, l'intervieweur a principalement suivi la structure générale de l'entretien guide. Toutes les entrevues ont été réalisées et complètement tranchées par l'intervieweur. Le corpus de données obtenu comprend environ 20 pages de transcriptions d'entretiens (2 pages par entretien).

Éthique de la recherche qualitative

Tous les apprenants interrogés ont donné leur consentement explicite à l'entretien et à la capture audio. Ils ont été informés du contexte de l'étude et de l'utilisation prévue de leurs données. Le contenu des entretiens a été anonymisé de manière à éviter toute identification des répondants eux-mêmes et des autres personnes qu'ils mentionnent dans l'entretien (par exemple, parents, établissements d'enseignement, enseignants). Les extraits d'entretien ne contiennent aucune information permettant de relier les données de l'entretien aux réponses au sondage de l'interviewée. Afin de préserver encore davantage l'anonymat des interviewés, la liste contenant les caractéristiques

démographiques complètes de nos interviewés (tels que leur lieu de résidence, le nom des enseignants, les communautés) n'est pas incluse dans le présent rapport. Il n'y a qu'une liste simplifiée ajoutée au rapport lui-même.

Étude pilote

Selon Brink (1996 :60), une étude pilote est une version à petite échelle, ou un essai, de l'étude principale. L'objectif de cet essai est d'obtenir des informations permettant d'améliorer le projet ou d'en évaluer la faisabilité. Pour l'étude pilote, nous avons mené une étude auprès de dix (10) apprenants du H'Mount Sinai High School dans la municipalité d'Akuapem-North dans la région orientale du Ghana qui étudiaient le français en tant que langue étrangère. Le questionnaire principal et détaillé prévu pour l'étude a été posé à ces apprenants de français avant les entretiens auprès des répondants. Cette mesure a été prise pour tester l'efficacité de l'instrument et les difficultés qu'il pourrait poser aux participants, et s'est avérée efficace. Nous avons identifié huit facteurs de démotivation. Ceux-ci sont énumérés ci-contre par ordre de fréquence : D'une part, la grammaire en français, la compréhension orale, le dialogue, l'exposition et la rédaction, la littérature, le manque de laboratoire de langue bien meublé, et le manque d'outils pédagogiques. D'autre part, il s'agit des facteurs comprenant l'opinion négative des parents, l'apathie d'achat de livres par les parents, les difficultés personnelles, les commentaires négatifs et les commentaires négatifs des camarades de classe et des enseignants ont été aussi énumérés. Ce groupe d'apprenants ont joué un rôle très important qui nous a permis de tester l'efficacité de nos instruments de recherche afin de recueillir les données requises pour l'étude. Les résultats obtenus de l'étude pilote sont compatibles à notre étude.

Dans ce chapitre, nous avons exposé entre autres, la population et l'échantillonnage des répondants, le cadre général de la collecte des données, l'instrument de la collecte des données et la méthode d'analyse des données. Les réponses de la collecte des données ne nous permettraient pas de faire une généralisation de cette étude, mais, plutôt, de pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres enquêtes et études afin d'en tirer des conclusions fiables. Dans le chapitre suivant, nous présentons les différentes données recueillies par nos instruments de collecte de données pour établir comment ces représentations sont significantes à notre étude. Nous essayons aussi de répondre à nos questions de recherche en appuyant sur les données collectées.



CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête et en propose une analyse. Dans un premier temps, nous exposons les données descriptives recueillies. Dans un second temps, nous discutons des informations relatives aux caractéristiques sociodémographiques, au profil linguistique des répondants, aux méthodes d'enseignement, aux ressources pédagogiques, aux modalités d'évaluation, ainsi qu'aux connaissances des apprenants concernant les facteurs de démotivation en français langue étrangère (FLE).

Présentation des données recueillies

Les données recueillies auprès des apprenants sont présentées dans les tableaux 1 à 38. L'analyse repose sur l'examen systématique de ces réponses, question par question. Nous avons procédé à une interprétation quantitative et qualitative des résultats, afin de dégager les principaux éléments de compréhension de la démotivation des apprenants à l'égard de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous abordons, dans les lignes qui suivent, le contexte sociodémographique des apprenants.

Contexte sociodémographique des apprenants

Le Tableau 2 illustre la répartition des apprenants selon le sexe.

Tableau 2 : Contexte sociodémographique des apprenants

Sexe	Nombre de Répondants	%
Masculin	8	10
Féminin	72	90
Total	80	100

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Les résultats indiquent que sur les 80 apprenants interrogés, seuls huit (10 %) sont de sexe masculin, contre 72 (90 %) de sexe féminin. Cette nette prédominance des filles peut être interprétée à la lumière des politiques de promotion de l'éducation des filles au Ghana. À ce propos, un rapport de l'UNESCO (2020) souligne que « girls' enrollment in school in Ghana has increased steadily over time ».

Répartition des répondants selon l'âge

Le Tableau 3 ci-dessous présente la distribution par âge des participants.

Tableau 3 : Répartition des répondants selon l'âge

Age	Nombre de répondants	%
16	28	35,00
17	35	43,75
18	12	15,00
19	5	6,25
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

L'analyse montre que 35 % des apprenants ont 16 ans, tandis que 43,75 % ont 17 ans. Les 18 ans représentent 15 % et les 19 ans, 6,25 %. Ces résultats concordent avec les statistiques d'O'Neill (2022), selon lesquelles environ 81 % de la population des lycéens ghanéens se situe entre 15 et 18 ans. Dans les paragraphes qui suivent, nous entamons les données du tableau ci-après qui se concentre sur le niveau auquel les apprenants ont débuté l'apprentissage du français.

Niveau dont les apprenants commencent à apprendre le français

Le Tableau 4 présente le niveau scolaire où les apprenants ont commencé l'étude du FLE.

Tableau 4 : Niveau dont les apprenants commencent à apprendre le français

Niveau du début de l'apprentissage du FLE	Nombre de Répondants	%
Maternelle	17	21.25
Primaire	44	55.00
Collège	13	16.25
Lycée	6	7.50
Autre	0	0.00
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

La majorité des répondants (55 %) a commencé le français au primaire, ce qui pourrait s'expliquer par leur fréquentation d'écoles privées où le FLE est introduit plus tôt que dans les écoles publiques. En effet, comme l'a rappelé le professeur Kwesi Yankah (2019), dans le cadre des réformes éducatives, l'enseignement du français devait devenir obligatoire à partir du primaire supérieur et du collège.

Dans le tableau qui suit, nous illustrons les données que nous avons recueillies concernant l'âge auquel les apprenants ont commencé l'apprentissage du français.

Âge auquel les répondants commencent à étudier le français

Le Tableau 5 rend compte de l'âge auquel les apprenants ont déclaré avoir commencé le français. Nous leur avons fourni une liste d'âges allant de deux ans à 19 ans.

Tableau 5 : Âge auquel les répondants commencent à étudier le français

Âge	Nombre de Répondants	%
2	1	1.25
3	3	3.75
4	1	1.25
5	5	6.25
6	22	27.50
7	9	11.25
8	10	12.5
9	2	2.50
10	3	3.75
11	2	2.50
12	8	3.75
13	3	7.5
14	6	10
15	3	3.75
18	1	1.25
19	1	1.25
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Les résultats révèlent une forte concentration des débuts autour de 6 ans (27,5 %), ce qui correspond au moment où l'enseignement du français est généralement introduit dans certaines écoles primaires privées. Les autres tranches d'âge présentent une distribution plus faible, avec toutefois une seconde concentration à 7–8 ans (environ 24 %). Nous poursuivons, à présent, notre discussion des données du tableau suivant concernant le pays où les apprenants ont commencé à apprendre le français.

Pays où les répondants commencent à apprendre le français

Le Tableau 6 se concentrent sur les pays dans lesquels les répondants que nous avons interrogés ont débuté leur apprentissage du français pour la première fois.

Tableau 6 : Pays où les répondants commencent à apprendre le français

Pays	Nombre de Répondants	%
Ghana	80	100
Bénin	0	0
Burkina Faso	0	0
Côte d'Ivoire	0	0
Togo	0	0
Autre	0	0
Total	80	100

Source : Dunku, *enquête du terrain*, 2020

Une lecture des données nous indique que la quasi-totalité des apprenants, a choisi la première option « le Ghana », indiquant donc qu'ils ont commencé l'apprentissage du français au Ghana. Ces répondants sont au nombre de 77 et représentent 96,25% du nombre total des répondants. Mais aucun répondant n'a indiqué le Bénin et le Burkina-Faso. Ensuite, deux autres apprenants ont choisi la Côte-d'Ivoire comme le pays où ils ont commencé leur apprentissage du français. Un dernier répondant a aussi indiqué avoir commencé à apprendre le français au Togo. Nous ne relevons enfin qu'aucun apprenant n'a choisi l'option "autre". Dans le tableau suivant, nous explorons les langues parlées par les apprenants, par ordre d'acquisition.

Langues parlées par les répondants par ordre d'acquisition

Le Tableau 7 nous illustre les données concernant les différentes langues parlées par les apprenants par ordre d'acquisition.

Tableau 7 : Langues parlées par les répondants par ordre d'acquisition

Langues parlées par ordre d'acquisition	Nombre de répondants	%
Langue locale, anglais, français	46	57,50
Anglais, langue locale, français	33	41,25
Français, anglais, langue locale	1	1,25
Total	80	100

Source : *Enquête du terrain, Dunku, 2020*

Une lecture des données nous indique que la majorité des répondants avec un pourcentage de 57.5% ont indiqué avoir acquis les langues locales telles que « twi », « ga », « ewe », « fanti » et « akpafu », avant d'acquérir d'autres langues. Ces apprenants grandissent donc en cuercissant ces langues locales en premier avant d'apprendre d'autres langues à l'école. Agbefle (2014) clarifie, en effet, que les apprenants ghanéens vivent dans des environnements plurilingues où diverses langues se côtoient. Nous recensons en fait plus de la majorité des répondants dans ce cas (voir annexe B pour les détails).

Ensuite, quelques répondants, ont aussi indiqué avoir acquis l'anglais en premier lieu. Quant à la seconde langue acquise par les répondants, nous recensons également presque la moitié des apprenants, indiquant avoir acquis des langues locales. Beaucoup d'entre eux ont aussi indiqué avoir acquis l'anglais. Enfin, quelques-uns ont ensuite indiqué avoir acquis le français en seconde. Quant aux troisièmes langues acquises par les apprenants, nous relevons que la majorité ont indiqué avoir acquis l'anglais, suivi d'autres apprenants qui ont indiquée voir acquis le français, et enfin de quelques autres apprenants indiquant avoir acquis des langues locales. Ensuite, nous observons que la majorité des apprenants ont indiqué avoir acquis le français en quatrième position. Mais quelques-uns ont aussi indiqué des langues locales, et enfin, un

dernier apprenant a indiqué avoir acquis l'espagnol. Mais nous recensons aussi que certains apprenants n'ont rien indiqué comme quatrième langue acquise.

Enfin, quelques apprenants ont aussi indiqué avoir acquis une cinquième langue. Il s'agit en majorité de la langue française, suivie de la langue « ga ». Dans les tableaux qui suivent, nous allons nous concentrer sur le processus d'enseignement et apprentissage chez notre public. Nous discutons des contenus d'apprentissage du français, qui démotivent les apprenants, dans le Tableau 8.

Aspects démotivants de la langue française

Le Tableau 8 illustre les domaines des contenus d'apprentissage que les apprenants jugent démotivants dans l'étude du français.

Tableau 8 : Aspects démotivants de la langue française

Aspects démotivants	Nombre de Répondants	%
Compréhension orale	57	71,25
Dialogue and exposition	46	57,50
Rédaction	72	90,00
Grammaire	66	82,50
Littérature	36	45,00
Autre	1	1,25

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

L'analyse révèle que la rédaction constitue le domaine le plus démotivant (90 % des répondants), suivie de la grammaire (82,5 %) et de la compréhension orale et écrite (71,25 %). Les difficultés rencontrées dans ces domaines entraînent une démotivation significative des apprenants. Ces résultats rejoignent ceux de Chambers (1993) qui identifie la démotivation comme un phénomène complexe influencé par des facteurs pédagogiques et affectifs, ainsi que ceux de Ushioda (1998) qui souligne l'impact négatif des méthodes d'enseignement et de certaines tâches scolaires.

Nous poursuivons à présent avec les données du tableau suivant, où nous discutons les domaines de l'écoute et la compréhension écrite qui posent des difficultés aux apprenants.

Domaine(s) de difficulté en compréhension orale en français

Le Tableau 9 présente les aspects de la compréhension orale et écrite qui posent le plus de difficultés aux répondants.

Tableau 9 : Domaine(s) de difficulté en compréhension orale en français

Domaine de difficulté	Nombre de Répondants	%
Signification de certains mots	55	68.75
Prononciation	37	46.25
Compréhension du passage	60	75.0
Vitesse de lecture	61	76.25
Autre	0	0

Source : Dunku, *enquête du terrain*, 2020

Les résultats montrent que les principales difficultés sont liées à la vitesse de lecture (76,25 %) et à la compréhension globale du passage (75 %). La signification de certains mots (68,75 %) et la prononciation (46,25 %) constituent également des obstacles notables. Ces constats confirment la définition de la compréhension en lecture comme un processus de construction de sens (Anderson & Pearson, 1984). Ils rejoignent également l'analyse de Pressley (2000), qui insiste sur le caractère progressif du développement des compétences de compréhension et sur la nécessité d'un apprentissage continu du vocabulaire et des stratégies de décodage.

Nous continuons dans le tableau suivant avec les données concernant les difficultés rencontrées par les apprenants lors des dialogues et expositions en français.

Défi(s) rencontré(s) dans le dialogue et l'exposition

Le Tableau 10 présente les obstacles rencontrés par les apprenants lors des activités orales de dialogue et d'exposition.

Tableau 10 : Défi(s) rencontré(s) dans le dialogue et l'exposition

Défi	Nombre de répondants	%
Compréhension des questions	48	60,00
Manque de vocabulaire adéquat	71	88,75
Peur de faire des erreurs	59	73,75
Manque de confiance	47	58,75
Autre	-	-

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Le manque de vocabulaire constitue la principale difficulté (88,75 %), suivi par la peur de commettre des erreurs (73,75 %) et la compréhension des questions (60 %). Enfin, le manque de confiance est également mentionné par 58,75 % des répondants. Ces résultats corroborent les observations d'Alyousif et Alsuhaibani (2021) qui soulignent l'impact négatif d'un enseignement centré sur la grammaire et d'un manque d'opportunités de pratique orale sur la motivation des apprenants.

Nous explorons dans le tableau suivant les aspects de la rédaction en français, qui posent des difficultés à ces apprenants.

Difficulté à faire une rédaction en français

Le Tableau 11 décrit les difficultés rencontrées par les répondants lors de la production écrite en français.

Tableau 11 : Difficulté à faire une rédaction en français

Difficulté	Nombre de Répondants	%
Lecture des questions de rédaction	15	18,75
Compréhension de la question	57	71,25
Comment utiliser la langue française pour répondre à la question de rédaction	77	96,25
Autre	2	2,25

Source : Dunku, *enquête du terrain*, 2020

La principale difficulté rencontrée par les apprenants est l'usage du français pour rédiger la réponse (96,25 %), suivie par la compréhension de la question (71,25 %). Ces résultats confirment l'analyse de Grabe (2009), qui distingue des processus de bas niveau (reconnaissance lexicale, analyse syntaxique) et de haut niveau (inférences, construction du modèle de texte) dans la lecture et l'écriture, soulignant la complexité de l'activité rédactionnelle. Dans le tableau suivant, nous discutons les aspects grammaticaux qui démotivent ces apprenants que nous avons interrogés.

Aspects grammaticaux démotivants

Le Tableau 12 présente les aspects de la grammaire française identifiés par les répondants comme décourageants pour leur apprentissage.

Tableau 12 : Aspects grammaticaux qui dissuadent les répondants d'apprendre le français

Aspects grammaticaux	Nombre de Répondants	%
Passé composé	72	90
Voix passive	72	90
Discours rapporté	72	90
Subjonctif	70	87,5
Autre	1	1,25

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

L'analyse des données révèle que les apprenants considèrent le passé composé, la voix passive et le discours rapporté comme les aspects grammaticaux les plus démotivants (90 % des répondants). Le subjonctif constitue également une difficulté importante (87,5 %). Ces résultats confirment l'idée que les notions grammaticales complexes représentent un frein majeur à la motivation des apprenants en contexte de langue étrangère. Comme le souligne Nergis (2013), la profondeur de la connaissance lexicale, la conscience syntaxique et la reconnaissance métacognitive constituent des facteurs essentiels dans la compréhension et la production écrite, ce qui peut expliquer la démotivation générée par la complexité grammaticale.

Nous poursuivons avec le tableau suivant qui se concentre sur les raisons pour lesquelles les aspects de grammaire affectent négativement l'apprentissage du français des répondants.

Raisons pour les difficultés à comprendre la grammaire

Le Tableau 13 expose les raisons évoquées par les répondants pour expliquer la difficulté et la démotivation liées à l'apprentissage de la grammaire française.

Tableau 13 : Raisons pour les difficultés à comprendre la grammaire

Raison	Nombre de Répondants	%
C'est difficile à comprendre	64	80,00
Ce n'est pas une première langue	25	31,25
L'approche d'enseignement	70	87,50
Manque d'enseignant qualifié	-	-
Autre	2	2,50

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Les résultats indiquent que la principale raison évoquée par les apprenants est la complexité intrinsèque de la grammaire (80 %). De plus, 87,5 % estiment que l'approche pédagogique adoptée par les enseignants accentue cette difficulté. Une proportion non négligeable (31,25 %) souligne également que le français n'étant pas leur première langue, cela rend son apprentissage grammatical particulièrement ardu. En revanche, aucun répondant n'a mis en avant le manque d'enseignants qualifiés comme facteur explicatif. Cette observation rejoint l'analyse d'Agbefe (2014), qui rappelle que le français reste marginal dans les échanges sociaux au Ghana, ce qui limite l'exposition authentique et rend la grammaire encore plus abstraite pour les apprenants.

Dans le tableau suivant, nous discutons des difficultés rencontrées par les apprenants pendant les cours de littérature.

Défis des répondants lors des cours de littérature

Le Tableau 14 illustre les difficultés rapportées par les apprenants lors de l'étude de textes littéraires en français.

Tableau 14: Défis des répondants lors des cours de littérature

Défis en Littérature	Nombre de répondants	%
Lecture du livre	26	32,50
Compréhension du livre	49	61,25
Incapacité à comprendre les questions basées sur le livre	62	77,50
L'enseignant n'encourage pas les élèves à lire de leur façon autonome	1	1,25
Autre	0	0,00

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

L'analyse montre que la difficulté la plus fréquemment citée est l'incapacité à comprendre les questions basées sur les textes littéraires (77,5 %), suivie par la compréhension globale du livre (61,25 %). La lecture du livre elle-même constitue un obstacle pour près d'un tiers des répondants (32,5 %). Enfin, un répondant (1,25 %) a souligné le manque d'encouragement à la lecture autonome de la part des enseignants. Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'un accompagnement didactique renforcé en lecture littéraire afin d'aider les apprenants à développer des compétences interprétatives et analytiques. Les données illustrées dans le tableau nous révèlent que 49 de ces répondants, avec un pourcentage de 61,25 %, trouvent aussi que la compréhension des livres de littérature leur pose des difficultés lors des cours de littérature.

Nous recensons aussi que 44 répondants, représentant 55%, indiquent que leur incapacité de se rappeler des histoires, telles expliquées par les enseignants, représente l'une des difficultés qu'ils rencontrent pendant les cours de littérature. À part cela, un autre groupe d'apprenants trouve que leur

incapacité de comprendre les questions qui proviennent de leurs livres de littérature est une autre difficulté qu'ils rencontrent lors des cours de littérature. Ces répondants sont au nombre de 72 et représentent un pourcentage de 77,5 %.

Nous discutons, dans le tableau suivant, du degré auquel les apprenants n'aiment pas les approches d'enseignement du français adoptées par leurs enseignants.

Niveau de mécontentement des répondants envers la méthode d'enseignement

Le Tableau 15 nous décrit le degré auquel les répondants n'aiment pas l'approche de l'enseignant envers l'enseignement du français.

Tableau 15 : Niveau de mécontentement des répondants envers la méthode d'enseignement

Niveau de mécontentement	Nombre de Répondants	%
La plupart des cours ne sont pas basés sur des activités	70	87,5
L'enseignant ne prend pas tous les élèves en considération en classe	12	15,00
La plupart des cours de français se concentrent sur la grammaire	65	81,25
L'enseignant n'encourage pas l'usage du français en classe	9	11,25
Autre	2	2,25

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Selon les réponses des apprenants, illustrées dans le tableau ci-dessus, nous observons que la majorité des apprenants, presque tous les apprenants indiquent ne pas aimer les approches d'enseignement de leurs enseignants parce que la plupart des leçons de français ne contiennent pas des activités. Ces répondants sont au nombre de 70 et représentent 87,5% du nombre total des répondants interrogés. Gilakjani, Leong et Sabouri (2012) ont indiqué qu'un étudiant pouvait manquer de motivation pour apprendre une deuxième langue pour plusieurs raisons. Notamment, la première est l'irrégularité de l'exposition

aux intrants de la L2 au cours des premières années de l'apprenant. La deuxième est le manque de pratique cohérente ou continue de la deuxième langue et la troisième est la mauvaise méthodologie d'enseignement de certains professeurs de deuxième langue. À part ces répondants, nous recensons aussi un groupe de 65 apprenants, avec un pourcentage de 81,25%, qui indiquent que la raison pour laquelle ils n'aiment pas les approches d'enseignement de leurs enseignants est que la plupart des cours de français se basent sur la grammaire.

Nous continuons avec le tableau suivant qui se concentre sur la façon dont les explications données par les enseignants en classe affectent l'apprentissage du français chez les apprenants.

Impact de la pédagogie de l'enseignant sur l'apprentissage du français par les répondants

Le Tableau 16 nous illustre la manière dont l'explication de la grammaire, de la littérature ou de la rédaction par l'enseignant affecte l'apprentissage de langue française par les répondants.

Tableau 16 : Impact de la pédagogie de l'enseignant sur l'apprentissage du français par les répondants

Impact pédagogique sur aspects du FLE	Nombre de Répondants	%
Cela m'encourage à apprendre le français	62	77,00
Ça me décourage d'apprendre le français	17	21,25
Je me sens obligé d'apprendre le français	8	10,00
Autre	1	1,25

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Les réponses fournies par les répondants, et que nous avons illustrées dans le Tableau 16, nous indiquent que la majorité de ces répondants trouvent que les explications fournies par les enseignants pendant les cours de

grammaire, littérature et rédaction, les encouragent à apprendre le français. Ces apprenants sont au nombre de 62 et représentent un pourcentage de 77,5%. Collectta (2002) à ce sujet, affirme que « l'enseignement du français, avec le français comme langue d'interaction sert de motivation pour les apprenants. Ils deviennent alertés du langage du facilitateur, se sentent plongés dans la langue et acquièrent la langue de façon plus naturelle ». Cela pourrait être dû au fait que les enseignants emploient le français pendant les explications et que ces apprenants n'arrivent pas à comprendre. Ce qui les décourage d'apprendre le français et leur donne le sentiment d'être forcés à apprendre le français. Kirby & Savage (2008) ont suggéré l'introduction d'une "alphabétisation équilibrée". Nous passons au tableau suivant où nous allons discuter de la régularité des enseignants en classe.

Régularité de l'enseignant en classe

Le Tableau 17 cherche à vérifier la présence régulière de l'enseignant en classe. Nous avons donc cherché à connaître si les enseignants sont très réguliers, réguliers ou pas du tout réguliers en classe.

Tableau 17 : La régularité de l'enseignant en classe

Niveau de régularité	Nombre de Répondants	%
Très régulier	70	87.50
Régulier	10	12,50
Pas régulier	0	00,00
Aucune de ces réponses en haut	0	00,00
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Les réponses fournies par les répondants, et que nous avons illustrées dans le tableau, nous indiquent que la majorité des répondants ont choisi la première option, « très régulier », indiquant que ces apprenants sont d'avis que leurs enseignants sont très réguliers en classe. Ces répondants sont au nombre de 70 et représentent un pourcentage de 87,5%. Nous explorons ensuite dans le tableau suivant, le degré de ponctualité des enseignants en classe.

Niveau de ponctualité en classe

Le Tableau 18 illustre le respect au temps et de l'heure prévue pour le cours par l'enseignant. Les données du Tableau 18 concerne le degré de ponctualité des enseignants en classe.

Tableau 18 : Niveau de ponctualité en classe

Niveau de ponctualité	Nombre de répondants	%
Très ponctuel	69	86,25
Ponctuel	11	13,75
Pas ponctuel	0	0,00
Absent d'une partie du semestre	0	0,00
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Les réponses des répondants à la question de connaître de ponctualité de leurs enseignants, indiquent que la grande majorité des répondants trouve que leurs enseignants sont très ponctuels pendant les cours. Ces répondants sont au nombre de 69 et représentent un pourcentage de 86,25%. À présent, nous discutons des données concernant la langue employée par les enseignants pendant les cours de français. Ces données sont illustrées dans le tableau suivant.

Langue d'enseignement du cours de français

Le Tableau 19 présente la langue que les enseignants utilisent principalement lors de l'enseignement du cours de français.

Tableau 19 : Langue d'enseignement du cours de français

Langue d'enseignement	Nombre de Répondants	%
Twi	6	7,5
Anglais	63	78,75
Français	58	72,5
Autre	-	-

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Les résultats montrent que la majorité des répondants (78,75 %) déclarent que leurs enseignants emploient l'anglais en classe. Parallèlement, 58 apprenants (72,5 %) indiquent que le français est également utilisé comme langue d'enseignement. Ce recours au français s'explique par le fait que les enseignants, en tant que modèles linguistiques, encouragent l'usage de la langue cible en contexte pédagogique. Comme l'affirme Colletta (2002), l'emploi du français en classe plonge l'apprenant dans un bain linguistique qui facilite une acquisition plus naturelle.

À l'égard de cet emploi du français dans la classe de FLE, nous discutons, dans le tableau suivant, de la fréquence à laquelle les enseignants emploient cette langue pendant les cours.

Fréquence à laquelle l'enseignant utilise le français pendant les cours

Le Tableau 20 s'intéresse à la fréquence d'utilisation du français dans l'enseignement.

Tableau 20 : Fréquence à laquelle l'enseignant utilise le français pendant les cours

Niveau d'utilisation	Nombre de Répondants	%
Très fréquent	28	35.00
Fréquent	30	37.50
Des fois	22	27.50
Pas du tout	0	0.00
Total	80	100

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Les données révèlent que plus d'un tiers des apprenants (35 %) affirment que les enseignants emploient le français très fréquemment. Par ailleurs, 37,5 % des répondants estiment que le français est utilisé de façon fréquente, tandis que 27,5 % déclarent qu'il est employé seulement parfois. Aucun apprenant n'indique que le français n'est jamais utilisé en classe. Ces résultats confirment la position de Cicurel (2011), selon laquelle l'apprenant considère son enseignant comme un modèle linguistique à imiter.

Nous continuons ensuite avec les données concernant les actions physiques ou agressives faites par les enseignants lors des interactions de classe.

Utilisation des actions agressives par l'enseignant en classe

Le Tableau 21 met en évidence les actions physiques et comportements agressifs que certains enseignants adoptent en classe.

Tableau 21 : Utilisation des actions agressives par l'enseignant en classe

Actions Physiques	Nombre de Répondants	%
Coups de tête	5	6.25
Bastonnade	11	13.75
Désherbage comme punition	2	2.50
Autre (Aucun)	6	7.50
Aucune réponse	56	70.00
Total	80	100

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Selon les résultats, 11 apprenants (13,75 %) rapportent avoir subi la bastonnade, tandis que 5 (6,25 %) mentionnent avoir reçu des coups de tête. Deux autres (2,5 %) signalent le recours au désherbage comme punition. Enfin, 6 répondants (7,5 %) indiquent d'autres formes de sanctions physiques. La forte proportion d'« aucune réponse » (70 %) suggère toutefois que ces pratiques ne sont pas généralisées. Ces résultats doivent être replacés dans le contexte des politiques éducatives ghanéennes : comme le rappelle Yeboah (2020), le gouvernement, à travers le Ghana Education Service, a interdit toute forme de châtiment corporel conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant et au Children's Act (1998).

Nous entamons ensuite le tableau suivant où nous explorons l'emploi des mots et expressions négatifs par les enseignants et qui découragent les apprenants.

Utilisation de mots ou expressions décourageants en classe par l'enseignant

Le Tableau 22 présente les propos négatifs employés par les enseignants et susceptibles de démotiver les apprenants en classe de français.

Tableau 22 : Utilisation de mots/expressions décourageants en classe par l'enseignant

Expressions décourageantes	Nombre de Répondants	%
Tu es trop nul	19	23.75
Tu es trop méchant	10	12.50
Tu ne sais rien	8	10.00
Tu n'es pas censé être dans cette classe	8	10.00
Autres	7	8.75
Aucune réponse	28	35.00
Total	80	100

Source : Dunku, *enquête du terrain*, 2020

Une lecture des réponses fournies par les apprenants nous révèle que 19 répondants sur les 80 interrogés indiquent que les enseignants emploient des expressions telles que « tu es trop nul », indiquant que les apprenants sont trop lents, et qui les décourage. Ces répondants représentent 23,75%. Ces expressions, lorsqu'elles sont utilisées, contribuent à créer un climat négatif en classe et nuisent à la motivation des apprenants. Elles vont à l'encontre des principes de pédagogie bienveillante prônés en didactique des langues, où l'encouragement et la valorisation jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire.

Nous continuons, à présent, avec les données du tableau suivant qui se concernent par les endroits où l'apprentissage du français se déroule dans l'enceinte de l'école.

Lieu d'apprentissage de la langue française à l'école

Le Tableau 23 cherche à établir l'environnement physique et éducatif où les répondants apprennent le français à l'école.

Tableau 23 : Lieu d'apprentissage de la langue française à l'école

Lieu d'apprentissage	Nombre de Répondants	%
En classe	67	83.75
Dans un laboratoire de français	0	0.00
À l'air libre	0	0.00
Dans la salle à manger	13	16.25
Autre	0	0.00
Total	80	100

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Les réactions des répondants concernant l'endroit où ils apprennent le français nous indiquent que la majorité des répondants affirment apprendre le français dans la salle de classe. Ces répondants sont au nombre de 67 et représentent un pourcentage de 83,75%. Mais nous ne remarquons qu'aucun apprenant n'a indiqué la seconde option « dans un laboratoire de français » et la troisième option, « à l'air libre ». Ensuite, 13 autres répondants, avec un pourcentage de 16,25%, indiquent apprendre le français dans la salle à manger.

Dans le tableau qui suit, nous discutons des avis des apprenants sur la favorabilité des classes pour les cours de français.

Convivialité de la classe pour les cours de français

Le Tableau 24 vise à établir l'étendue de l'ambiance chaleureuse, accueillante et positive qui règne dans la salle de classe lors des cours de français.

Tableau 24 : Convivialité de la classe pour les cours de français

Convivialité	Nombre de Répondants	%
Très propice	0	0.00
Propice	10	12.50
Pas propice	70	87.50
Autre	0	0.00
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Les réponses des répondants, que nous avons illustrées dans le tableau, montrent que seuls 10 répondants, représentant un pourcentage de 12,50%, trouvent aussi que les salles de classe sont favorables, à l'apprentissage du français. Mais, la majorité des répondants, trouvent plutôt que leurs salles de classe ne sont pas favorables à l'apprentissage du français. Ces répondants ont donc choisi l'option « pas propice », et représentent 87,50% du nombre total de répondants interrogés.

Nous essayons de découvrir dans le tableau suivant, les types de supports d'enseignement et apprentissage employés pendant les cours de français chez les apprenants que nous avons interrogés.

Types de supports utilisés pendant les cours de français

Le Tableau 25 vérifie les différents matériaux ou ressources utilisés par l'enseignant pour enseigner et pour les apprenants pour apprendre le français. Les données du Tableau 25 ci-dessous se concentrent sur les avis des apprenants concernant les genres de matériels employés par les enseignants lors des cours de français.

Tableau 25 : Types de supports utilisés pendant les cours de français

Supports	Nombre de Répondants	%
CD, Audios, Vidéos	2	2.5
Ordinateurs	12	15.00
Projecteurs	3	3.75
Autre	27	33.75
Aucune réponse	36	45.00
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

L'analyse des données présentées dans le Tableau 25 révèle que seuls deux apprenants, soit 2,5 %, affirment que leurs enseignants utilisent des supports tels que des CD, audios et vidéos au cours des leçons de français. Douze autres répondants (15 %) signalent l'utilisation d'ordinateurs comme matériel pédagogique, tandis que trois apprenants (3,75 %) mentionnent l'usage de projecteurs. Cependant, une proportion relativement importante, soit 27 apprenants (33,75 %), a coché l'option « autre », ce qui laisse entendre que les enseignants recourent davantage à d'autres types de matériels que ceux proposés dans les options initiales. Enfin, il est important de souligner que 36 répondants, représentant 45 %, n'ont apporté aucune réponse.

Ces résultats mettent en évidence une utilisation limitée des supports technologiques (CD, audios, vidéos, ordinateurs, projecteurs) en classe de français. Cette situation pourrait s'expliquer soit par une utilisation très occasionnelle de ces outils par les enseignants, soit par une absence réelle de recours à ces supports malgré leur éventuelle disponibilité. Les apprenants ayant choisi l'option « autre » laissent supposer que les enseignants privilégient des supports plus traditionnels, tels que les manuels scolaires, au détriment des outils audiovisuels et numériques.

Nous discutons ensuite des avis des apprenants sur les moments des cours de français où les enseignants font usage de ces matériels. Les données recueillies à ce sujet sont illustrées dans le tableau suivant.

Moments des cours desquels l'enseignant utilise les supports

Le Tableau 26 vise à établir les différents phases ou moments de la leçon ou du cours pendant lesquels l'enseignant utilise les supports pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Tableau 26 : Moments des cours desquels l'enseignant utilise les supports

Moment d'utilisation des support	Nombre de Répondants	%
Tout au long des cours	32	40,00
Au début des cours	11	13,75
Au milieu des cours	2	2,50
À la fin des cours	0	0,00
Pas du tout	24	30,00
Sans réponse	11	13,75
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Les données du tableau 26 indiquent que 32 répondants (40 %) affirment que les enseignants utilisent des supports tout au long du cours de français. Onze apprenants (13,75 %) estiment que ces supports sont employés au début de la leçon, tandis que deux autres (2,5 %) indiquent leur usage au milieu du cours. Aucun répondant ne signale une utilisation en fin de cours. Enfin, 24 apprenants (30 %) estiment que leurs enseignants n'utilisent pas du tout de supports pédagogiques, et 11 autres (13,75 %) n'ont pas répondu à la question.

Ces résultats suggèrent que, lorsque les enseignants ont recours aux supports pédagogiques, leur utilisation est intégrée dans la dynamique globale du cours. Toutefois, le fait qu'une proportion significative (30 %) estime que les

enseignants n'emploient aucun support interroge sur la mise en œuvre effective des prescriptions officielles. En effet, le Teaching Syllabus for French, Senior High School 1 – 3 (2019) recommande six périodes hebdomadaires consacrées à des activités intensives de langue, supposant une mobilisation effective de supports didactiques adaptés.

Nous passons ensuite, dans le tableau suivant, aux réponses des apprenants concernant le nombre de fois que le français leur est enseigné par semaine.

Nombre de cours de français dispensés par semaine

Le Tableau 27 cherche à établir le nombre total d'heures de cours que l'enseignant dispense à ses apprenants au cours d'une semaine.

Tableau 27 : Nombre de cours de français dispensés par semaine

Nombre de fois	Nombre de Répondants	%
Une fois	0	0,00
Deux fois	7	8,75
Trois fois	68	85,00
Quatre fois	5	6,25
Autre	0	0,00
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Le Tableau 27 montre que la très grande majorité des apprenants (85 %) déclarent que le français leur est enseigné trois fois par semaine. Sept répondants (8,75 %) évoquent deux séances hebdomadaires, et cinq autres (6,25 %) mentionnent quatre séances. Aucun apprenant n'a indiqué les options « une fois » ou « autre ». Ces données corroborent la structure officielle de l'emploi

du temps, qui prescrit en moyenne trois séances hebdomadaires de français au niveau du lycée. Nous discutons de la durée de chaque cours de français dans le tableau suivant.

Durée des cours de français

Le Tableau 28 vise à vérifier la longueur de temps de chaque cours de français. Dans le Tableau 28, nous avons cherché à connaître, auprès des apprenants, le nombre de minutes alloué aux cours de français.

Tableau 28 : Durée des cours de français

Durée de cours de français	Nombre de Répondants	%
30 minutes par période	2	2,5
40 minutes par période	1	1,25
50 minutes par période	7	8,75
60 minutes par période	50	62,5
Autre	20	25,00
Total	80	100

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

La majorité des répondants (62,5 %) déclare que chaque séance de français dure 60 minutes. Quelques-uns mentionnent des durées plus courtes : deux apprenants (2,5 %) indiquent 30 minutes, un autre (1,25 %) indique 40 minutes, et sept (8,75 %) signalent 50 minutes. Enfin, 20 apprenants (25 %) mentionnent des durées différentes de celles proposées. Ces résultats reflètent l'hétérogénéité dans l'organisation du temps consacré au français selon les établissements, bien que la norme semble être une période d'une heure par séance.

Nous entamons, à présent, les données concernant le moment dans la journée où le français est enseigné chez les apprenants que nous avons interrogés.

Moment de la journée où le français est enseigné

Le Tableau 29 cherche à établir l'heure précise où les cours de français ont lieu à Adonten Senior High School. Dans le Tableau 29, nous essayons de découvrir les moments de la journée où les cours de français se déroulent chez les apprenants d'Adonten SHS.

Tableau 29 : Moment de la journée où le français est enseigné

Moment de la journée	Nombre de Répondants	%
Le matin	4	5.00
L'après-midi	74	92.50
Le soir	2	2.50
Autre	0	0.00
Total	80	100

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

L'écrasante majorité des répondants (92,5 %) déclare que les cours de français ont lieu l'après-midi. Seuls quatre apprenants (5 %) affirment que les cours se déroulent le matin, tandis que deux autres (2,5 %) évoquent des cours en soirée. Ces résultats traduisent une tendance institutionnelle à programmer l'enseignement du français dans l'après-midi, ce qui peut avoir des répercussions sur l'attention et la motivation des apprenants, souvent affectées par la fatigue accumulée au cours de la journée.

Nous explorons les données du tableau suivant où nous discutons les réponses des apprenants concernant les livres de français prescrits pour l'apprentissage du français chez les apprenants que nous avons interrogés.

Manuel(s) prescrit(s) que les répondants utilisent pour étudier à l'école

Le Tableau 30 cherche à établir le type des livres ou ressources pédagogiques officiellement approuvés et recommandés par l'école ou l'enseignant pour l'apprentissage du français.

Tableau 30 : Manuel(s) prescrit(s) que les répondants utilisent pour étudier à l'école

Livres prescrits	Nombre de Répondants	%
La Belle Fleure et d'autres histoires	61	76,25
Le Tour du monde en 80 jours	71	88,25
Partageons	-	-
Kwadwoan publishing	2	2,50
Autres (La famille Ntow)	16	20,00

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

L'analyse des données du tableau 30 révèle que la majorité des répondants (61 apprenants, soit 76,25 %) déclarent utiliser La Belle Fleure et d'autres histoires comme manuel de français prescrit. De même, 71 apprenants, représentant 88,75 %, affirment recourir à Le Tour du monde en 80 jours comme manuel prescrit.

Nous discutons, dans le tableau suivant, des données concernant l'acquisition de ces livres par les apprenants.

Acquisition par les répondants des manuels prescrits

Le Tableau 31 vise à vérifier si les répondants ont obtenu ou acheté les manuels ou ressources pédagogiques recommandés par l'école ou l'enseignant pour étudier le français.

Tableau 31 : Acquisition par les répondants des manuels prescrits

Réponse	Nombre de Répondants	%
Oui	51	63.75
Non	27	33.75
Sans réponse	2	2.50
Total	80	100

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Les résultats indiquent que 51 répondants (63,75 %) affirment posséder les manuels prescrits. En revanche, 27 élèves (33,75 %) déclarent ne pas disposer de ces ouvrages, tandis que 2 apprenants (2,5 %) n'ont pas répondu. Ces données soulignent que, malgré l'importance des manuels pour l'apprentissage du français, une proportion non négligeable d'élèves n'y a pas accès.

Dans le tableau suivant, nous discutons des moyens par lesquels les apprenants acquièrent ces livres.

Mode d'acquisition des manuels prescrits

Le Tableau 32 cherche à vérifier la manière dont les répondants ont obtenu ou acquiert les manuels ou ressources pédagogiques recommandés par l'école ou l'enseignant pour étudier le français.

Tableau 32 : Mode d'acquisition des manuels prescrits

Mode d'acquisition	Nombre de Répondants	%
Je l'ai acheté tout seul	5	6.25
Je l'ai emprunté à la bibliothèque de l'école	1	1.25
Il m'a été offert par le magasin de l'école	1	1.25
Mes parents me l'ont acheté	55	68.75
Je l'ai emprunté à un(e) ami(e)	1	1.25
Autres (Pas du tout)	3	3.75
Sans réponse	14	17.50
Total	Total	100

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

La majorité des répondants (55 élèves, soit 68,75 %) déclarent que leurs parents leur ont acheté les manuels prescrits. Un nombre plus restreint (6,25 %) les a achetés eux-mêmes, tandis que d'autres ont eu recours à l'emprunt (bibliothèque ou camarades). Enfin, 17,5 % des apprenants n'ont pas précisé leur mode d'acquisition.

Nous poursuivons avec les données du tableau suivant où nous discutons les feedbacks des enseignants suite aux évaluations des apprenants.

Feedbacks de l'enseignant après l'évaluation des répondants

Le tableau 33 cherche à établir si l'enseignant fournit des commentaires, des remarques et des observations aux répondants suite à l'évaluation de leurs travaux, devoirs, examens ou autres activités d'apprentissage. Ce retour d'information permet aux répondants de comprendre leurs forces et leurs faiblesses, de mesurer leurs progrès et d'identifier les domaines à améliorer.

Tableau 33 : Feedbacks de l'enseignant après l'évaluation des répondants

Feedbacks après l'évaluation	Nombre de Répondants	%
Mon professeur donne des exercices en cours de français	69	86,25
Mon professeur fait des corrections après avoir noté les exercices	51	63,75
Mon professeur discute des erreurs avec moi	55	68,75
Mon professeur écrit les corrections au tableau pour que je le voie	46	57,5
Autre (Aucune des réponses)	0	00,00

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

L'analyse des données du tableau 33 montre que la majorité des répondants (86,25 %) affirment recevoir des exercices supplémentaires en cours de français comme forme de feedback. Par ailleurs, 63,75 % déclarent que leurs enseignants procèdent à des corrections après notation, tandis que 68,75 % indiquent que leurs erreurs sont discutées avec eux. Enfin, 57,5 % soulignent que les corrections sont inscrites au tableau, ce qui permet une meilleure visibilité et compréhension collective des erreurs.

Nous discutons des types d'évaluation donnés souvent par les enseignants et qui découragent les apprenants dans leur apprentissage du français.

Types d'évaluation qui démotivent les apprenants à apprendre le français

Ce tableau vise à identifier les types d'exercices fréquemment donnés par les enseignants de français et qui, selon les apprenants, constituent un facteur de démotivation dans l'apprentissage.

Tableau 34 : Types d'évaluation qui démotivent les apprenants à apprendre le français

Types d'exercices	Nombre de Répondants	%
Compréhension orale	38	38,75
Orthographe des mots	9	11,25
Question à choix multiple	17	21,25
Questions de type rédactionnel	61	76,25
Autre	1	1,25

Source : Dunku, *enquête du terrain*, 2020

Les réponses des répondants nous indiquent que 30 d'entre eux, avec un pourcentage de 38,75 %, indiquent que les enseignants donnent des exercices de compréhension orale, qui les découragent d'apprendre le français. Ensuite, la grande majorité des apprenants, 61 apprenants au total, avec un pourcentage de 76,25 %, indiquent que les exercices de rédaction les découragent d'apprendre le français. Le résultat ci-dessus est cohérent avec une étude menée par Oxford (1998) sur l'analyse des rédactions faites par les apprenants dans des écoles secondaires et des universités sur leurs expériences d'apprentissage montre que l'attitude de l'enseignant vis-à-vis du cours ou du matériel et les caractéristiques des activités en classe contribuent à la démotivation des apprenants. Le résultat ci-dessus peut aussi être rapproché d'autres études antérieures sur la

démotivation telles que Ushioda (1998) et Kikuchi (2009) qui constatent que les méthodes d'enseignement et les tâches d'apprentissage particulières contribuent à la démotivation des apprenants.

Nous avons aussi cherché à connaître auprès de ces apprenants, les raisons pour lesquelles ces exercices les découragent. Les données sont illustrées dans le tableau et le tableau suivant.

Raisons pour lesquelles les exercices sélectionnés en 33 vous découragent d'apprendre le français

Le tableau 35 veut établir les facteurs qui rendent les exercices difficiles ou peu attrayants pour les répondants, ce qui peut les décourager et les empêcher de progresser dans leur apprentissage du français. Les données du tableau 34 concernent les réponses des apprenants à la question de savoir les raisons pour lesquelles les types d'exercices données par les enseignants lors des cours de français les découragent.

Tableau 35 : Raisons pour lesquelles les exercices sélectionnés en 33 vous découragent d'apprendre le français

Répondants	Raisons pour lesquelles les exercices sélectionnés découragent répondants d'apprendre le français
A	Comment utiliser le français pour répondre aux questions de rédaction
B	Il est difficile de faire attention lorsque le professeur en classe.
C	Il m'est difficile de prononcer et de comprendre le sens des mots. Il est difficile de saisir l'orthographe.
D	Le professeur lit vite et du coup j'oublie quelques mots.
E	Je manque de vocabulaire. Je ne sais pas comment écrire une rédaction en français.
F	Je fais toujours des fautes d'orthographe.
G	Je ne comprends pas certains mots quand le professeur lit.
H	Je manque de vocabulaire pour écrire des rédactions.
I	Je ne peux pas prononcer les mots français.
J	Les questions à choix multiples me confondent sur laquelle des options choisir.
K	Incapacité à comprendre et à parler le français.
M	Manque de confiance

N	Incapacité à construire des phrases en français
O	Lecture rapide du passage de compréhension orale.
P	Pas de lignes directrices pour la question à développement

Source : *Dunku, enquête du terrain*, 2020

Une lecture des données du tableau, nous indique que certains des apprenants affirment avoir des difficultés à employer le français pour répondre aux questions. Ensuite, d'autres apprenants indiquent qu'il leur est difficile de prêter attention en classe lorsque les enseignants font la lecture. Nous remarquons aussi que certains apprenants n'arrivent pas à prononcer et à comprendre les mots, et de saisir les épellations des mots.

Ensuite, certains apprenants trouvent aussi que les enseignants lisent trop vite et par conséquent ils oublient certains mots. A part ces apprenants, d'autres ont aussi indiqué qu'ils souffraient d'un manque de vocabulaire, et aussi ne savent pas comment rédiger les rédactions en français. D'autres apprenants indiquent aussi qu'ils commettent toujours des erreurs d'appellation des mots. D'autres raisons données par les apprenants sont le fait qu'ils ne saisissent pas certains mots lorsque les enseignants font la lecture, le fait qu'ils leur manque le vocabulaire adéquat pour la rédaction, et aussi le fait qu'ils n'arrivent pas à prononcer les mots en français.

En plus, nous recensons que certains répondants indiquent que les questions à choix multiples les rendent confus concernant l'option à choisir comme réponse à la question, et aussi ils n'arrivent pas à comprendre et à parler le français de façon indépendante. Ces apprenants indiquent aussi manquer de confiance, et être incapables de construire des phrases en français. Enfin nous notons aussi que les apprenants trouvent qu'ils n'arrivent pas à suivre les lectures

et écoutes accélérées des passages de lecture en français. Ils indiquent aussi le manque d'instructions pouvant les guider lors des rédactions.

Nous passons, dans le tableau suivant, aux langues employées par les enseignants en donnant les instructions lors des exercices en français.

Langue d'enseignement utilisée par l'enseignant pendant les exercices de français

Nous illustrons dans le Tableau 36 ci-dessus, les données concernant les réponses des apprenants à la question de savoir quelles langues est-ce que les enseignants utilisent comme langue d'instruction pour les exercices de français.

Tableau 36 : Langue d'enseignement utilisée par l'enseignant pendant les exercices de français

Langue	Nombre de Répondants	%
Anglais	35	43,75
Français	44	55,00
Twi	1	1,25
Autre	0	0,00
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Selon les réponses des répondants, nous observons que bon nombre d'entre eux, soit 35 répondants au total, avec un pourcentage de 43.75%, indiquent que les enseignants emploient le français comme langue d'instruction pour les exercices de français. Ensuite, nous recensons que 44 des répondants, représentant 55%, indiquent également que les enseignants utilisent l'anglais comme langue d'instruction dans les exercices de français.

Nous entamons ensuite l'évaluation des apprenants, tout en nous concentrant dans le tableau suivant, sur les aspects de la langue française où les enseignants focalisent souvent les évaluations.

Domaines de la langue française que l'enseignant évalue principalement

Le tableau 37 cherche à vérifier les aspects de la langue que l'enseignant juge importants pour évaluer les progrès et les connaissances des apprenants en français.

Tableau 37 : Domaines de la langue française que l'enseignant évalue principalement

Domaine	Nombre de Répondants	%
Grammaire	78	97,5
Rédaction	46	57,5
Littérature	67	83,75
Orthographe	43	53,75
Dialogue	9	11,25
Autre	-	-

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Les réponses des répondants concernant ceux de ces aspects de la langue française que les enseignants évaluent le plus souvent, nous indiquent que la quasi-totalité des apprenants que nous avons interrogés, 78 répondants, sur les 80 interrogés, indiquent que la grammaire représente l'un des aspects du français, le plus souvent évalué par les enseignants. Ces répondants représentent 97,5%. Ensuite, 46 de ces répondants, avec un pourcentage de 57,5%, indiquent aussi que les enseignants évaluent souvent l'aspect de la rédaction. 67 des répondants indiquent ensuite la littérature comme un autre aspect que les

enseignants évaluent souvent. Ces apprenants représentent 83,75%. Quant à l'aspect de l'épellation des mots, nous notons que 49 répondants, avec un pourcentage de 53,75% l'ont indiqué comme l'un des aspects les plus évalués en français. Nous recensons également neuf répondants, avec un pourcentage de 11,25%, indiquant le dialogue comme un autre aspect souvent évalué par les enseignants de français. Quant à la dernière option « autre », nous ne notons qu'aucun apprenant ne l'a choisie. Dans le tableau suivant, nous découvrons les niveaux de performance qui poussent les apprenants à ne pas aimer le français.

Niveau de performance qui fait que les répondants n'aiment pas le français.

Le Tableau 38 vise à établir les résultats ou les performances scolaires insuffisantes ou médiocres en français qui peuvent entraîner une perte d'intérêt, de motivation ou même un rejet de la langue et de la matière.

Tableau 38 : Niveau de performance qui fait que les répondants n'aiment pas le français.

Performance	Nombre de Répondants	%
Mauvais	25	31,25
Moyenne	53	66,25
Faible	2	2,50
Aucune des réponses	0	0,00
Autre	0	0,00
Total	80	100

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020

Une lecture des réponses des répondants, nous indique que plus du quart du nombre total de répondants interrogés, c'est-à-dire 25 répondants, avec un pourcentage de 31,25%, ont indiqué la première option, « mauvais », indiquant

qu'une pauvre performance les amène à ne pas aimer le français. Mais la grande majorité des répondants, au nombre de 53 répondants, avec un pourcentage de 66,25%, indiquent qu'une performance moyenne les décourage et les pousse à ne pas aimer le français.

Nous continuons à présent avec les données du tableau suivant qui se concentrent sur les suggestions des apprenants concernant comment maintenir leur intérêt à apprendre le français.

Suggestions des répondants pour maintenir ou susciter leur intérêt pour l'apprentissage du français

Le Tableau 39 cherche à vérifier les idées et les propositions que les répondants fournissent pour rendre l'apprentissage du français plus engageant, plus motivant et plus pertinent pour eux. Nous nous focalisons ainsi sur les suggestions données par les apprenants concernant comment maintenir leur intérêt pour l'apprentissage du français.

Tableau 39 : Suggestions des répondants pour maintenir ou susciter leur intérêt pour l'apprentissage du français

Suggestions pour susciter leur intérêt pour l'apprentissage du français

1. Un environnement ou une salle de classe propice doit être fourni.
 2. Les apprenants doivent partir en excursion dans les pays francophones.
 3. Les cours de français doivent être dispensés à l'aide de vidéos et de projecteurs.
 4. Les clubs de français devraient se former à l'école
 5. Un village de langue française ou un laboratoire de langues devrait être créé pour que les apprenants aient une immersion totale.
-

-
6. Parler de français devrait être rendu plus pratique.
 7. Des concours de quiz de français devraient être fréquemment organisés.
 8. Les enseignants doivent prendre du temps lorsqu'ils enseignent.
 9. Des directives doivent être fournies dans la rédaction.
 10. Les élèves doivent être motivés.
 11. Il devrait y avoir plus de travail sur la dictée et la rédaction.
 12. Les enseignants ne doivent pas être stricts lorsqu'ils enseignent en classe.
-

Source : *Dunku, enquête du terrain, 2020*

Une lecture des données du tableau, nous révèle que les apprenants suggèrent qu'un environnement ou salle de classe favorable à l'apprentissage du français doit être mis à leur disposition. Ensuite, ils suggèrent des excursions dans les pays francophones, et aussi les cours de français doivent être dispensés à l'aide des vidéos et des projecteurs. À part cela, les apprenants suggèrent aussi que des clubs de français soient formés dans les écoles, ainsi que des laboratoires de langue françaises, qui doivent être établis dans les écoles.

Nous recensons aussi des suggestions comme le fait que l'usage verbal du français soit plus pratique, les quiz et compétitions organisés en français soient fréquents, et aussi les enseignants doivent prendre leur temps en enseignant. Concernant les rédactions, les apprenants suggèrent qu'il y ait des directives pouvant les guider quand ils font les rédactions. Ils suggèrent aussi que les apprenants de français soient motivés, et qu'il y ait plus d'exercice en dictée et rédaction.

Enfin, les apprenants suggèrent aussi que les enseignants ne doivent pas être stricts en enseignant en classe. Une lecture de ces suggestions données par les apprenants, nous informe l'environnement d'apprentissage du français doit être amélioré de façon à être favorable à l'apprentissage, comme l'emploi des vidéos et projecteurs dans la classe et l'installation des laboratoires de langue ainsi que des clubs de français dans les écoles. Ces suggestions faites par les apprenants s'expliqueraient par le fait que l'environnement dans lequel ils apprennent le français n'est pas moderne et propice à l'apprentissage, et requiert une amélioration afin de leur faciliter l'apprentissage. Les apprenants suggèrent aussi de l'emploi du français soit pratique, et qu'il y ait des excursions dans les pays francophones. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants n'aient pas cette opportunité de pratiquer la langue française suffisamment à l'école et dans les communautés dans lesquelles ils vivaient, vu que la langue française reste quasi-absente (Agbefle, 2014) dans les échanges quotidiens au Ghana. Ce qui ne favorise pas la pratique de la langue chez ces apprenants. Pour cela, ces apprenants trouvent qu'avoir plus d'emploi du français de façon pratique dans les écoles, et aussi des excursions dans les pays francophones, ils pourraient maintenir leur intérêt pour l'apprentissage du français.

Nous notons aussi que les apprenants suggèrent des quiz et compétitions de français, ainsi que de la motivation pour les apprenants de français. Cela s'expliquerait par le fait que ces apprenants ne participent pas à des compétitions, et n'arrivent pas mesurer leurs propres compétences lors des quiz organisés, et donc ne se sentent pas motivés à apprendre le français, ou encore n'arrivent pas à maintenir leur intérêt pour l'apprentissage du français. Par ailleurs, ces apprenants trouvent aussi que les enseignants doivent prendre leur

temps en enseignant le français et ne doivent pas être trop stricts en classe. Ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants qui encadrent les apprenants que nous avons interrogés, ne sont pas flexibles envers les apprenants, et enseignent peut-être à la hâte, ce qui pourrait décourager les apprenants. Enfin, nous notons que les apprenants suggèrent aussi que les enseignants donnent plus d'exercices en dictée et en rédaction, et qu'ils donnent aussi des directives lors des rédactions. Ces suggestions faites par les apprenants, s'expliqueraient par le fait que ces derniers rencontrent des difficultés lors des activités d'expression écrite, et donc requièrent plus de pratique, afin d'y améliorer leurs compétences, comme l'indique Ludovic (2017) que « l'acquisition d'une langue se raffine avec la pratique constante des différentes compétences ciblées dans cette langue ».

Opinion des parents sur l'apprentissage du français par leurs enfants

L'analyse des entretiens réalisés auprès des apprenants met en évidence que l'opinion des parents constitue l'un des obstacles majeurs à l'apprentissage du français. Plusieurs disciplines enseignées dans les lycées, en particulier le français, nécessitent un soutien parental qui se révèle souvent insuffisant. Cette absence d'encouragement contribue à rendre l'apprentissage de la langue française plus décourageant que motivant. Un apprenant a, par exemple, déclaré : "Our parents say the French language is not my mother tongue." « *Nos parents disent que le français n'est pas ma langue maternelle* » (Verbatim d'un apprenant). Un autre apprenant a souligné : "They say French is very difficult to learn." « *On dit que le français est difficile à apprendre.* » En outre, certains apprenants ont affirmé que leurs parents leur déconseillaient directement

l'apprentissage du français : “They said that I should not learn it” « *Ils disent que je ne devrais pas l'apprendre* ».

Ainsi, le manque d'encouragement parental peut entraîner une démotivation importante chez les apprenants, qui tendent à minimiser les bénéfices potentiels liés à la maîtrise du français. Ces résultats corroborent l'étude de Krishnan et Pathan (2013) sur la démotivation dans l'apprentissage de l'anglais, laquelle montre que l'attitude négative de la société — incluant celle des parents — à l'égard des langues étrangères affecte à la fois la motivation et l'efficacité de l'apprentissage. De même, Quadir (2017), dans son analyse de la démotivation en contexte bangladais, a mis en évidence que les attitudes familiales défavorables envers les langues étrangères découragent les apprenants de s'investir dans l'étude d'une langue autre que leur langue maternelle. Ces constats s'avèrent pertinents dans le cas présent, car les opinions parentales négatives influencent directement les habitudes d'apprentissage du français langue étrangère.

Mesures prises par les parents concernant l'apprentissage du français

L'étude a également examiné les mesures prises par les parents pour accompagner l'apprentissage du français. Les données issues des entretiens montrent que la majorité des apprenants perçoivent une attitude d'apathie de la part de leurs parents, notamment en ce qui concerne l'acquisition de manuels scolaires. Plusieurs apprenants ont déclaré : “They don't buy me books.” « *Ils ne m'achètent pas de livres.* » (Verbatim de certains apprenants).

Le manque de ressources pédagogiques fournies par les parents limite considérablement les possibilités de pratique en dehors de l'école. De plus, cette

carence de matériel d'apprentissage génère de l'anxiété et accroît la démotivation des apprenants. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Sahragard et Ansaripour (2014), qui ont identifié les difficultés économiques et le manque d'équipements scolaires comme des facteurs déterminants de démotivation. De même, Çankaya (2018) souligne que l'insuffisance de matériel pédagogique contribue de façon significative à la démotivation des apprenants de français langue étrangère. Ces observations confirment que la situation économique des parents et leur incapacité à fournir les ressources nécessaires constituent des obstacles notables à l'apprentissage du français.

Effets de l'opinion et de la mesure prises par des parents sur l'apprentissage du français

Les propos recueillis auprès des apprenants révèlent clairement que les attitudes parentales ne favorisent pas leur motivation à apprendre le français.

Certains apprenants ont affirmé : "They do not encourage me because they don't buy me books." « *Ils ne m'encouragent pas parce qu'ils ne m'achètent pas de livres* ». D'autres ont exprimé leur désintérêt en déclarant : "I do not feel like learning French." « *Je n'ai pas envie d'apprendre le français. Je n'ai pas envie d'apprendre le français* ».

L'attitude négative des parents peut donc entraîner une perte d'intérêt, une baisse des performances scolaires et, plus largement, une difficulté à progresser dans la maîtrise du français. Ces constats rejoignent ceux de Qaemi et al. (2024), qui ont montré que le manque d'information sur l'importance des langues étrangères, l'insuffisance de soutien familial (tant matériel que moral) et l'absence de motivation parentale contribuent fortement à la démotivation des

apprenants. Ainsi, l'apathie parentale et le refus d'investir dans l'apprentissage du français constituent des freins majeurs à la réussite des apprenants.

Points de vue des apprenants sur l'apprentissage du français

Ensuite, l'étude a exploré les perceptions des apprenants eux-mêmes quant à l'apprentissage du français. La majorité d'entre eux a indiqué que la rédaction et la grammaire représentent les domaines les plus difficiles. Certains apprenants ont déclaré : "The composition is very difficult." « *La rédaction est très difficile* ».

Les difficultés liées à l'expression écrite génèrent de la frustration et peuvent provoquer une démotivation durable. De plus, l'incapacité à rédiger correctement en français peut avoir des répercussions sur les résultats scolaires, l'estime de soi et la progression générale dans la maîtrise de la langue. Ces limites peuvent également restreindre les opportunités académiques et professionnelles des apprenants. D'autres apprenants ont affirmé : "The grammar is very difficult to understand." « *La grammaire est très difficile à comprendre.* »

La complexité de la grammaire française, notamment en ce qui concerne les accords, les conjugaisons et l'utilisation des pronoms, constitue une difficulté supplémentaire, susceptible d'affecter la compréhension, l'expression orale et écrite, ainsi que la motivation des apprenants. Ces constats sont en accord avec Li et Zhou (2013), qui ont démontré que l'absence de méthodes d'apprentissage appropriées et les attitudes négatives vis-à-vis de la langue et de la culture cibles alimentent la démotivation. De même, Ranjha, Asghar et Yasmin (2021) ont révélé que les difficultés d'apprentissage du vocabulaire et

de la grammaire représentent des facteurs essentiels de démotivation dans l'étude d'une langue étrangère. Défis personnels rencontrés par les apprenants dans l'apprentissage du français

Défis personnels des répondants dans l'apprentissage du français

L'étude s'est intéressée aux difficultés personnelles rencontrées par les répondants dans l'apprentissage du français. Les entretiens ont révélé que la majorité des apprenants se heurte à de nombreux obstacles qui les démotivent et freinent leur progression. Ces difficultés affectent directement leur état psychologique, dans la mesure où elles limitent leur volonté d'apprendre la langue de manière autonome. Certains apprenants ont déclaré :

"I lack vocabulary and I am not able to speak fluently. I find it difficult writing French because of lack of vocabulary. The use of accents confuses me. I find it difficult to learn French because of the spelling"

« Je manque de vocabulaire et je ne peux pas parler couramment. Je trouve cela difficile car je n'ai pas de livres. Il est difficile d'écrire le français à cause du manque de vocabulaire. L'utilisation des accents me perturbe. Je trouve qu'il est difficile d'apprendre le français à cause de l'orthographe. »

L'étude a ainsi mis en évidence plusieurs sources de démotivation : le manque de vocabulaire, la complexité des signes diacritiques et des accents, la peur de commettre des erreurs, ainsi que la difficulté liée à la grammaire et à la structure des phrases. Le vocabulaire du français, riche et nuancé, comporte de nombreux termes à significations multiples. De plus, la présence d'accents (é, è, ê, ô, û, ü, ë, ï, etc.) rend la prononciation et l'écriture complexes. À cela s'ajoute la maîtrise des temps et modes verbaux (comme le subjonctif ou le conditionnel), souvent difficile pour les apprenants. Enfin, la peur de l'erreur limite la pratique et freine l'amélioration des compétences langagières.

Les résultats de cette étude corroborent ceux de Ranjha, Asghar et Yasmin (2021), qui soulignent que les difficultés liées au vocabulaire et à la grammaire, le manque de confiance en soi et l'absence d'auto-apprentissage constituent des facteurs majeurs de démotivation dans l'apprentissage des langues étrangères.

Effets des commentaires et réactions des répondants sur l'apprentissage du français

L'étude a également examiné les effets des commentaires et réactions négatifs émis par les pairs ou les enseignants sur l'apprentissage du français. Les entretiens ont révélé que ces remarques contribuent à créer un climat d'apprentissage toxique, influencent négativement l'estime de soi des apprenants et accroissent leur peur de commettre des erreurs, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Certains apprenants avouent :

“Our classmates say we are not serious because we are learning someone's language. They say we are chaff that needed to be separated from the maize. They mock at us. They laugh at us”.

« Nos camarades disent que nous ne sommes pas sérieux parce que nous apprenons la langue de quelqu'un. Ils disent que nous sommes des pailles qu'il faut séparer du maïs. Ils se moquent de nous. Ils se moquent de nous ».

D'autres ont mentionné les propos dévalorisants d'enseignants d'autres disciplines :

“Our teachers tell us to learn English and other subjects like History, Government ...they do not regard the French students. They say French is not a subject to learn.”

« Nos enseignants disent que nous ne pouvons pas réussir en français parce que nous apprenons la langue d'autres personnes. Ils nous disent d'apprendre l'anglais et d'autres matières comme l'histoire, le gouvernement, etc. Ils ne considèrent pas les élèves français. Ils disent que le français n'est pas une matière. Ils nous découragent en général. »

Ces résultats indiquent que les commentaires négatifs peuvent miner la motivation, réduire l'enthousiasme et créer une atmosphère défavorable à l'apprentissage. Les moqueries et critiques entravent la participation, incitent à l'évitement et limitent la prise de risques nécessaires au développement linguistique.

Ces observations rejoignent celles de Ranjha, Asghar et Yasmin (2021), qui identifient l'attitude négative des pairs, le manque de confiance en soi et la pression sociale comme sources majeures de démotivation. De même, Afrough, Rahimi et Zarafshan (2014) mettent en évidence que l'environnement de classe défavorable et le manque d'opportunités de pratique orale freinent l'acquisition du français comme langue étrangère.

Effets négatifs des pratiques de l'enseignant sur l'apprentissage du français

L'étude a également analysé la perception des apprenants concernant les pratiques pédagogiques des enseignants. Les résultats indiquent que certaines pratiques ont des effets démobilisateurs, notamment : la peur des erreurs, les occasions limitées de pratique, l'accent excessif mis sur la grammaire au détriment de la communication, l'usage restreint de supports authentiques, le manque de soutien, ainsi que les attitudes négatives envers la langue.

Un apprenant a rapporté :

“The teacher says to me that I have failed. He knocks our heads. He canes us. He has been asking me to pay his money.”

« L'enseignant me dit que j'ai échoué. Il nous donne des coups de tête. Il nous donne des coups de bâton. Il me demande de payer l'argent de ses livres ».

Ces témoignages révèlent que les pratiques autoritaires et punitives favorisent l'anxiété et réduisent la participation. De plus, la focalisation excessive sur les règles grammaticales donne une image rigide et peu attrayante de la langue, au détriment de la communication réelle. L'absence de supports authentiques (vidéos, articles, médias numériques) renforce également l'impression que le français est une langue éloignée de la vie quotidienne des apprenants. Enfin, les attitudes négatives affichées par certains enseignants à l'égard du français peuvent être intériorisées par les élèves, accentuant leur démotivation. Ces résultats s'accordent avec ceux d'Afrough, Rahimi et Zarafshan (2014), qui soulignent l'impact du manque de compétences pédagogiques, de ressources technologiques et de matériels adaptés sur la motivation des apprenants. De même, Ghonsooly, Hassanzadeh et Samavarchi (2017), dans une étude à méthodologie mixte, identifient comme facteurs déterminants de démotivation : les méthodes d'enseignement inadaptées, les comportements des enseignants et l'absence d'équipements pédagogiques modernes.

Ainsi, il apparaît que les pratiques pédagogiques négatives compromettent non seulement l'efficacité de l'apprentissage, mais aussi le développement d'une appréciation durable de la langue et de la culture françaises.

Effets des membres de la communauté sur l'apprentissage du français

Les commentaires et explications recueillis auprès des apprenants lors des entretiens ont révélé que les membres de la communauté exercent une influence majoritairement négative sur leur apprentissage du français. Les apprenants ont évoqué plusieurs effets néfastes tels que le manque de soutien,

les distractions, les remarques décourageantes ainsi que la pression exercée pour privilégier d'autres langues au détriment du français.

Certains témoignages illustrent clairement ces difficultés :

“The community members do not encourage me; they say French people are wicked and that they poison your food when you buy from them. They say I should not learn French. They laugh at me. They ask me if I have ever seen any Togolese learning Twi before.”

« Les gens de la communauté ne m'encouragent pas ; ils disent que les français sont méchants et qu'ils empoisonnent votre nourriture quand vous achetez chez eux. Ils disent que je ne devrais pas apprendre le français. Ils se moquent de moi. Ils me demandent si j'ai déjà vu un Togolais apprendre le twi. »

L'étude met ainsi en évidence que les membres de la communauté ne soutiennent pas toujours l'apprentissage du français, ce qui fragilise la motivation des apprenants. De plus, ils peuvent détourner l'attention des apprenants de leurs objectifs d'apprentissage, les déconcentrer ou encore fournir des retours d'information inappropriés ou inexacts, susceptibles de perturber leur progression. Enfin, une pression sociale incite certains apprenants à privilégier l'anglais ou les langues locales, réduisant ainsi l'usage et la pratique du français.

Ces résultats rejoignent ceux d'Aydin (2012), dont l'étude de cas sur les facteurs de démotivation en apprentissage des langues étrangères a révélé l'importance des influences environnementales (parents, pairs, camarades de classe) dans la démotivation des apprenants. De même, les travaux de Farjami, Aidinlu et Asl (2018) ont mis en lumière l'impact des valeurs et croyances sociales et culturelles sur la démotivation, confirmant que les facteurs externes jouent un rôle crucial dans l'attitude des apprenants envers l'apprentissage des langues.

Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude montrent que la communauté exerce une influence déterminante dans la construction des expériences d'apprentissage du français. Ce rôle peut soit renforcer, soit fragiliser la motivation et la persévérance des apprenants.

Discussion des résultats

L'enquête menée auprès des apprenants d'Adonten SHS a permis de recueillir un ensemble de données illustrées dans les tableaux présentés précédemment. L'analyse de ces données met en évidence plusieurs constats majeurs.

Tout d'abord, il ressort que la population interrogée est composée majoritairement de filles (90 %), tandis que les garçons ne représentent que 10 % (cf. Tableau 2). Cette forte proportion féminine peut s'expliquer par la politique nationale de promotion de l'éducation de la jeune fille au Ghana, politique soutenue par des projets éducatifs et confirmée par les rapports internationaux. L'UNESCO (2020) souligne en effet que la scolarisation des filles au Ghana a connu une progression continue au fil des années.

Ensuite, l'analyse de la répartition par âge (cf. Tableau 3) révèle que la majorité des apprenants se situe dans la tranche de 16 à 18 ans. Ce constat corrobore les propos d'O'Neill (2022) qui indiquent qu'environ 81 % des apprenants ghanéens du secondaire appartiennent à cette tranche d'âge. Par ailleurs, une proportion notable des apprenants a commencé l'apprentissage du français dès le primaire principalement dans des établissements privés où cette discipline est introduite très tôt. Il convient de rappeler qu'au plan national,

l'enseignement obligatoire du français au primaire n'a été instauré qu'en 2018 à partir de la classe de Basic 4 (CE2).

Concernant les langues acquises, les résultats indiquent que 57,5 % des répondants ont appris d'abord une langue locale avant l'anglais et le français. Cela s'explique par le contexte sociolinguistique ghanéen, marqué par la vitalité des langues locales utilisées au sein des familles et des communautés. Tous les apprenants se révèlent plurilingues, maîtrisant au moins trois langues, certains jusqu'à cinq. Cette situation illustre la pluralité linguistique caractéristique du contexte ghanéen, mais peut constituer un frein à l'acquisition du français, comme le souligne Agbefle (2014), selon qui la diversité linguistique complique l'enseignement/apprentissage du FLE.

En ce qui concerne les représentations et attitudes face au français, les données du Tableau 8 montrent que plusieurs apprenants se déclarent découragés par certains aspects de la discipline, tels que la grammaire, la compréhension orale, la littérature et la rédaction. Ce découragement semble lié aux difficultés rencontrées dans ces domaines. Pour y remédier, l'enseignant est amené à diversifier ses approches méthodologiques. L'introduction de supports audiovisuels, comme le préconise la méthodologie SGAV, constitue une piste pertinente. Compte (1993) rappelle en effet que l'usage de la vidéo en classe favorise la créativité, permet une immersion culturelle et sociale, et contribue à décomplexifier la pratique du français.

De plus, les difficultés rapportées par les apprenants dans les Tableaux 10 à 14 (grammaire, rédaction, compréhension orale, littérature, dialogue) semblent être liées à un manque de pratique effective. Bourguignon (2006)

insiste à ce propos sur le rôle central de la pratique régulière, qui constitue « un raccourci vers une acquisition plus rapide » et facilite la résolution des difficultés rencontrées. L'intégration d'activités interactives, ludiques et communicatives en classe apparaît donc indispensable.

Les données du Tableau 15 révèlent également une insatisfaction des apprenants vis-à-vis des approches pédagogiques centrées quasi exclusivement sur la grammaire. Si cette insistance répond au besoin de remédier aux lacunes grammaticales, elle engendre néanmoins monotonie et démotivation. Bourguignon (2006) met en avant l'importance de l'interaction en classe même à travers de simples activités collaboratives qui créent un environnement propice à l'appropriation de la langue.

Toutefois, les résultats du tableau 16 nuancent ce constat : les explications données en français par les enseignants sont perçues comme motivantes. Cicurel (2011) explique ce phénomène par l'effet d'immersion linguistique qui favorise une acquisition plus naturelle de la langue. Le rôle modèle de l'enseignant est également confirmé par les données relatives à sa régularité et ponctualité (Tableaux 17 et 18). Selon Cicurel (2011), l'enseignant est perçu par l'apprenant comme une figure à imiter.

L'usage alterné du français, de l'anglais et occasionnellement du twi (Tableaux 19 et 20) témoigne d'un ajustement pédagogique au niveau de compréhension des apprenants. Thevenin (2015) rappelle à cet égard que le recours raisonné à une langue passerelle peut s'avérer pertinent selon le contexte et les besoins des apprenants.

Concernant la gestion de la classe, les données du Tableau 21 montrent que les sanctions corporelles ou punitions physiques sont marginales. Toutefois, certains apprenants mentionnent l'usage d'expressions décourageantes (Tableau 22). Bien que rares, ces pratiques restent pédagogiquement inappropriées et peuvent nuire à la motivation.

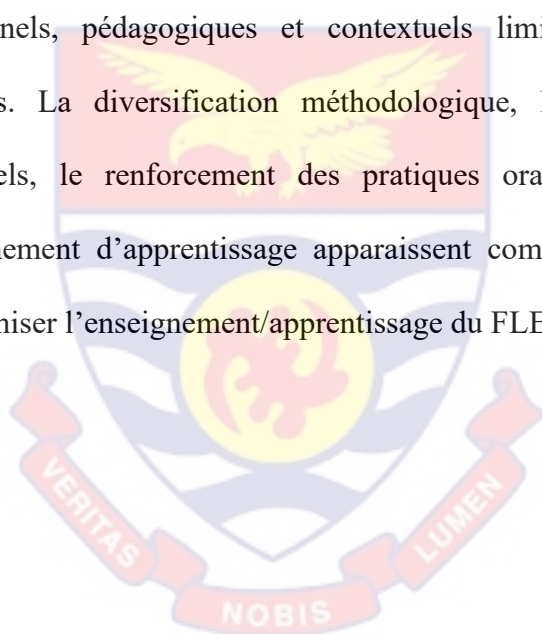
En matière d'environnement d'apprentissage, il ressort que le français est pratiqué presque exclusivement en salle de classe (Tableau 23), ce qui réduit les occasions d'exposition à la langue. Babikir (2003) avait déjà relevé ce problème dans le contexte soudanais, constat également applicable ici. L'absence de supports audiovisuels dans l'enseignement (Tableau 25) s'explique sans doute par un manque de formation ou de moyens matériels (tableau 26), ce qui limite la diversification pédagogique.

Par ailleurs, les cours de français se tiennent majoritairement trois fois par semaine, d'une durée de 50 à 60 minutes (Tableaux 27 à 29). Cette fréquence et durée permettent un suivi régulier, mais gagneraient à être renforcées par des activités extrascolaires (clubs de français, laboratoires de langues, excursions).

L'analyse des pratiques d'évaluation (Tableau 33) montre une tendance à la remédiation : correction des erreurs, discussions avec les apprenants, mise au tableau. Ces démarches favorisent la prise de conscience métalinguistique. Toutefois, les exercices de rédaction et de compréhension orale (Tableau 34) restent des sources majeures de démotivation, en raison du niveau jugé trop élevé, du manque de vocabulaire et de confiance, ainsi que de la rapidité des lectures par les enseignants.

Enfin, les suggestions des apprenants (Tableau 38), mise en place d'un environnement favorable, création de clubs de français, excursions dans des pays francophones, compétitions et quiz, témoignent d'un besoin d'ouverture et de pratiques contextualisées. Elles rejoignent les recommandations de la didactique du FLE qui valorise l'apprentissage dans des situations authentiques et motivantes.

En somme, les résultats de cette enquête révèlent un paradoxe : malgré une motivation initiale à apprendre le français, de nombreux facteurs institutionnels, pédagogiques et contextuels limitent la progression des apprenants. La diversification méthodologique, l'intégration de supports audiovisuels, le renforcement des pratiques orales et l'amélioration de l'environnement d'apprentissage apparaissent comme des leviers essentiels pour optimiser l'enseignement/apprentissage du FLE à Adonten SHS.



CHAPITRE CINQ

RÉSUMÉ, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Le présent chapitre s'articule autour de deux axes principaux : d'une part, le résumé et la conclusion générale de l'étude, et d'autre part, les recommandations ainsi que des pistes de réflexion pour des recherches ultérieures.

Résumé

L'apprentissage des langues étrangères, en particulier du français, constitue un défi majeur pour de nombreux apprenants ghanéens. La présente étude se propose d'analyser les causes de la démotivation des apprenants ghanéens vis-à-vis de l'apprentissage du français. Pour ce faire, un questionnaire a été administré à quatre-vingts (80) apprenants et complété par des entretiens semi-directifs menés auprès de dix (10) d'entre eux. Les résultats mettent en évidence plusieurs sources de démotivation, notamment : la concurrence du français avec d'autres langues, les représentations négatives véhiculées par les parents, les remarques décourageantes de certains enseignants et camarades, la rapidité excessive dans la lecture des textes, les difficultés de compréhension, la peur de la production écrite ainsi que la perception des exercices évalués comme trop difficiles. L'étude conclut que pour stimuler la motivation des apprenants, il est nécessaire de rendre l'enseignement du français plus interactif et attractif, de valoriser les avantages pratiques de la langue, de fournir des supports pédagogiques adaptés et de promouvoir la culture francophone. Ces résultats offrent des pistes de réflexion utiles pour les enseignants et les décideurs éducatifs en vue de renforcer la motivation et l'engagement des apprenants ghanéens dans l'apprentissage du FLE.

Conclusion générale

Cette recherche a porté sur la problématique de la démotivation en contexte scolaire ghanéen, plus précisément à l'Adonten Senior High School dans la région de l'Est. Les résultats révèlent que la démotivation constitue l'un des facteurs déterminants de l'échec scolaire en français langue étrangère. Comme le souligne Viau (2000), l'échec scolaire, intrinsèquement lié à la démotivation, peut entraîner une baisse de l'estime de soi et induire des comportements négatifs chez les apprenants. De même, Cuq et Gruca (2005) rappellent que le manque de confiance peut pousser l'apprenant à se percevoir comme inférieur aux autres, ce qui accentue son décrochage.

Nous considérons, d'abord, le premier objectif de cette recherche : déterminer le profil linguistique des apprenants d'Adonten Senior High School en français langue étrangère (FLE) d'Adonten Senior High School. Notre première question de recherche est : quel est le profil linguistique des apprenants d'Adonten Senior High School ? L'analyse du profil linguistique a révélé que la concurrence entre le français, les langues locales et l'anglais constitue un obstacle majeur. L'anglais, perçu comme socialement et professionnellement plus utile, est souvent privilégié au détriment du français. Ce constat rejoint Agbefle (2014) qui souligne que la pluralité linguistique complique l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte ghanéen. De plus, Cicurel (2011) rappelle que l'immersion linguistique joue un rôle décisif dans l'acquisition d'une langue étrangère, rôle souvent absent pour le français au Ghana.

Nous considérons ensuite le deuxième objectif de cette recherche : analyser les facteurs de démotivation liés à l'apprentissage du FLE chez ces

apprenants. La question correspondance est la suivante : quels sont les facteurs de la démotivation chez les apprenants d'Adonten Senior High School ? L'analyse des facteurs de démotivation a permis d'identifier plusieurs éléments : la complexité de la grammaire française (subjonctif, discours rapporté, voix passive, etc.), source de frustration. Ce résultat corrobore les assertions de Compte (1993) et de Bourguignon (2006); la vitesse excessive de lecture des textes par certains enseignants, qui empêche la compréhension ; les difficultés de compréhension écrite, souvent aggravées par un manque d'explications et de médiation pédagogique ; la phobie de la rédaction liée à la peur de commettre des erreurs et au manque de vocabulaire ; le caractère jugé trop difficile de certains exercices évalués (compréhension orale, rédaction), qui dépasse parfois le niveau réel de compétence des apprenants ; les remarques négatives des parents, des camarades et des enseignants, qui sapent la confiance en soi et l'intérêt pour la langue française.

Nous considérons finalement le troisième objectif de cette recherche : proposer des solutions pédagogiques concrètes en vue de remédier à la démotivation permettant de favoriser un apprentissage plus motivant et efficace du français. La question correspondante est la suivante : comment peut-on résoudre le problème de démotivation chez les apprenants d'Adonten Senior High School ? Concernant les solutions pédagogiques, plusieurs pistes ont été proposées par les apprenants eux-mêmes : rendre l'usage du français plus pratique et quotidien, notamment à l'oral ; organiser régulièrement des quiz et compétitions en français pour stimuler l'intérêt ; adapter le rythme des cours et prendre davantage de temps pour expliquer les textes ; fournir des consignes

claires et progressives en production écrite ; renforcer les exercices de dictée et de rédaction afin de développer progressivement les compétences linguistiques.

En somme, cette étude montre que la démotivation des apprenants ghanéens en FLE est multifactorielle, mais qu'elle peut être réduite par une pédagogie plus interactive, contextualisée et motivante. Elle invite ainsi les enseignants et les responsables éducatifs à mettre en œuvre des stratégies didactiques adaptées, favorisant non seulement l'apprentissage du français, mais aussi la construction d'une attitude positive et durable envers cette langue.

Recommandations

Notre étude sur la démotivation dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) a mis en évidence plusieurs facteurs qui influencent négativement l'engagement des apprenants. Sur la base de nos résultats, nous formulons les recommandations suivantes afin de renforcer la motivation et l'implication des apprenants dans l'apprentissage du FLE :

L'étude révèle que la concurrence entre le français, les langues locales et l'anglais constitue un facteur majeur de démotivation. Nous recommandons que les enseignants de français sensibilisent les apprenants et la communauté éducative à l'importance de la diversité linguistique en mettant en évidence les avantages du plurilinguisme. Cette approche contribuerait à construire une attitude positive envers l'apprentissage des langues et à redonner une valeur particulière au français dans un contexte multilingue. Cicurel (2011) souligne à ce propos que l'effet d'immersion linguistique favorise une acquisition plus naturelle et authentique de la langue. Le rôle de modèle que joue l'enseignant,

confirmé par les données relatives à sa régularité et ponctualité, apparaît ainsi central.

La grammaire a aussi été identifiée comme une source importante de démotivation. Nous recommandons la mise en œuvre de méthodes pédagogiques adaptées, intégrant des supports multimédias et des activités interactives. Compte (1993) met en avant l'usage de la vidéo comme levier de créativité et d'immersion culturelle, tandis que Bourguignon (2006) insiste sur l'importance des interactions en classe, même à travers de simples activités collaboratives. Ces approches permettent de dédramatiser la grammaire et de renforcer la confiance des apprenants.

Ensuite, la vitesse excessive dans les textes oraux constitue un frein à la compréhension. Il est donc recommandé que les enseignants ajustent leur débit de lecture au niveau des apprenants. Cette adaptation favoriserait une meilleure compréhension, réduirait la frustration et, par conséquent, la démotivation.

En outre, le manque de vocabulaire est une source récurrente de difficultés. Nous proposons la mise en place d'activités de vocabulaire ciblées (définitions, jeux lexicaux, catégorisation). Par ailleurs, l'intégration de phases de pré-écoute (discussions introductives, anticipation du contenu) et de post-écoute (résumés, débats sur les points clés) s'avère essentielle pour améliorer la compréhension et renforcer l'engagement des apprenants (Bourguignon, 2006).

De même, la phobie de la rédaction constitue un obstacle majeur. Il est recommandé de privilégier une progression graduelle allant de sujets simples vers des thématiques plus complexes, afin de consolider la confiance et les compétences des apprenants. Comme l'indique Bourguignon (2006), la pratique

régulière constitue un « raccourci vers une acquisition plus rapide » et facilite la résolution des blocages.

Les exercices jugés trop difficiles accentuent également la démotivation. Nous recommandons l'utilisation d'exercices différenciés, adaptés aux rythmes et aux niveaux des apprenants, avec une gradation de la difficulté. Cette approche favoriserait l'autonomie et réduirait la frustration.

Enfin, les commentaires négatifs de la part des pairs, enseignants et parents affectent fortement la motivation. Conformément aux observations de Ranjha, Asghar et Yasmin (2021) ainsi que d'Afrough, Rahimi et Zarafshan (2014), nous recommandons de créer un climat d'apprentissage bienveillant, offrant aux apprenants des opportunités d'expression orale sans jugement ni critique. L'accompagnement parental doit également mettre en avant l'encouragement et l'intérêt pour les progrès de l'apprenant.

En mettant en œuvre ces recommandations, les enseignants de FLE peuvent instaurer un environnement d'apprentissage plus stimulant et inclusif, réduisant ainsi la démotivation et améliorant les performances globales des apprenants.

Suggestions pour les recherches ultérieures

Notre présente étude comporte certaines limites qu'il convient de considérer dans le cadre d'investigations futures. Afin d'approfondir la compréhension du phénomène de démotivation chez les apprenants ghanéens envers l'apprentissage de français langue étrangère (FLE), nous proposons quelques pistes de recherche qui méritent d'être explorées :

D'abord, une étude menée sur l'influence du débit de lecture de l'enseignant est d'une importance capitale. Il serait pertinent d'étudier l'impact du débit de lecture utilisé par l'enseignant sur la compréhension orale et la motivation des apprenants. Une analyse fine permettrait de déterminer dans quelle mesure la vitesse d'émission affecte la réception et l'engagement des apprenants en contexte ghanéen.

Ensuite, un travail de recherche sur les facteurs sous-jacents aux difficultés de compréhension orale est également prépondérant. Une investigation approfondie des variables contribuant aux obstacles rencontrés par les apprenants ghanéens dans la compréhension des textes oraux en FLE est nécessaire. Cette étude pourrait inclure des facteurs linguistiques (vocabulaire, phonétique), culturels, cognitifs, ainsi que des aspects liés à l'environnement pédagogique.

Enfin, une étude sur l'efficacité des activités pré-écoute et post-écoute peut améliorer aussi la situation démotivante chez les apprenants en FLE. Ainsi, il conviendrait également d'évaluer l'effet des stratégies didactiques, notamment les activités de pré-écoute et de post-écoute, sur l'amélioration simultanée de la compréhension orale et de la motivation des apprenants. L'objectif serait d'identifier des pratiques pédagogiques optimales favorisant un apprentissage plus actif et motivé.

Ces axes de recherche contribueraient non seulement à une meilleure compréhension des mécanismes influençant positivement la démotivation ou négativement la motivation et la compréhension en FLE, mais également à la conception de stratégies pédagogiques adaptées au contexte ghanéen, favorisant ainsi un apprentissage linguistique plus efficace.

RÉFÉRENCES

- Agbefle, K. G. (2014). La place marginale du français au Ghana : un statut bien trompeur sur les médias dans les écoles. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. University of Ghana, Legon, 35-56.
- Agobia, P. K. (2014). La vitalité ethnolinguistique et la motivation d'apprendre une langue étrangère. [*Mémoire de master non-publié*]. University of Cape Coast, Cape Coast.
- Afshari A. Tajeddin Z. & Abbasuan G.-R. (2019). Sources of Demotivation among English Language Learners: Novice and Experienced Teachers' Beliefs. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, research paper, 59-81
- Afrough T., Rahimi A. & Zarafshan M. (2014). Foreign Language Learning Demotivation: A Construct Validation Study. *Islamic Azad University Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 36, 49-53
- Alyousif, R., & Alsuhaibani, Z. (2021). English Language Learning Demotivating Factors for Saudi High School EFL Students. *English Language Teaching*, 14(8), 29-39.
- Ahmadi M. R., Alavi S.M. & Tabatabaei S.J. (2022). A study of demotivational factors in Iranian ELT context: Resolutions and Attitudes from Teachers. *Journal of Language, Culture, and Translation*, 4(2), 184.
- Ameen Z. Emir S. E. (2023, 2024). Impacts of Demotivation Factors on Speaking Skill Among EFL Learners in Iraqi Secondary Schools in Ankara. *ELT Research Journal*, 12(2), 121-144.

- Anderson, R. Hiebert, E., Scott. J. & Wilkerson, I. (1984). *Becoming a Nation of Readers*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). *Comprehension and vocabulary*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec: CEC inc.
- Akay, C. (2017). Turkish High School Students' English Demotivation and Their Seeking for Remotivation: A Mixed Method Research. *English Language Teaching*, 10(8), 107-122
- Akay C. (2022). Demotivating factors experienced by teacher educators in synchronous distance education: hermeneutic phenomenology research by abstract. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 16 (1), 25-37
- Alharbi A. & Saaty N. (2022). Demotivating Teaching Practices in EFL classrooms in Saudi Secondary Schools. Almadinah: *Journal of Language and Research*
- Al-Khairy M.H. (2013). English as a foreign language learning demotivational factors as perceived by Saudi undergraduates. *European Scientific Journal*, 9(32), 1857-7881
- Alrabai F. (2016). *Factors underlying low achievement of Saudi EFL Learners*. KSA: Education, Linguistics
- Arksey, H. & Knight, P.T. (1999). *Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples*, 1-224.

- Aydin S. (2012). *Factors causing demotivation in EFL Teaching process: a case study*, 17(101), 1-13.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2005). Problème de pronominalisation des compléments d'objet indirect chez les étudiants de University of Education, Winneba. *Mémoire de master 2*, Winneba: University of Education, Winneba.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen. *Thèse non publiée du Ph. D. de l'Université de Strasbourg*. Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Babalola, H.A.L. (1999). Comprehension and Summary Writing. In Oluga, S.O: Adewusi, C.O; B.A.(Eds.) *Essentials of Use of English. A Pragmatic and Comprehensive Approach*. Ed: BOA Educational Publishers.
- Babikir H., A. (2003) *Les besoins langagiers et les objectifs de l'apprentissage du français chez les adultes au Soudan*. Université de Khartoum. Faculté des lettres. Département de français
- Bakah, E. K. (2004). Lecture à haute voix en Français Langue Étrangère au niveau SSS: Étude de cas dans quelques écoles du district de Keta. *Unpublished M.Phil. Thesis*. University of Cape Coast.
- Bakah, E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et des discours écrits des guides de voyage : régularités discursives et perspectives didactiques*. [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg : Strasbourg.

- Beaucourt, A. (1995). L'enseignement - apprentissage du français aux élèves rejoignant. Tréma : *Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, (7), 57-63.
- Berthier, P. (2006). "French language teaching and the revolution of new technologies". *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 25 (1), 111-125.
- Boamah R. (2014). The effect of motivation on employees' performance: empirical evidence from the Brong Ahafo Education Directorate. [Thesis in Master of Business Administration]. Department of Managerial Science, Kwame Nkrumah University of Science and Technology.
- Bogdan. R.C. & Biklen, S.K. (2007). "*Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*" (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'« approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. Université de Rouen.
- Brink, P. J. (1996). "*Transcultural nursing: A book of readings*". (3rd ed.). Prentice Hall.
- Burns, N. & Grove, S.K. (2001). *The practice of nursing research: Conduct, critique, and utilization*. W.B. Sanders Company.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.

- Çankaya P. (2018). *Demotivation Factors in Foreign Language Learning*.
Uludağ Üniversitesi - Eğitim Fakültesi Journal of Foreign Language
Education and Technology, 3 (1), 1-17
- Cup, J-P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du FLE langue étrangère*. Clé
International.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*,
éditions CLE International.
- Chambers, G. (1993). Talking the 'de' out of demotivation. *Language Learning
Journal*, 7, 13–16.
- Cicurel F., (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir
professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- Crookes, G. & Schmidt, R.W. (1991). Motivation: reopening the research
agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère
et seconde*. Grenoble: PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et
seconde*. Paris: Clé International.
- Cuq, J-P (2003). *Dictionnaire Didactique du Français*. Paris: PUF.
- Deci, E. L. & Richard M. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination
in human behavior*. New York: Plenum Press.

- De-Souza A.Y.M. (2010). Simple guide to writing a research proposal. *Perspectives on conducting and reporting research*. Cape Coast: University of Cape Coast Press, 44-45.
- De-Souza, A.Y.M. (2013). *Stratégie de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Dörnyei, Z. (1998). *Demotivation in foreign language learning*. Unpublished paper presented at the TESOL' 98 Congress, Seattle, WA.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self-system*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). *Multilingual Matters*.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson ESL.
- Education Ministry of Education, (2008). *Teaching Syllabus for English Language CRDD*, Accra Ghana.
- Farjami F., Aidinlu N. A. & Asl H. D. (2018). EFL Teachers' Perceptions of Intermediate Learners' Demotivation and the Strategies Used to Reduce Demotivation in an Iranian Context (Research Paper). 7(2), 93-109
- Fromentelle S. (2020). *L'atelier de conversation : conseils, pistes et outils. Les Cahiers Pédagogiques*. Presses universitaires de Grenoble.

- Gao, L., Liu, H., & Liu, X. (2022). *Exploring senior high school students' English learning demotivation in mainland China*. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Gilakjani A. P., Leong L. M., & Sabouri N. B. (2012). A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. *International Journal of Modern Education & Computer Science*, 4(7).
- Ghonsooly et al (2017). *A Mixed-methods approach to demotivating factors among Iranian EFL learners*. Mashhad: Education, Linguistics
- Grabe W., & Stoller F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, England: Longman.
- Hachette (2008). *Dictionnaire Universel de la langue française*. Paris: Hachette.
- Harris T. L., & Hodges R. E. (1995). The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. *Order Department, International Reading Association*, 8, 1971-8139.
- Herzberg F. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.
- Hélie, L., & Vrillon, E. (2001). La démotivation dans l'apprentissage des langues: étude exploratoire [Demotivation in language learning: An exploratory study]. *Revue Canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 58(2), 255-276.
- Imène, A. (2015). Demotivation in language learning: A study of Tunisian learners of English. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(3), 123-135.

- Hu R.-J. S. (2011). *The Relationship between Demotivation and EFL Learners' English Language Proficiency*. *English Language Teaching*, 4(4).
- Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: purposes and advantages. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 147-159.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*. Japan: Education, Linguistics, 13(4) 453–471.
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183-204.
- Kikuchi, K. (2019). Motivation and demotivation over two years: A case study of English language learners in Japan. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 157-175
- Kingful, S. et Nusenu, A. A. (2025). Teachers Motivation in Senior High Schools in Ghana: a case of Ghana Senior High School. *Journal of Education and Practice*, 6 (16), 110-121.
- Kim T-Y., Seo H.-S. (2024). Elementary School Students' Foreign Language Learning Demotivation: A Mixed Methods Study of Korean EFL Context. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila), 21(1), 160
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75-82.

- Kodua M., A. (2012) *Les difficultés des apprenants du français sur objectifs spécifiques au Ghana : le cas de KNUST School of Business*. Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Faculty of Arts and Social Sciences. Department of Modern Languages
- Krishman K. & Pathan Z. (2013). *Investigating demotivation in learning English: an extension to Sakai and Kikuchi's (2009) framework*. Quetta: Education, Linguistics
- Krishnan, K. S. D., & Pathan, Z. H. (2013). Investigating demotivation in learning English: An extension to Sakai and Kikuchi's (2009) framework. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 124-131.
- Kuupole, D. D. (1994). « *Quels problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens : une étude de cas* ». In Cahiers du CERLECHS.
- Kuupole, D. D. (1994) « French as foreign language in the multilingual Ghanaian context », *Legon Journal of Humanities*, Vol. 11, 137- 152.
- Kuupole, D. D (1994). "French as a foreign language in the multilingual Ghanaian context". *University de Cape Coast. Legon journal of the Humanities*, 7, 137-154.
- Kuupole, D.D. (1995). Dynamisme du français non conventionnel de l'Afrique Occidentale à travers l'œuvre romanesque d'écriture française : approche linguistique et sociolinguistique. *Thèse de Doctorat, Nouvelle Régime*. Besançon : Université de Franche-Comté.

- Kuupole, D.D. (2001). « *Quel problème rédactionnel chez les apprenants ghanéens : une étude de cas* ». Dans Cahiers du CERLECHS. Ouagadougou : université de Ouagadougou.
- 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.
- Kwawudade, K. (2010). *Utilisation du passé composé dans les écrits des apprenants en FLE au niveau JHS : étude de cas auprès des apprenants de Greater care International school et de Queen's model schools LTD à Accra*. Cape Coast. University of Cape Coast.
- Larousse (2008). *Larousse le Grand : Dictionnaire de la langue française*. Paris: Éditions Larousse.
- Leedy, P.D. (2001). *Practical Research: Planning and Design*. 7th ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Léglise, I. (2018). Language policy and education in multilingual settings. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 1-5.
- Li C. & Zhou T. (2017). A questionnaire-based study on Chinese University students' demotivation to learn English. 10 (3), 128.
- Li L. & Zhou C. (2013). Different Faces of Demotivation: A Comparative Study on Chinese and Korean College EFL Learners' Demotivators. *Journal of Applied Sciences*, 13 (6), 800-809.
- Ludovic, G. (2017). *Paroles et musique : le français par la chanson*. Vanves : Hachette livre.

- Maslow A. H. (1970). *Motivation and personality*. (2nd ed.). Harper & Row, 35-148.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (1995). “*Designing qualitative research*”. Stage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*, (2e editions). Beverly Hills: Sage Publications.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications, 56-123.
- Milhaud M. (2017). *L'anxiété en classe de FLE chez les apprenants plus avancés : étude de cas*. Hankuk University of Foreign Studies.
- Munhall, P. L. (2001). *Nursing research: a qualitative perspective*. Jones and Bartlett Publishers.
- Naeem W., Ashraf Z. & Afsar Z. A. (2023). Factors Causing ESL Students' Demotivation to Learn English. *Global Language Review*, 8(1), 114–122
- Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 1-9.
- Oxford, R. (Ed.) (1996). *Language learning motivation: pathways to the new century*. University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Oxford, R. L. (1998). *The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom*.

Demotivation in foreign language learning. Paper presented at the TESOL'98 Congress, Seattle, WA.

Oxford, R. L. (2001). *'The bleached bones of a story': Learners' constructions of language teachers*. In Breen, M.P. (ed.), *Learner Contributions to Language Learning*. Longman: 86-111.

Ojong, A. S. (2024). Exploring Demotivation in Second Language Classrooms: A Literature Review of Teacher and Student Variables. *Journal of Translation and Language Studies*, 5(2), 31–42.

O'Neill (2021). *Age structure in Ghana*. Ministry of Education (ghstudents.com)

Pavlov I. P. (1926). *Conditioned reflexes: an investigation of the psychological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press, 31-65.

Pires, A. (1997). « *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique* ». In *la recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*.

Pourtoussi Z., Ghanizadeh A. & Mousavi V. (2018). A Qualitative In-Depth Analysis of the Determinants and Outcomes of EFL Teachers' Motivation and Demotivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 175-190.

Qaemi A. S. et al (2024). Afghan EFL Learners' Perceptions towards Factors Causing Demotivation in Learning English and Strategies to Make Them Motivated, 3(4).

- Quadir M. (2017). *Let us listen to our students: an analysis of demotivation to study English in Bangladesh*. Bangladesh: Education, Linguistics
- Quadir M. (2017). Let Us Listen to Our Students: An Analysis of Demotivation to Study English in Bangladesh. *The English Teacher*, 46 (3).
- Quadir, M. (2021). EFL Students' and Teachers' Perceptions of Sources of Students' Demotivation: A Comparative Study. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 61, 203-228.
- Quines Z.M. (2023). Demotivating Factors in English Language Learning as Perceived by Newly Hired English Language Teachers, *International Journal of English Language Teaching*, 11(2), 18-30.
- Qurban M.A. & Meccawy Z. (2023). Demotivating Factors for Saudi EFL Learners: A Comparative Study between Arts and Science Tracks Preparatory Year Programme Students. *English Language Teaching*; 16(9).
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for under-standing: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement.
- Ranjha M. I., Asghar S.A. & Abbasi K.J. (2021). Internal vs External Demotivating Factors in a Foreign Language Learning: An Analysis of the Past Studies. *Journal of Psychology and Education*, 58(5): 5903-5916.

- Rezzik. A., & Roumane, A. (2017). Demotivation in language learning: A study of Algerian learners of English. *Journal of Language and Linguistics*, 16(3), 538-553.
- Robert P. (2012). *Dictionnaire de la langue française*. Paris. Dictionnaires Le Robert.
- Rocher-Hahlin, A. (2014). Demotivation in the foreign language classroom: A study of French learners of English. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 33(2), 142-163.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69.
- Sahragard. R. & Ansaripour E. (2014). Demotivating and remotivating factors among MA Students of TEFL: an Iranian case. *Shiraz University International Journal of Society, Culture & Language*, 2(1), 88-105.
- Sarantakos, S. (2005). *Social Research (3rd ed.)*. Palgrave Macmillan.
- Sarojani K. Krishnan D., & Pathan Z. H. (2013). Investigating Demotivation in Learning English: An Extension to Sakai and Kikuchi's (2009) Framework. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2).
- Skinner B. F. (1953). *Science and Human Behavior*, New-York, Free Press, 461.
- Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71(3), 549-570.
- Singleton, R. (1993). *Applying sociology*": A brief introduction. Lexington Books

- Song, J. & Kim, J. (2017). Demotivation in language learning: A systematic review. *System*, 67, 139-149.
- Streubert, H. J. & Carpenter, D. R. (1999). *Qualitative research in nursing: advancing the humanistic imperative* (2nd ed.). Philadelphia, PA Lippincott Williams & Wilkins.
- Sugino, T. (2010). Demotivation in language learning: A study of Japanese learners of English. *Bulletin of Tohoku University*, 34, 115-128.
- Talpur Q., Kakepoto I. & Jalbani K.B. (2021). Perspectives on College Students Demotivation Factors for Learning English Language. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 10(1).
- Tardif, T.Z. (1995). "Noisy Norman: A story about a boy and his very own ghost". Magination Press.
- Thorndike, E. L. (1913). *Education Psychology: briefer course*. New York: Routledge
- UNESCO (2020). *Girls' Education: A gender equality imperative*. UNESCO.
- Ushioda, E. (2005). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivation thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. Alcón Soler & V. Codina Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology*. Publicacions de la Universitat Jaume I, 77-89.

- Ushioda, E. (2001). Demotivation in language learning: a cross-cultural perspective. *Research Papers in Education*, 16 (3), 271-294.
- Wang S. & Littlewood W. (2021). Exploring students' demotivation and remotivation in learning English System. 103, 102617
- Viau, R. (2000). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Québec : Université de Sherbrooke.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2).
- Yanka K. (2019). *Ghana to make French compulsory in schools – Government*. Ghana News Agency (GNA).
- Yiboe K.T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.

SITOGRAPIES

<https://www.unesco.org/en/statement-girl-child-education>

<https://www.gna.org.gh/1.19432429>

www.torrossa.com

<https://www.researchgate.net/publication/339120327>

<https://doi.org/10.1037/h0074428>

<https://doi.org/10.1016/j.system.2008.09.005>

<https://doi.org/10.48185/jtls.v5i2.1016>

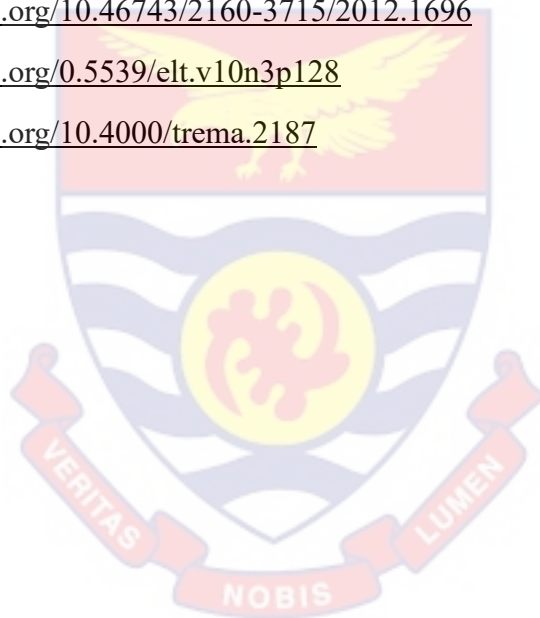
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.822276>

<https://doi.org/10.4000/trema.2187>

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1696>

<https://doi.org/10.5539/elt.v10n3p128>

<https://doi.org/10.4000/trema.2187>



ANNEXE A

QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS

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

QUESTIONNAIRE ON THE TOPIC « ÉTUDE DE DEMOTIVATION
ENVERS LE FLE CHEZ LES APPRENANTS D'ADONTEN SENIOR
HIGH SCHOOL »

Dear student,

The purpose of this questionnaire is to assist the researcher to gather information on the demotivation of learners towards the learning of French as foreign language in Senior High Schools. The title of this study is: **Étude de démotivation envers le FLE chez les apprenants d'Adonten Senior High School**. The research aims at identifying the causes/factors of demotivation among learners towards the teaching and learning of French, and propose remedies to mitigate the problem. Your responses will be treated confidentially.

A. SOCIO-DEMOGRAPHIC BACKGROUND

Thick or provide answers to the questions where it is applicable.

1. Sex: a) Male ☐ b) Female ☐
2. Indicate your age:
3. At which level did you start learning French?
 - a) Kingdergarten ☐
 - b) Primary ☐
 - c) JHS ☐
 - d) SHS ☐
 - e) Other (Please specify)
4. How old were you when you started studying French?
5. Where did you start learning French?
 - a) Ghana ☐
 - b) Bénin ☐
 - c) Burkina Faso ☐
 - d) Côte d'Ivoire ☐

- e) Togo ☐
- f) Other (Please specify)

6. List the languages you speak in order of acquisition (Ghanaian languages inclusive):

- a)
- b)
- c)
- d)

B. TEACHING AND LEARNING PROCESS

Thick as many as you can or provide answers to the questions where it is applicable.

7. Indicate content area (s) that does/do not motivate you to learn French.

- a) Listening and reading comprehension ☐
- b) Dialogue and Exposition ☐
- c) Essay writing ☐
- d) Grammar ☐
- e) Literature ☐
- f) Other (Please specify)

8. Indicate the area of difficulty you experience during listening and reading comprehension in French.

- a) Meaning of some words ☐
- b) Pronunciation ☐
- c) Understanding of the passage ☐
- d) Reading speed ☐
- e) Other (Please specify)

9. Indicate the challenge (s) you face in dialogue and exposition that does/do not encourage you to learn French.

- a) Understanding of questions ☐
- b) Lack of adequate vocabulary ☐
- c) Fear of making mistakes ☐
- d) Lack of confidence ☐
- e) Other (Please specify)

10. Indicate any difficulty/difficulties you encounter when writing an essay in French?
- a) Reading of the essay question ☐
 - b) Understanding of the question ☐
 - c) How to use French language in answering the essay question ☐
 - d) Other (Please specify)
11. Indicate the grammar topics that you have treated in class which do not encourage you to learn French.
- a) Passé composé ☐
 - b) Passive voice ☐
 - c) Reported speech ☐
 - d) Subjunctive ☐
 - e) Other (Please specify)
12. Indicate reasons why the grammar topics indicated in (11) above negatively affect your learning of French.
- a) It is difficult to understand ☐
 - b) It is not a first language ☐
 - c) The teaching approach ☐
 - d) Lack of qualified teacher ☐
 - e) Other (Please specify)
13. Indicate the challenges you encounter during literature lessons.
- a) Reading of the book ☐
 - b) Understanding the book ☐
 - c) Inability to understand questions based on the book ☐
 - d) Teacher does not encourage students to read on their own ☐
 - e) Other (Please specify)
14. To what extent do you dislike the teacher's approach to the teaching of the French?
- a) Most of the lessons are not activity-based ☐
 - b) Teacher does not take all students into consideration in the class. ☐
 - c) Most of French lessons focus on grammar. ☐
 - d) Teacher does not encourage the speaking of French in class. ☐
 - e) Other (Please specify)
15. How does the teacher's explanation of the grammar, literature/essay lessons taught affect your learning of the French language?
- a) It encourages me to learn French. ☐

- b) It discourages me from learning French. ☐
- c) I feel I am being forced to learn the French. ☐
- d) Other (Please specify)

16. How regular is your teacher in class?

- a) Very regular ☐
- b) Regular ☐
- c) Not regular ☐
- d) None of the above ☐

17. How punctual is your teacher in class?

- a) Very punctual ☐
- b) punctual ☐
- c) not punctual ☐
- d) Absent most part of the term ☐

18. Indicate the language (s) your teacher mostly uses to teach in the French class.

- a) Akuapem Twi ☐
- b) English ☐
- c) French ☐
- d) Other (Please specify)

19. How often does your teacher use French during lessons?

- a) Very frequently ☐
- b) Frequent ☐
- c) Sometimes ☐
- d) Not at all ☐

20. Indicate some of the physical actions your teacher takes in class that negatively affect your learning of French?

- a) Knocking of heads ☐
- b) Caning ☐
- c) Weeding as means of punishment ☐
- d) Other (Please specify)

21. Indicate some of the discouraging words/expressions that your teacher uses in class which negatively affect your learning of French.

- a) You are too dull ☐
- b) You are naughty ☐
- c) You don't know anything ☐
- d) You are not supposed to be in this class. ☐
- e) Other (Please specify)

C. TEACHING AND LEARNING RESOURCES AND ENVIRONMENT

Thick as many as you can or provide answers to the questions where it is applicable.

22. Where do you learn the French language in your school?

- a) In classroom ☐
- b) In a French laboratory ☐
- c) In the open ☐
- d) In the dining hall ☐
- e) Other (Please specify)

23. How conducive is your class for French lessons?

- a) Very conducive ☐
- b) Conducive ☐
- c) Not conducive ☐
- d) Other (Please specify)

24. Indicate the type of teaching and learning materials your teacher uses during French lessons.

- a) CDs, Audios, Videos ☐
- b) Computers ☐
- c) Projectors ☐
- d) Other (Please specify)

25. At which stage of the lesson does your teacher use the teaching and learning materials?

- a) Throughout the lesson ☐
- b) At the beginning of the lesson ☐
- c) In the middle of the lesson ☐
- d) At the end of the lesson ☐
- e) Not at all ☐

26. How many times do you have French lessons in a week?

- a) Once ☐
- b) Twice ☐
- c) Thrice ☐
- d) Four times ☐
- e) Other (Please specify)

27. How long does your French lesson last?

- a) 30 minutes per period ☐
- b) 40 minutes per period ☐

- c) 50 minutes per period ☐
- d) 60 minutes per period ☐
- e) Other (Please specify)

28. At which time of the day do you have French?

- a) In the morning ☐
- b) In the afternoon ☐
- c) In the evening ☐
- d) Other (Please specify)

29. Indicate the prescribed French textbook (s) you study in your school.

- a) La Belle Fleure et d'autres histoires ☐
- b) Le Tour du monde en 80 jours ☐
- c) Partageons ☐
- d) Kwadwoan Publishing ☐
- e) Other (Please specify)

30. Do you have the prescribed French textbook (s)?

- a) Yes ☐
- b) No ☐

31. Indicate how you got the prescribed textbook (s)

- a) I bought it on my own ☐
- b) I borrowed it from the school's library ☐
- c) It was given to me from the school's store ☐
- d) My parents bought it for me ☐
- e) I borrowed it from a friend ☐
- f) Other (Please specify)

D. ASSESSMENT PROCEDURE

Tick as many as you can or provide answers to the questions where it is applicable.

32. Indicate whether your teacher does the following:

- a) My teacher gives exercises in French lessons ☐
- b) My teacher does corrections after marking the exercises ☐
- c) My teacher discusses the mistakes with me ☐
- d) My teacher writes the correction on the board for me to see ☐
- e) Other (Please specify)

33. Which types of exercises does your teacher often give in French lessons that do not motivate you to learn French?

- a) Listening comprehension ☐

- b) Spelling of words ☐
- c) Multiple choice questions ☐
- d) Essay type questions ☐
- e) Other (Please specify)

34. Give the reasons why the exercise (s) selected in (33) above does/do not encourage you to learn French in your school.

.....
.....

35. What is the language of instruction your teacher uses for French exercises?

- a) English ☐
- b) French ☐
- c) Akuapem Twi ☐
- d) Other (Please specify)

36. Indicate the area (s) of the French language that your teacher mostly assesses you on.

- a) Grammar ☐
- b) Essay writing ☐
- c) Literature ☐
- d) Spelling ☐
- e) Dialogue ☐
- f) Other (Please specify)

37. What can you say about your performance in all assessments (including class exercises, class tests, examinations...) that causes you to dislike French?

- a) Poor ☐
- b) Average ☐
- c) Low ☐
- d) None of the above ☐
- e) Other (Please specify)

38. What do you think should be done to enable you have interest in learning French?

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

Thank you for your participation.

ANNEXE B

GUIDE D'INTERVIEW POUR LES APPRENANTS

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

QUESTIONNAIRE ON THE TOPIC « ÉTUDE DE DEMOTIVATION
ENVERS LE FLE CHEZ LES APPRENANTS D'ADONTEN SENIOR
HIGH SCHOOL »

Dear student,

The purpose of this interview is to assist the researcher to gather information on the demotivation of learners towards the learning of French as foreign language in Senior High Schools. The title of this study is: **Étude de démotivation envers le FLE chez les apprenants d'Adonten Senior High School**. The research aims at identifying the causes/factors of demotivation among learners towards the teaching and learning of French, and propose remedies to mitigate the problem. Your responses will be treated confidentially.

INTERVIEW GUIDE FOR STUDENTS

1. What is your parents' opinion about you learning French?

.....

.....

.....

2. What steps do your parents/guardians take concerning your learning of French?

.....

.....

.....

3. How do your parents' views and steps towards your learning of French affect you?

.....

.....

.....

4. In your opinion, how do you view the learning of French?

.....
.....
5. What are your personal challenges/difficulties in learning French?

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

6. What are some comments and reactions of your classmates in a French class that affect your study of the French language?

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

7. What are some materials that your teacher brings into French class?

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

8. What does your teacher do with these materials in the French class?

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

9. What are some practices of your teacher in the class that negatively affect your learning of French?

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

10. How do the people in your community influence your learning French?

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

Thank you

ANNEXE C

RÉPONSES DES APPRENANTS AU GUIDE D'INTERVIEW

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

QUESTIONNAIRE ON THE TOPIC « ÉTUDE DE DEMOTIVATION
ENVERS LE FLE CHEZ LES APPRENANTS D'ADONTEN SENIOR
HIGH SCHOOL »

Dear student,

The purpose of this interview is to assist the researcher to gather information on the demotivation of learners towards the learning of French as foreign language in Senior High Schools. The title of this study is: **Étude de démotivation envers le FLE chez les apprenants d'Adonten Senior High School**. The research aims at identifying the causes/factors of demotivation among learners towards the teaching and learning of French, and propose remedies to mitigate the problem. Your responses will be treated confidentially.

INTERVIEW GUIDE FOR STUDENTS

1. What is your parents' opinion about you learning French?
 - They say the French language is not my mother tongue.
 - They say French is very difficult to learn.
 - My parents encourage me to learn the language
 - They said that I should not learn it.
2. What steps do your parents/guardians take concerning your learning of French?
 - I feel that I will fail the French paper since they do not buy me books.
 - They don't buy me books.
3. How do your parents' views and steps towards your learning of French affect you?
 - They do not encourage me because they don't buy me books.
 - I do not feel like learning French.
4. In your opinion, how do you view the learning of French?
 - The writing is very difficult.
 - The grammar is very difficult to understand.

5. What are your personal challenges/difficulties in learning French?

- **Lack of vocabulary and inability to speak fluently.**
- **I find it difficult since I do not have the books.**
- **It is difficult writing French because lack of vocabulary.**
- **The use of accents confuses me.**
- **I find it difficult to learn French because of the spelling.**

6. What are some comments and reactions of your classmates in a French class that

affect your study of the French language?

a) Classmates' comments and reactions

- **They say it is a waste of time.**
- **They say it is useless to learn French.**
- **They say we are not serious because we are learning someone's language.**
- **They say we are shafts that needed to be separated from the maize.**
- **They mock at us.**
- **They laugh at us.**

b) Other teachers' comments and reactions

- **They say we cannot make it with French because we are learning other people's language.**
- **They tell us to learn English and other subjects like History, Government, etc.**
- **They do not regard the French students.**
- **They say French is not a subject.**
- **They discourage us generally.**

7. What are some materials that your teacher brings into French class?

- **Laptops and videos**
- **Bluetooth speakers**
- **Textbooks**

8. What does your teacher do with these materials in the French class?

- **He uses them to teach which makes us understand the French very well.**

9. What are some practices of your teacher in the class that negatively affect your learning of French?

- **He says to me that I have failed.**
- **He knocks our heads.**
- **He canes us.**
- **He has been asking me to pay his money.**

10. How do the people in your community influence your learning French?

- They do not encourage me; they say French people are wicked and that they poison your food when you buy from them.
- They say I should not learn French.
- They laugh at me.
- They ask me if I have ever seen any Togolese learning Twi before.

Thank you



ANNEXE D

LANGUES PARLÉES PAR ORDRE D'ACQUISITION DES APPRENANTS

Répondants	Langues parlées par ordre d'acquisition
1	anglais, twi, français
2	twi, anglais, ga
3	anglais, twi, français
4	éwé, twi, anglais, ga, français
5	anglais, français, éwé, ga adamgbe
6	twi, anglais, ga, français
7	anglais, twi, français
8	anglais, twi, ga, français
9	twi, anglais, français
10	ga, anglais, français
11	anglais, éwé, twi, français
12	anglais, ga, français
13	twi, anglais, ga, français
14	twi, anglais, ga, français
15	twi, ga, éwé, français
16	anglais, twi, éwé, français
17	twi, français, anglais, ga
18	anglais, twi, éwé, ga
19	twi, anglais, ga, français
20	ga, twi, éwé, fanti, français
21	anglais, twi, kokomba, français
22	fanti, anglais, français
23	twi, anglais, français
24	akpafu, twi, damgbe, français
25	twi, anglais, français
26	français, anglais, twi, ga adamgbe
27	anglais, twi, français
28	twi, anglais, ga, français
29	éwé, anglais, ga, français
30	twi, anglais, ga, français
31	anglais, français
32	anglais, français, twi
33	anglais, twi, twi,
34	anglais, éwé, français
35	éwé, français, hausa, anglais
36	anglais, twi, hausa, français
37	anglais, éwé, fanti, français
38	anglais, twi, ga, éwé, français
39	twi, anglais, français, espagnol
40	éwé, anglais, twi, français

41	twi, ga, anglais, français
42	twi, krobo, anglais, ga, français
43	twi, krobo, anglais, ga, français
44	twi, krobo, anglais, ga, français
45	twi, anglais, français
46	ga, twi, français
47	anglais, ga adamgbe, twi, français
48	anglais, twi, français
49	anglais, twi, ga, français
50	anglais, twi, ga, français
51	twi, éwé, anglais, français
52	ga, fanti, anglais, français
53	éwé, twi, français, anglais
54	hausa, kotokoli, twi, anglais, français
55	twi, anglais, ga, français
56	anglais, twi, français
57	éwé, twi, anglais, français
58	ga, twi, anglais, français
59	ga, anglais, twi, français
60	twi, anglais, français
61	anglais, twi, français
62	twi, anglais, français
63	twi, anglais, ga, français
64	twi, anglais, français
65	anglais, twi, français
66	twi, anglais, français
67	twi, anglais, français
68	hausa, anglais, français
69	anglais, éwé, twi, français
70	anglais, twi, ga, français
71	ga, twi, anglais, français
72	anglais, twi, français
73	twi, anglais, éwé, français
74	anglais, français, twi, ga
75	anglais, ga, twi, français
76	anglais, ga, français, twi
77	anglais, français, twi, ga
78	anglais, twi, français
79	ga, éwé, anglais, krobo, français
80	twi, anglais, français

Source : Dunku, enquête du terrain, 2020