



HAL
open science

Les facteurs motivationnels dans l'apprentissage du français langue étrangère chez des apprenants adultes

Nicolas Gug

► **To cite this version:**

Nicolas Gug. Les facteurs motivationnels dans l'apprentissage du français langue étrangère chez des apprenants adultes. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04253959

HAL Id: dumas-04253959

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04253959v1>

Submitted on 23 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les facteurs motivationnels dans l'apprentissage du français langue étrangère chez des apprenants adultes

**Nicolas
GUG**

Sous la direction de
Monsieur Ali Jardou

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

Les facteurs motivationnels dans l'apprentissage du français langue étrangère chez des apprenants adultes

**Nicolas
GUG**

Sous la direction de
Monsieur Ali Jardou

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères vont en premier lieu à mon directeur de mémoire, Ali Jardou pour sa disponibilité, son soutien et ses précieux conseils. Ali Jardou m'a grandement aidé à structurer mon travail et nos discussions ont largement contribué à l'amélioration de ce mémoire.

Merci à Kim Deby, directrice de l'Alliance Française Grenoble Alpes et Marine Pollok, responsable pédagogique, pour leur accueil des plus chaleureux et toute leur bienveillance durant la durée de mon stage.

Merci aussi à mes apprenantes et apprenants d'avoir joué le jeu, d'avoir partagé leurs expériences dans l'apprentissage du français au quotidien et répondu à mes nombreuses questions. Ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans toutes les personnes qui ont eu la gentillesse de participer aux entretiens que j'ai menés.

J'aimerais aussi exprimer ma gratitude à tous les enseignants de l'Université Grenoble Alpes qui ont bien voulu me faire confiance et m'aider durant mes recherches.

Ce travail est enfin dédié à mon épouse et à notre fille pour leurs patiences et leurs encouragements, pendant les deux années qu'aura duré ce master.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : **GUG**

PRÉNOM : **NICOLAS**

DATE : **15/05/2023**

SIGNATURE :

Table des matières

Introduction	8
I – Contextualisation de cette étude.....	11
1. Notre contexte d’enseignement	11
2. Nos principales interrogations	13
II – Cadre théorique.....	16
1. Le concept de motivation	16
1.1. Définition(s).....	16
1.2. L’objectif des théories motivationnelles	19
1.3. Les théories et les types de motivation	21
1.4. La théorie de l’autodétermination	23
2. La motivation en contexte d’enseignement-apprentissage.....	26
2.1. La motivation, un facteur clé de l’apprentissage	26
2.2. Les indicateurs de la motivation	28
2.3. Le rôle de l’enseignant dans la motivation des apprenants.....	29
2.4. Le climat motivationnel	34
2.5. Les besoins fondamentaux de l’apprenant	35
III – Méthodologie de recherche	40
1. Les conditions méthodologiques de notre étude	40
2. Notre protocole de recherche	41
3. La construction du questionnaire de recherche à questions fermées	42
4. L’entretien structuré semi-directif.....	45
5. Les caractéristiques de l’échantillon	47
6. Nos hypothèses et attentes par rapport à l’analyse.....	49
IV – Présentation des résultats.....	50
1. Résultats et analyse du questionnaire	50
1.1. Résultat du questionnaire	50
1.2. Analyse des données	58
2. Analyse des résultats de l’enquête	61
2.1. Le facteur « enseignant » sur la motivation	61
2.2. Le facteur « activités pédagogiques » sur la motivation	62
2.3. Le facteur « choix des études » sur la motivation.....	62
2.4. Le facteur « représentation sociale » sur la motivation.....	64
2.5. Le facteur « image de la France » sur la motivation	66
2.6. Le facteur « objectifs d’apprentissage » sur la motivation.....	67
2.7. Le facteur « besoins fondamentaux » sur la motivation.....	68
2.8. Le facteur « autodétermination » sur la motivation	69
V – Discussion	71
1. Discussion générale.....	71
2. Limites.....	72

3. Pistes d'amélioration et recherche future	73
Conclusion	75
Références bibliographiques	77
Liste des illustrations	82
Liste des tableaux	83
Résumé.....	84
Annexe	85
1 - Questionnaire sur la motivation	85
2 - Entretien structuré semi-directif	89
3 - Transcription des entretiens auprès d'apprenants de FLE	91

Introduction

La motivation est au cœur des activités humaines, nous la retrouvons dans le monde sportif, le monde professionnel, le monde éducatif ou tout simplement dans notre vie quotidienne. Elle joue le rôle de moteur de nos actions et de nos comportements et peut avoir soit un impact positif (elle va alors nous aider à diriger notre action vers un objectif), soit négatif (au contraire, elle va nous éloigner de cet objectif).

En contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (dorénavant LE), il nous arrive parfois d'entendre de la part de nos apprenants : « je ne suis plus motivé(e), je n'ai plus envie d'apprendre cette langue ». En effet, lorsque que les apprenants étudient de longues années et n'arrivent pas à parler la LE apprise après de nombreux efforts comme ils le souhaitent, ils peuvent avoir tendance à perdre leur motivation - on parle dans ce cas d'amotivation selon la théorie de l'autodétermination, théorie majeure de la motivation.

D'un autre côté, la motivation dans l'apprentissage d'une LE peut être grandement stimulée par la rencontre avec un enseignant, l'interaction avec d'autres apprenants, une méthode d'apprentissage particulière ou un objectif et un but linguistique précis, le tout n'étant pas statique et évoluant dans le temps de manière dynamique.

Le concept de motivation n'intéresse pas seulement la didactique des langues car elle a un impact considérable sur l'activité humaine. Pour mieux cerner ce concept, la motivation est étudiée depuis longtemps par de nombreux chercheurs en éducation, en sciences du langage et en psychologie comme le souligne Fenouillet (2012), qui répertorie 101 théories liées à la motivation.

En lien avec ce concept de motivation, la motivation en contexte d'enseignement-apprentissage peut se voir comme une notion clé de l'enseignement favorisant l'apprentissage du FLE chez les apprenants sur le long terme. D'après les travaux sur la motivation menés par Dörnyei (1998), un apprenant motivé est plus engagé, plus participatif et s'engage d'une manière plus durable dans son apprentissage. Ainsi, de nombreux enseignants et chercheurs en didactique des langues cherchent la pédagogie idéale pour motiver les apprenants et les aider dans la réussite de leur apprentissage. De fait, nous avons tous fait l'expérience de la motivation, de la baisse de la motivation voir de l'amotivation chez nos apprenants dans l'apprentissage d'une LE et nous constatons qu'il n'existe pas de cours magique car chaque apprenant dispose d'un profil motivationnel différent selon son environnement d'apprentissage et l'objectif linguistique recherché.

Ainsi, le présent mémoire va examiner le rôle de la motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère (dorénavant FLE), car comme le précise Viau (2001), c'est une notion majeure pour développer l'engagement, l'investissement et favoriser la réussite de l'apprenant dans son apprentissage d'une LE. Ce sont les conditions d'émergence de ce lien entre motivation et désir d'apprentissage du français comme LE que souhaite interroger notre étude, pour comprendre finalement ce qui peut faciliter, ou au contraire, entraver la motivation des apprenants.

Pour y parvenir, ce mémoire cherche à mieux appréhender la complexité de la motivation et l'importance des facteurs motivationnels ayant une influence sur les apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage. Pour cela, nous nous interrogerons sur :

- Les facteurs par lesquels la motivation en contexte d'enseignement-apprentissage peuvent être stimulés chez les apprenants.
- Les rôles de l'enseignant comme stimulateur motivationnel auprès de ces apprenants en classe.

L'objet central de notre recherche porte donc sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une LE et a pour objectif la recherche de l'efficacité dans l'enseignement de la langue française pour essayer de trouver des pistes d'orientations pour améliorer la pédagogie existante.

Pour mieux analyser la relation existante entre apprentissage et motivation en classe, nous suivrons un plan en cinq parties.

Nous consacrerons la première partie à situer notre étude à travers la présentation de notre contexte d'enseignement et nos principales interrogations en didactique des langues concernant la motivation à apprendre.

La seconde partie sera l'occasion d'interroger la littérature de recherche et de présenter de manière globale le cadre théorique du concept de la motivation, d'abord de manière générale, puis en contexte d'apprentissage. Cela nous donnera l'occasion d'aborder deux approches différentes, une première approche socio-psychologique et une seconde approche cognitive de la motivation notamment à travers la théorie de l'autodétermination.

La troisième partie fera le point sur la démarche méthodologique utilisée lors de notre étude et présentera notre protocole de recherche et le cadre de notre enquête qui se sont appuyés sur deux instruments méthodologiques, un questionnaire structuré à questions fermées et des entretiens structurés semi-directifs menés auprès d'apprenants de l'Alliance

Française Grenoble Alpes. Nous détaillerons ici aussi nos différentes hypothèses ayant conduit à notre étude.

La quatrième partie sera l'occasion de faire une analyse des différents facteurs motivationnels présents dans le discours des apprenants interrogés à partir des données collectées durant notre étude, afin d'en tirer des conclusions sur leur impact dans l'apprentissage du FLE.

Ces analyses seront ensuite discutées dans la partie discussion, notamment sur le rôle des facteurs motivationnels en contexte d'enseignement-apprentissage.

Et enfin, la conclusion nous permettra de récapituler les principaux éléments de notre mémoire, de mettre en avant ses limites, ses pistes d'améliorations et de proposer des perspectives de recherches futures.

I – Contextualisation de cette étude

Cette première partie sera l'occasion de présenter plus précisément notre contexte d'enseignement et nos principales interrogations concernant la motivation dans l'apprentissage d'une LE, en rappelant que notre étude est d'abord motivée par notre intérêt pour la didactique du FLE et par la réussite de nos apprenants dans leur apprentissage du français.

1. Notre contexte d'enseignement

Nous enseignons le français langue étrangère, le français sur objectifs spécifiques et le français langue professionnelle au sein de l'Alliance Française Grenoble Alpes auprès d'un public adulte souhaitant perfectionner son niveau linguistique en français.

L'Alliance Française Grenoble Alpes est une association et une école de langue ayant vu le jour en 1967 et diffusant depuis plus d'un demi-siècle la langue française auprès d'un public varié. Ces deux missions principales sont de développer l'enseignement de la langue française et de favoriser la diversité et les échanges culturels avec les apprenants. L'offre de formation de l'Alliance Française Grenoble Alpes comprend des cours collectifs et individuels allant des niveaux A1 à C1, des cours pour adultes, pour étudiants et des cours à destination d'entreprises et d'administrations. Les apprenants ont pour la plus grande majorité déjà suivis des cours de français en contexte scolaire ou académique avant de s'inscrire à l'Alliance Française Grenoble Alpes et nombreux sont ceux déjà familiers des méthodes d'apprentissages d'une LE comme le montre les fiches apprenants (voir annexe 3 p. 91-126).

Durant les sessions de formation organisées tout au long de l'année par l'Alliance Française Grenoble Alpes, notre objectif pédagogique est d'aider les apprenants à perfectionner leur compétence linguistique dans la langue française et notamment leurs compétences communicatives en production orale. Il nous arrive aussi de préparer certains apprenants à la passation de test de certification comme le test de connaissance du français (TCF).

Dans notre contexte d'enseignement du FLE en école de langue, un premier élément à prendre en compte est celui du choix d'apprentissage du français. Nos apprenantes et

apprenants de la langue française suivent des cours collectifs ou individuels intensifs ou extensifs (entre 24 et 80 heures de cours par session de formation) et cela traduit un choix personnel d'apprentissage pour des raisons pratiques (comme s'intégrer en France, parler et pratiquer la langue du pays où ils vivent, progresser en français) ou personnelles (comme faire la rencontre avec d'autres apprenants, apprendre sur la culture française). Sauf cas particulier, leur choix ne dépend pas d'une obligation scolaire, réglementaire ou administrative.

Ce choix d'étude, autodéterminé, est selon Viau (2009), un des premiers éléments explicatifs de la dynamique motivationnelle chez l'apprenant:

Un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 2009, p. 12)

Le second élément de notre étude concerne le contexte d'enseignement particulier de nos apprenants qui apprennent le français en France. Nous sommes dans un contexte d'apprentissage homoglotte (Dabène, 1994 ; Porquier et Py, 2005), nos apprenants apprennent la langue française dans le pays où ils résident et la langue apprise peut être directement utilisée en dehors de la classe dans leur vie quotidienne. Ce dernier point est à préciser car il permet aux apprenants d'interagir au quotidien en français, c'est une situation favorable pour que les apprenants développent leur compétence linguistique et est un premier moteur motivationnel. Ce contexte homoglotte d'apprentissage des apprenants des Alliances Françaises en France est une partie intégrante de leur motivation, nous interrogeant de fait sur l'environnement d'apprentissage et l'influence du contexte hétéroglotte ou homoglotte (Dabène, 1994 ; Porquier et Py, 2005) sur l'état motivationnel des apprenants.

Ce choix d'études autodéterminé d'apprentissage du français en école de langue nous interroge et guide notre réflexion sur la question de la motivation en contexte d'enseignement-apprentissage qui doit jouer un rôle majeur dans leur décision de s'investir et poursuivre leur apprentissage de la langue française. Comme le rappelle Gardner (1985), la motivation joue un rôle significatif dans l'apprentissage d'une LE et cela nous interroge sur le rôle que peut jouer le renforcement de la motivation dans la réussite d'apprentissage du FLE dans nos classes.

En effet, nous savons par expérience en tant qu'enseignant qu'il peut être plus ou moins difficile pour un apprenant de maîtriser une LE, parfois notamment en termes de

distance typologique plus ou moins grande entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue française, rendant son apprentissage structurellement difficile.

2. Nos principales interrogations

Au début de l'écriture de ce mémoire, nous disposons d'une certaine expérience d'enseignement du FLE en école de langue et sommes intrigués par le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une LE, mais nous manquons encore de connaissances sur les débats et les avancées principales sur ce sujet en didactique des langues. Notre principale attente de la littérature académique pluridisciplinaire est de comprendre quelle est la nature fondamentale de la motivation, quelles en sont les différentes manifestations chez l'apprenant et finalement, quels sont les outils pédagogiques à la disposition de l'enseignant pour la développer en classe. Cela soulève des questions sur la définition de la motivation et des manifestations attendues, en termes de buts et de besoins notamment, que nous devons comprendre au travers de la lecture de la littérature spécialisée.

Enfin, même si nous enseignons le français depuis plusieurs années, enseignons un cours identique avec le même contenu langagier, avec la même énergie, nous constatons que certains apprenants prennent plus la parole que d'autres en classe, participent plus aux activités collectives et sont moteur dans les activités à réaliser en classe. En somme, il nous arrive de constater que certains apprenants sont plus enclins à participer, à être plus actif en classe en posant des questions, en aidant parfois d'autres apprenants à comprendre un point linguistique et cela nous interroge en tant qu'enseignant.

Au contraire et malgré notre persévérance et nos efforts, il nous arrive parfois de voir des apprenants ne pas prendre la parole, ne pas participer activement autant que nous le souhaitons à nos demandes d'interactions, et dans certains cas, les voir abandonner en cours de route et ne pas revenir le cours suivant.

Alors, pourquoi s'intéresser à la motivation dans notre contexte d'enseignement ? L'étude scientifique de ce concept nous semble dans un premier temps, pertinente pour mieux comprendre l'état motivationnel de nos apprenants dans leur apprentissage. Et dans un deuxième temps, nous souhaitons comprendre les facteurs motivationnels pouvant influencer l'investissement et l'engagement dans la réussite de leur apprentissage du français.

La motivation est en effet un concept complexe, souvent décrit comme à la fois tangible et intangible. Il est fréquent d'entendre de la part des enseignants et ou des parents des déclarations telles que « il a réussi ses études car il était très motivé » ou « il ne travaille pas bien car il manque de motivation ». Bien que les enseignants et les apprenants puissent généralement ressentir la présence ou l'absence de motivation, il peut être difficile de la décrire et de l'expliquer de manière claire et précise.

Par exemple, les travaux de Gardner et Masgoret (2003) ont examiné comment la nature de l'apprenant qui étudie est liée à la maîtrise de la langue. Ces auteurs résument la situation d'apprentissage d'un apprenant à travers les trois points suivants :

- l'importance de l'ouverture d'esprit et de la familiarité avec la culture dans laquelle la langue étrangère est utilisée.
- la satisfaction des apprenants dans leur environnement d'étude, y compris les interactions en classe avec les autres apprenants et l'enseignant.
- et l'importance de la notion d'orientation et de responsabilité de leur apprentissage vers des objectifs, à travers un choix autodéterminé de leur apprentissage d'une LE qui joue un rôle important sur leur motivation.

La littérature académique sur le concept de motivation et de motivation à apprendre laisse entrevoir une place importante dans le processus d'apprentissage d'une LE et nous souhaitons identifier les possibles facteurs pouvant avoir une influence sur le renforcement de la motivation chez les apprenants de la langue française.

Notre première interrogation est donc la suivante : selon la littérature académique, quelles sont les possibles manifestations de l'état motivationnel de l'apprenant ? Sont-elles plutôt liées à des facteurs internes ou externes de l'apprenant ?

Ensuite, notre deuxième interrogation porte sur les différentes dimensions pédagogiques d'apprentissage : existerait-il des facteurs plus propices que d'autres pour renforcer la motivation des apprenants dans leur apprentissage du français ?

Et enfin notre troisième interrogation porte sur le rôle de l'enseignant de FLE lui-même : peut-il jouer un rôle particulier dans le développement et le maintien de la motivation à apprendre d'une LE chez les apprenants ?

En somme, nous souhaitons interroger la place de la motivation dans l'apprentissage en classe et les enjeux plus globaux qu'elle porte dans la didactique des langues.

Nous avons présenté notre contexte d'enseignement qui est celui d'un enseignant de FLE en école de langue et nos principales interrogations sur le rôle possible de la motivation dans l'apprentissage de l'apprenant. Nous ferons par la suite une revue de la littérature académique existante, d'abord sur le concept de motivation puis de la motivation en contexte d'apprentissage ce qui nous permettra de préciser par la suite nos différentes hypothèses et enfin d'analyser les données récoltées durant notre enquête.

II – Cadre théorique

Après cette première partie consacrée à notre contexte d'enseignement et à nos principales interrogations, nous examinerons la place de la motivation en contexte d'apprentissage en interrogeant la littérature spécialisée. En effet, il nous semble important à ce stade de notre étude d'essayer de donner une définition plus précise du concept de la motivation pour en comprendre son sens et ces enjeux en contexte d'apprentissage.

Pour nous permettre de répondre à nos questions de recherche, il est nécessaire de s'appuyer sur un cadre théorique de référence de la motivation en contexte d'enseignement-apprentissage. Pour cela, nous ferons le point sur différentes théories motivationnelles consacrées à la motivation, notamment du point de vue de la psychologie et de la didactique des langues, en présentant brièvement leur histoire et leur approche pour en avoir une connaissance plus précise avant d'avancer dans notre étude.

1. Le concept de motivation

1.1. Définition(s)

La motivation occupe une place importante en éducation et nous entendons souvent de la part d'enseignant ou de parents : « il a bien travaillé car il était motivé » ou au contraire « il a raté son examen car il n'était pas assez motivé », mais en faire une explication ou une description rationnelle reste un exercice assez difficile car difficilement quantifiable. C'est pourquoi avant d'étudier la motivation en contexte d'apprentissage, il nous semble important de prendre le temps de définir précisément ce concept de motivation, il n'en existe pas une mais de très nombreuses définitions qui vont dépendre de l'approche scientifique retenue par les chercheurs.

Pour arriver à mieux cerner ce concept, nous examinerons plusieurs définitions à travers l'état de la recherche en psychologie et en sciences du langage pour essayer de mieux comprendre son sens et dégager des points communs pour notre étude, en examinant l'évolution historique des approches et des théories de la motivation.

Qu'entendons-nous exactement lorsque nous parlons de motivation ? Dans son sens général, le dictionnaire encyclopédique Hachette (2000) définit la motivation comme

« l'ensemble des facteurs conscients ou inconscients qui déterminent un acte ou une conduite », mettant en avant la notion de facteurs internes et externes propres à l'apprenant pour réaliser une action.

Pour définir plus précisément ce concept de motivation, regardons de plus près son étymologie. La motivation vient de la combinaison des mots latin « motivus », c'est-à-dire « mobile » et « movere », « se déplacer », avec un sens premier associé « au début et à la source de tout mouvement » (2007, p. 21) selon Vianin.

En prenant le temps d'interroger la littérature académique, nous constatons ensuite qu'il existe une très grande pluralité de théories motivationnelles et avec, il faut le noter, tout autant de définition différente du concept de motivation selon l'approche scientifique retenue. Et avec la finalité propre à chaque définition d'essayer de définir et expliquer de manière scientifique le comportement et les actions de l'être humain.

Dans son article de recherche *La place de la motivation dans la formation pour adulte* (2011), Fenouillet pointe par exemple l'aspect « protéiforme » (2011, p. 19) de la motivation. Dans son ouvrage *Les théories de la motivation* (2012), Fenouillet répertorie plus d'une centaine de théories de la motivation, 101 pour être exact. Cette profusion de la recherche à ce sujet s'explique selon lui par l'intérêt majeur de nombreux chercheurs sur ce concept de motivation dans de nombreux domaines comme la motivation dans l'éducation avec des questions sur la réussite et l'abandon scolaire (Viau, 2009 ; Lieury et Fenouillet, 2019), la motivation au travail ou la motivation dans le sport.

Legendre nous donne la définition suivante de la motivation dans *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (1993) : « ensemble de désir ou de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin » (1993, p. 388). La définition de Legendre est intéressante et nous intéresse particulièrement dans notre étude de la motivation car elle apporte un élément intéressant, introduisant la motivation comme le moteur des actions d'un individu pour réaliser un besoin.

Lieury et Fenouillet décrivent la motivation avec les termes suivants dans leur ouvrage *Motivation et réussite scolaire* (1996) :

Le vocabulaire de la vie courante est abondant pour exprimer les forces qui impulsent notre activité, besoin, instinct, envie, passion, désir... A la suite du courant behavioriste, l'ensemble de ces termes a été regroupé dans le concept générique de motivation. La motivation est donc l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un

but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité et de la persistance ; plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante (Lieury et Fenouillet, 1996, p. 6)

En somme, Lieury et Fenouillet reconnaissent, comme Legendre précédemment, que la motivation est la source des actions d'un individu, pouvant l'influencer positivement ou négativement sur la durée.

Viau (2009) propose la définition suivante de la motivation en milieu scolaire, en y ajoutant la perception de l'environnement par l'apprenant comme variable de la motivation :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 2009, p. 6)

Enfin, Raby (2008) propose de son côté une définition de la motivation en situation académique, en introduisant la notion de processus motivationnel à travers des mécanismes psychologiques dans l'apprentissage d'une LE :

La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel (Raby, 2008, p. 10)

Cette approche plurielle de la motivation en tant que processus motivationnel rend compte de son état dynamique dans le temps selon différents stimuli et le résultat d'interactions sociales en classe avec l'enseignant et les autres apprenants.

En résumé, les quelques définitions de la motivation nous permettent finalement d'en dégager les points communs suivants :

- La motivation à apprendre se voit comme dynamique et influencée par des facteurs qui peuvent tout autant être internes (comme l'estime et la perception de soi, le besoin de reconnaissance) qu'externes (comme le besoin d'interaction dans son environnement), ces facteurs servant par la suite à impulser positivement ou négativement la motivation chez l'apprenant.
- L'existence de facteurs internes et externes jouant un rôle important dans la nature de la motivation d'un individu, laissant voir que leur compréhension pourrait offrir des moyens pour développer la motivation.
- La motivation répond à des objectifs et des besoins psychologiques de réalisation de buts avec une intensité variable (positivement en le rapprochant de son but ou de son objectif ou au contraire négativement en l'en éloignant).

1.2. L'objectif des théories motivationnelles

La motivation occupe une place importante dans plusieurs domaines scientifiques, notamment en psychologie, en sciences de l'éducation et en sciences du langage et elle a toujours intéressé de nombreux chercheurs comme le rappelle Dörnyei (1998).

Nous avons pris le temps de regarder précédemment plusieurs définitions du concept de la motivation en contexte scolaire et académique car nous souhaitons montrer le grand nombre de définitions existantes chez les chercheurs en didactique des langues et les didacticiens et qu'il existait des variations sur sa nature précise.

La lecture de la littérature académique sur ce sujet laisse voir de nombreuses théories motivationnelles différentes élaborées dans différents domaines scientifiques et il nous semble intéressant maintenant de regarder du côté de la recherche en psychologie pour mieux cerner ce concept pluriel. Pour le psychologue allemand Heckhausen, qui a travaillé sur les processus motivationnels, la motivation se voit comme « un ensemble de facteurs et de processus par lesquels les humains choisissent certains comportements et les mettent en œuvre en utilisant un certain nombre de stratégies basées sur les résultats attendus » (Heckhausen, 1991, p. 9). Au regard de ce qui a été présenté précédemment, ce n'est donc plus le but ou le besoin qui va être le moteur de la motivation mais l'atteinte d'un résultat mise en face d'un investissement et répondant de fait à une stratégie motivationnelle pour y arriver.

Dans sa présentation des différentes motivations, Fenouillet (2012) note par exemple que certaines théories motivationnelles peuvent utiliser des approches et des concepts très différents pour analyser l'attitude et le comportement d'un individu. Cette approche plurielle est précisée car le concept de motivation est loin de faire l'objet d'un consensus parmi les chercheurs. Fenouillet note par exemple, que pour la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002), « la motivation s'explique fondamentalement par la présence de besoins psychologiques » (Fenouillet, 2012, p.1) – mettant en avant la notion de besoins psychologiques dans le développement de la motivation qui « explique les motifs primaires du comportement » (Fenouillet, 2012, p. 2).

D'autres théories motivationnelles au contraire, comme la théorie du positionnement d'objectifs de Locke et Latham (1990) mettent plutôt en avant la notion de but à atteindre, cette théorie visant en somme « à expliquer ce qui va plus directement motiver l'individu » (Fenouillet, 2012, p.1). Toujours d'après Fenouillet (2012), la théorie motivationnelle applicable au concept de motivation va donc dépendre des choix premiers de l'apprenant dans son apprentissage d'une LE, notamment s'ils répondent à des besoins psychologiques ou plutôt à des buts et des objectifs. C'est donc ce dernier point, essentiel, qui va permettre aux didacticiens et aux chercheurs de les orienter et de les guider vers l'une ou l'autre des théories de la motivation.

Enfin, ces théories motivationnelles ont un objectif, qui est d'essayer de comprendre le mieux possible le comportement humain, c'est-à-dire les moyens que l'homme met en œuvre pour réaliser une action. Nous reprenons ici une citation de Fenouillet (2012) qui précise bien selon nous pourquoi la compréhension scientifique du concept de motivation est importante pour comprendre le processus dynamique d'un individu dans son engagement à réaliser une action :

Comprendre la motivation, c'est mettre le doigt sur une cause qui dépasse une simple vision mécaniste du comportement humain car c'est aussi comprendre pourquoi l'individu veut ou non faire des efforts pour persister dans ces actions (Fenouillet, 2012, p. 3)

Pour Fenouillet (2012), comprendre la motivation de l'apprenant revient donc à chercher l'origine de son investissement dans la réalisation et la persévérance de ces actions.

1.3. Les théories et les types de motivation

Afin de faciliter l'analyse des comportements et favoriser l'investissement des apprenants dans l'apprentissage du FLE, nous allons examiner maintenant certaines théories motivationnelles ayant eu un impact majeur dans la recherche en didactique des langues et en contexte d'apprentissage. Cette présentation nous donnera l'opportunité d'avoir une meilleure compréhension des grandes théories motivationnelles existantes et finalement, leur application en contexte d'apprentissage d'une LE.

Sur le rôle de la motivation en contexte d'apprentissage, Fenouillet (2012) fait émerger historiquement les premières théories motivationnelles à travers le concept d'instinct ou l'objectif premier était d'essayer de comprendre l'origine du comportement humain (Darwin, 1871 ; James, 1890 ; McDougall, 1908). Cette notion d'instinct liée à notre comportement a depuis évolué et à laisser place à celle du concept de besoins qui seraient à l'origine de notre comportement selon plusieurs théories motivationnelles (Fenouillet, 2012). Cependant, au regard des différentes théories motivationnelles et de leur approche, des facteurs multiples peuvent aussi expliquer la motivation chez un apprenant, comme le but, l'intérêt, la curiosité ou les émotions, tout en notant que ces facteurs peuvent se regrouper et se combiner. Cela va dans le sens de Fenouillet (2012), pour qui :

Le comportement humain peut s'expliquer par la présence de certaines causes, d'une part toutes ces causes ne sont pas motivationnelles et d'autres part cette compréhension est rarement liée à la présence d'une seule mais plutôt d'une multitude de facteurs (2012, p. 5)

Deux conceptions majeures de la motivation en contexte d'apprentissage d'une LE traversent la recherche, l'approche socio-psychologique et l'approche cognitive. La première approche socio-psychologique, portée par Gardner et Lambert (1959, 1972), en provenance du Canada, voit la motivation comme un élément plutôt statique, lié à quelques facteurs comme l'intérêt pour le socioculturel et le besoin de communication. La seconde approche cognitive, dont la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) fait partie, voit la motivation comme un phénomène multifactoriel dynamique tels que le plaisir, la satisfaction personnelle et l'autodétermination dans ces choix mais aussi dans certains cas l'amotivation, c'est-à-dire l'absence de motivation à réaliser une action.

Gardner et Lambert (1959, 1972) sont donc parmi les premiers à développer une théorie de la motivation en contexte d'apprentissage d'une LE pouvant être présentés à travers deux facteurs appelés « l'attitude », lié à nos représentations positives ou négatives de la langue et de la culture cible et « l'orientation », lié à nos attentes et nos buts en lien direct avec l'apprentissage d'une LE. Leur théorie de la motivation se concentre de plus sur deux concepts importants : la motivation intégrative et la motivation instrumentale que nous allons présenter.

La motivation intégrative voit l'apprentissage de la langue cible à travers un intérêt particulier pour son aspect socioculturel parce que l'individu veut en savoir plus sur sa culture, sa langue et vise à terme à une intégration sociale. C'est donc dans ce cas et comme son nom l'indique, un but d'intégration dans la culture cible qui va guider le désir d'apprentissage chez l'apprenant.

Selon la définition donnée par Gardner et Lambert (1959, 1972), la motivation intégrative se réfère au désir d'être proche de la culture de la langue étudiée et des personnes qui la parlent comme leur première langue. Ce but d'intégration dans la culture cible doit permettre, selon ces auteurs, d'expliquer les raisons de l'engagement de l'apprenant dans l'apprentissage d'une LE, en somme un intérêt et un désir particulier se traduisant in fine par un investissement plus grand à apprendre la LE.

En substance, Gardner et Lambert (1959, 1972) développent l'idée dans leur modèle socio-éducatif, que cette motivation intégrative va influencer positivement la réussite dans l'apprentissage de la LE. Cette prise en compte de la motivation dans l'apprentissage d'une LE marque un tournant car auparavant, l'apprentissage était vu essentiellement sous le prisme des seules capacités intellectuelles et cognitives de l'apprenant.

En résumé, la pensée de Gardner et Lambert (1959, 1972) résume une situation que les enseignants rencontrent dans leur classe : les apprenants motivés, ayant fait eux-mêmes le choix de leur apprentissage sont supposés être plus engagés que les apprenants non motivés qui peuvent éprouver des difficultés quand l'apprentissage d'une langue n'est pas leur choix premier. Et en somme, la motivation devient un déterminant majeur dans la réussite des actions de l'apprenant, plus que ses propres capacités cognitives selon Gardner et Lambert (1959, 1972).

De l'autre côté, la motivation instrumentale est une motivation à visée pratique de la langue, répondant à un besoin de communication afin d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques comme l'obtention d'un meilleur emploi, d'une promotion ou l'entrée à l'université. Cette motivation instrumentale se voit selon Gardner et Lambert

(1959, 1972) à travers sa fonction utilitariste, l'apprentissage de la LE suscitant un intérêt chez l'apprenant avec une raison, des objectifs et des buts spécifiques à atteindre. Ce sont ici les besoins réels de l'apprenant, ces attentes et besoins tangibles et pratiques qui vont alimenter sa motivation à apprendre une LE.

Enfin soulignons aussi que selon les travaux de Gardner et Lambert (1959, 1972), la motivation intégrative serait plus prédominante que la motivation instrumentale, car elle englobe des attitudes et des comportements axés sur des objectifs et des buts qui sont essentiels pour l'apprentissage d'une LE.

Il est cependant intéressant de constater que tous les chercheurs ne partagent pas ce point de vue, comme Dörnyei (2001) pour qui la motivation intégrative et la motivation instrumentale sont indissociables à toutes actions et doivent plutôt être vues comme deux facettes complémentaires d'une même médaille. Ce point de vue est aussi partagé par Wan-er (2008) dans son étude sur les orientations motivationnelles et leurs effets sur l'apprentissage de l'anglais. Lorsque la motivation instrumentale et la motivation intégrative sont utilisées conjointement, les apprenants obtiennent des résultats plus positifs ce qui contribue à la réussite de leur apprentissage en LE.

En somme, la motivation serait à son maximum en combinant conjointement ces deux motivations, la motivation intégrative et instrumentale dans l'apprentissage d'une LE.

Pour résumer la théorie du modèle socio-éducatif de Gardner et Lambert (1959, 1972), nous pouvons dire que ces derniers essaient d'expliquer d'où vient le succès à apprendre une langue seconde ou étrangère et que les aptitudes de l'apprenant ne sont pas les seuls facteurs liés au succès ou non dans l'apprentissage d'une LE.

1.4. La théorie de l'autodétermination

Une deuxième grande théorie motivationnelle en contexte d'apprentissage d'une LE est la théorie de l'autodétermination proposée par Deci et Ryan (1985, 2000). Leurs travaux de recherche sur la motivation ont été initiés d'abord par Deci (1971) puis rejoints ensuite par Ryan (1980) et sont considérés comme les créateurs de la théorie de l'autodétermination. Par la suite, de nombreux chercheurs, dans différents domaines académiques ont tenté et continuent d'approfondir ces travaux dans de nombreux champs d'application comme la motivation scolaire (Viau, 2009) ou la motivation dans le sport.

Deci et Ryan (1985, 2002) avancent l'idée que la motivation à réaliser une action peut être décomposée en plusieurs étapes, à travers un continuum de motivation en fonction du degré d'autodétermination des individus. Deci et Ryan (1985, 2000) développent l'idée du degré d'autodétermination dans la motivation, renvoyant à la perception qu'a l'individu d'être à l'origine de ses propres actions et comportements, en distinguant la motivation dictée, appelée la motivation extrinsèque, et la motivation non dictée appelée motivation intrinsèque (voir illustration 1, p. 25).

Le premier niveau, le plus élevé, est lié à la motivation intrinsèque, où un individu réalise une action pour le simple plaisir qu'elle lui procure ou pour son propre intérêt personnel. Elle renvoie à l'idée qu'un individu pratique une activité pour le simple plaisir de la réaliser à travers son intérêt personnel ou sa curiosité, renvoyant à l'idée de satisfaction.

Le deuxième niveau, moins élevé, concerne la motivation extrinsèque ou le sujet perçoit la valeur de son activité et souhaite l'obtention d'une récompense, ou au contraire, souhaite éviter une punition. En somme, cette motivation extrinsèque renvoie à la notion de contrainte, de devoir et de récompense chez l'individu. La motivation extrinsèque aborde donc une autre vision de l'action, que Fenouillet définit comme « l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même ; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation » (Fenouillet, 2012, cité par Battaglia, 2013, p. 97).

Un dernier niveau de ce continuum est l'apparition de l'amotivation qui est le degré le plus faible de la motivation et qui se traduit par un manque de motivation à la réalisation d'une action. Pour résumer la théorie de l'autodétermination, la principale différence abordée par Deci et Ryan (1985, 2000) concerne donc le degré d'autodétermination d'un individu face à des actions à réaliser (voir illustration 1, p. 25). L'illustration 1 présente les différentes motivations ou les actions d'un individu évoluent graduellement selon un continuum d'autodétermination du plus élevé au plus faible.

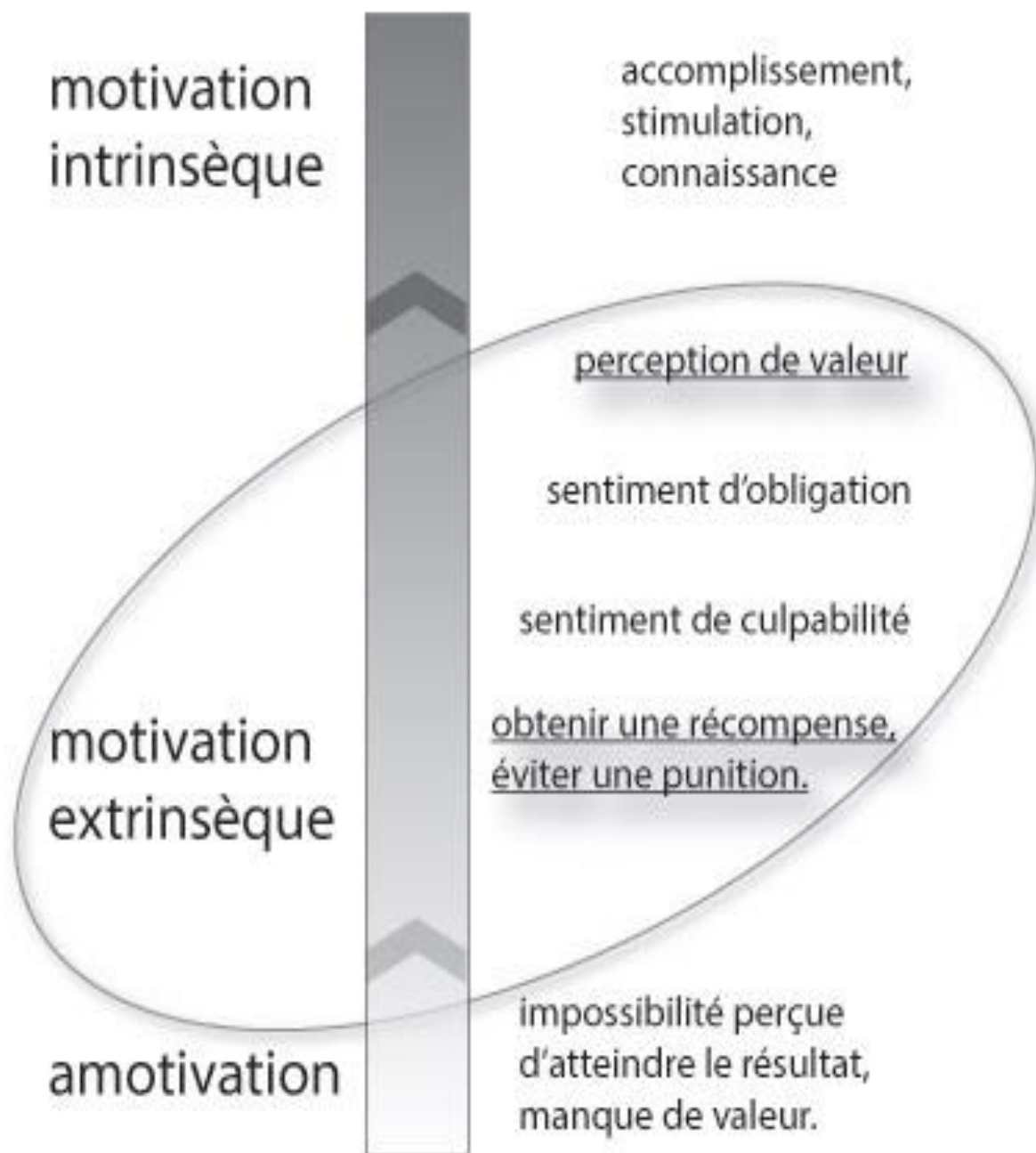


Illustration 1 : Continuum de la motivation en fonction du degré d'autodétermination selon Deci et Ryan (Derible et Wiel, 2016, p. 149).

En substance, cette théorie considère donc la motivation comme évolutive (plutôt que fixe) et soutient qu'un individu est plus motivé quand il choisit de réaliser lui-même ces actions, de son propre chef et sans obstacle à son sentiment d'autonomie (Fenouillet, 2012).

De plus, la motivation intrinsèque renvoie à la notion d'intérêt personnel quand la motivation extrinsèque est plutôt basée sur l'angoisse de recevoir une punition ou le plaisir de recevoir une récompense. La motivation extrinsèque se divise elle-même en deux sous-échelles : la motivation extrinsèque autodéterminée et la motivation extrinsèque non autodéterminée.

Deci et Ryan (1985, 2002) définissent la motivation extrinsèque autodéterminée comme une situation où un individu fait un choix et prend une décision en fonction de sa propre volonté (à travers des facteurs internes), même si l'activité en elle-même ne procure pas nécessairement de plaisir, mais est réalisée dans un but instrumental. Dans ce cas, la personne ressent un sentiment de direction et de signification dans son engagement plutôt que de se sentir sous pression ou obligée de pratiquer cette activité.

La motivation extrinsèque non autodéterminée se réfère elle à une situation où un individu est poussé à agir par des pressions ou des facteurs externes, telles que des récompenses matérielles ou sociales, ou pour éviter des conséquences négatives telles que des critiques ou des punitions. Dans ce cas, l'activité est réalisée principalement en réponse à des incitations, des stimuli ou des contraintes extérieures, plutôt que par un choix volontaire.

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, une dernière échelle est l'amotivation qui renvoie à l'idée, à la fois d'absence de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque. Et dans ce cas, l'individu ne perçoit pas de lien entre ses actions et ses conséquences et manque de tout intérêt ou de tout désir à s'engager dans une activité qui se traduit alors par un manque d'attention à réaliser une action.

En se basant sur leurs travaux de recherche, Deci et Ryan (1985, 2002) ont ainsi montré que la motivation intrinsèque était entièrement autodéterminée, tandis que la motivation extrinsèque se voyait plutôt comme une contrainte (Battaglia, 2013).

Pour la théorie de l'autodétermination, ce sont donc les perceptions du comportement d'un individu qui vont être la source de sa motivation, plutôt que son comportement lui-même.

2. La motivation en contexte d'enseignement-apprentissage

2.1. La motivation, un facteur clé de l'apprentissage

Nous avons vu précédemment que la question de la motivation est au cœur des réflexions sur le comportement humain depuis de nombreuses années et dans de nombreux

domaines de recherche. Mais il faut attendre les travaux de Gardner et Lambert dans les années 1960 et ceux de Deci et Ryan dans les 1980 pour que ce concept de motivation soit introduit progressivement en contexte d'apprentissage d'une LE.

Malgré tout, la définition précise du concept de motivation est multiple et les chercheurs ont développé plusieurs définitions selon l'approche scientifique retenue pour expliquer le comportement humain. Et une fois ce concept de motivation introduit dans le contexte d'apprentissage, les travaux de Dörnyei (1998) ont permis de montrer que la motivation était un élément crucial à prendre en compte en contexte d'apprentissage. Comme le rappelle Dörnyei (1998), les enseignants et les chercheurs la reconnaissent ainsi comme étant un facteur clé qui influence le succès (à travers une influence positive) ou l'échec (à travers une influence négative) dans l'apprentissage d'une LE.

La prise en compte de la motivation dans le parcours d'apprentissage des apprenants a fait évoluer les pratiques enseignantes à travers une meilleure compréhension de l'autonomie de l'apprenant qui joue un rôle central dans le développement de la motivation selon Ehrman et Dörnyei (1998) et l'instauration d'un climat motivationnel en classe préconisée par Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006).

Les travaux de Hori (2008) interrogent eux par exemple l'application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE dans le contexte universitaire, ce dernier rappelant que la motivation joue un rôle clé dans le succès de l'apprentissage d'une LE en notant :

Elle [la motivation] représente la première impulsion pour initier l'apprentissage et ensuite la force de propulsion pour soutenir un long processus d'apprentissage ; tous les autres facteurs qui entrent en jeu dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde présupposent la motivation dans une certaine mesure (Hori, 2008, p. 85)

Nous pouvons aussi citer les travaux de Vianin (2007), pour qui la motivation joue un rôle clé dans l'apprentissage en contexte scolaire et se voit comme la source et le moteur de tout apprentissage, en précisant les mérites qu'elle apporte à l'apprenant :

En fait, tout apprentissage dépend d'elle [la motivation]. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du

démarrage, la direction du « véhicule » » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles (Vianin, 2007, p. 22)

Comme l'indique le psychologue américain Ausubel (1968), la relation entre l'apprentissage et la motivation est intrinsèquement liée et comme dans un cercle vertueux, la motivation peut favoriser l'apprentissage, qui elle-même en retour peut produire à nouveau de la motivation. Les études et les travaux menés par Ausubel (1968) montrent que les apprenants motivés sont plus enclins à s'engager dans la réussite de leur apprentissage à travers six besoins sous-tendant le concept de motivation. Ces six besoins sont :

- Le besoin d'exploration et de découverte de la langue et de la culture cible.
- Le besoin d'interaction en classe avec l'enseignant et les apprenants.
- Le besoin d'activité linguistique et d'exercice pratique.
- Le besoin de stimulation et d'être stimulé par l'environnement, par d'autres personnes ou par des idées, des pensées et des sentiments.
- Le besoin de connaissance et d'apprentissage en manipulant la langue cible.
- Le besoin de valorisation de l'ego, de se faire connaître et d'être accepté par d'autres personnes.

Battaglia (2013) va aussi dans ce sens et note le rôle clé de la motivation en classe. Cette auteure remarque qu'une des raisons de l'état motivationnel et le processus d'apprentissage d'une LE (en lien avec la théorie de l'autodétermination) reposent sur un choix d'études autodéterminé de l'apprenant, sans contrainte extérieure « les apprenants gardent une forte motivation, lorsqu'ils ont le sentiment de choisir leurs études » (Battaglia, 2013, p. 99).

2.2. Les indicateurs de la motivation

Dans cette partie, nous nous appuyerons sur les travaux de Viau (2009) pour présenter deux indicateurs de la motivation applicable à notre étude en lien avec la notion d'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002). Les deux indicateurs de la motivation en

question sont le choix d'études et la persévérance qui seront utilisés par la suite pour analyser le discours de notre échantillon :

- Le choix de faire une activité : Viau (2009) note que ce choix d'étude impulsé et autodéterminé ou non autodéterminé peut se voir comme le premier indicateur de la motivation chez un apprenant. Ce choix autodéterminé de suivre ou poursuivre l'apprentissage d'une LE doit donc nous renseigner en premier lieu selon Viau (2009) sur l'état motivationnel de l'apprenant à travers l'impulsion qu'il va donner, ou non l'apprenant. Viau note par exemple « un élève motivé choisit d'entreprendre une activité une activité d'apprentissage tandis qu'un élève démotivé a tendance à l'éviter » (2009, p. 75). Ce choix d'études autodéterminé va permettre à l'apprenant de mettre en place une première stratégie d'investissement dans la poursuite de son apprentissage et une deuxième stratégie d'engagement dans la réalisation des tâches demandées par l'enseignant,
- La persévérance dans son accomplissement : l'indicateur de persévérance selon Viau (2009) est à associer à la ténacité, à la durée de réalisation d'un travail et est un élément important lié à l'autonomie de l'apprenant. Cet indicateur peut se voir selon Viau (2009) chez l'apprenant en termes d'investissement personnel dans la réalisation des devoirs à la maison, la révision des précédentes leçons et la préparation des prochains cours. Viau (2009) note l'importance de cet indicateur de la motivation dans la réussite d'un apprenant « la persévérance est un prédicteur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chance de réussir » (2009, p. 77).

Viau (2009) met en garde cependant sur ces indicateurs qui ne résultent pas uniquement de facteurs motivationnels mais sont à mettre en relation avec d'autres variables cognitives ou sociales propre à chaque apprenant « comme les connaissances antérieures de l'élève, sa capacité d'analyse, etc. » (Viau, 2009, p. 73).

2.3. Le rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants

Le rôle de l'enseignant a connu de nombreuses évolutions et de nouvelles conceptions sur son rôle sont apparues. En complément de l'enseignant vu comme un

transmetteur et donneur de savoir, un animateur des activités didactiques et celui d'évaluateur didactique auprès de ces apprenants (Dabène, 1983), McCombs et Pope (2000) propose une nouvelle conception du rôle de l'enseignant, notamment celui de motivateur en classe, notant « la manière dont les enseignants assument leur rôle a un impact significatif, non seulement sur la qualité de l'apprentissage mais aussi sur le degré de motivation de leurs apprenants » (McCombs et Pope, 2000, p. 42).

Alors qu'auparavant le rôle de l'enseignant était vu comme un simple processus passif de présentation et de transmission d'un savoir, son rôle et ses missions ont évolué en lien avec les progrès de la recherche en science du langage et en didactique des langues. L'apprentissage d'une LE est maintenant vu comme un processus actif où l'apprenant devient le propre acteur de son apprentissage comme le rappelle le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001).

L'influence de l'enseignant sur l'état motivationnel de ces apprenants est confirmée par Dörnyei et Kubanyiova qui souligne :

La raison pour laquelle les thèmes de la motivation de l'enseignant et de l'élève ont été réunis dans un seul livre est en fait très simple : les deux sont inextricablement liés car la motivation des premiers est nécessaire au développement des seconds¹ (Dörnyei et Kubanyiova, 2014, p. 3)

De fait, le rôle de « stimulateur » de l'enseignant dans le développement de la motivation chez l'apprenant soulevé par McCombs et Pope (2000) passe par plusieurs actions pédagogiques, que les auteurs résument ainsi dans leur ouvrage *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre* (2002) :

- L'enseignant doit permettre à l'apprenant de développer son autonomie et prendre le contrôle de son propre apprentissage.
- L'enseignant se doit de connaître les besoins, les objectifs et les centres d'intérêts de ces apprenants pour les aider à mettre en place des objectifs d'apprentissage clairs et motivants sur le long terme.

¹ The rationale for combining the topics of teacher and student motivation in one book is actually quite simple: the two are inextricably linked because the former is needed for the latter to blossom (Dörnyei et Kubanyiova, 2014, p.3).

Toutes les traductions sont de nous.

- L'enseignant doit établir un climat de confiance dans la classe et une sécurité affective en mettant en avant les talents et les capacités de chaque apprenant dans la réussite de leur apprentissage.

En résumé, McCombs et Pope (2000) propose que l'enseignant axe sa pédagogie sur la réalisation des besoins de ces apprenants, de leur propre besoin personnel, plutôt que collectif, dans l'optique de développer et renforcer leur motivation à travers l'instauration d'un climat de confiance. En d'autres termes, l'enseignant doit constamment réfléchir à son rôle en tant que motivateur en classe et à l'impact de ses choix pédagogiques sur l'état motivationnel de ses apprenants comme le soulignent McCombs et Pope (2000).

Les actions de l'enseignant jouant un rôle central dans le climat motivationnel qu'il instaure dans sa classe, ce dernier doit selon Viau (2001) et ce que confirment Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), avoir une attitude positive et source de motivation envers ces apprenants. Pour les aider à se sentir considérés et soutenus durant leur apprentissage, McCombs et Pope (2000) propose par exemple une démarche pédagogique où l'enseignant devra mener un travail de valorisation, de reconnaissance, de respect, d'échanges et d'empathie avec ces apprenants.

Sur le rôle de l'enseignant en classe (voir illustration 2 p.32), Viau (2009) note son rôle motivateur auprès de ces apprenants :

En effet, lorsque nous leur demandons quel est selon eux le facteur qui a le plus de poids sur la motivation de leurs élèves, la très grande majorité répondent sans hésiter : eux-mêmes. [...] Mais il ne fait aucun doute que l'enseignant demeure un des principaux facteurs de motivation (Viau, 2009, p. 81)

Tableau 3.2
Les caractéristiques d'un professeur selon des élèves
qui risquent d'abandonner leurs études

Un professeur « correct »...	Un professeur « pas correct »...
<ul style="list-style-type: none"> • est vrai, simple; • a le sens de l'humour; • est capable de faire confiance aux élèves; • n'a pas de préjugés à l'égard des élèves; • encourage les élèves; • est capable d'oublier en classe ses problèmes personnels; • reconnaît ses erreurs; • sait stimuler les élèves pour qu'ils apprennent; • rend ses cours intéressants; • est moins sévère que la majorité des enseignants; • incite les élèves à travailler en équipe; • se préoccupe de la réussite de tous; • sait reconnaître les problèmes d'apprentissage et s'y attaquer; • recourt à des stratégies pédagogiques variées; • connaît sa matière à fond. 	<ul style="list-style-type: none"> • n'est pas motivé; • est dominateur; • est vieux jeu; • n'aime pas son travail; • commet des injustices à l'égard de certains élèves; • a des préjugés à l'égard de certains élèves; • se concentre uniquement sur la matière; • n'accepte pas que les élèves puissent s'entraider; • n'enseigne pas bien; • traite ses élèves comme des enfants; • fait travailler les élèves sans arrêt.

Illustration 2 : L'enseignant comme facteur motivationnel (Viau, 2009, p84)

En complément, les travaux de Cook et Singleton (2014) ont montré que l'enseignant pouvait jouer sur différents leviers pédagogiques pour susciter et développer la motivation en contexte d'apprentissage chez ces apprenants, comme par exemple encourager l'autonomie de ces apprenants dans la réalisation des tâches, fixer des objectifs collectifs plutôt que individuels et être stimulante et engageante sur le plan cognitif.

En contexte scolaire, Viau (2001) souligne par exemple plusieurs conditions nécessaires à la mise en place d'un climat de confiance en classe et les modalités de mise en place à envisager par l'enseignant. La prise en compte de la motivation par l'enseignant et son application dans l'enseignement du FLE est importante, car comme le rappelle Viau (2001), c'est une condition essentielle et un moteur à la réussite de leur apprentissage. L'enseignant joue ici un rôle important car il peut servir de modèle pour ces apprenants (McCombs et Pope, 2000), rappelant la théorie de développement social de Vygotsky (1930), McCombs et Pope recommandant par exemple d'adopter un discours positif et bienveillant

envers les apprenants.

Dans son article de recherche *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves* (2002), Viau observe par exemple plusieurs conditions propices au développement de cette motivation, notamment celle de « responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix » (Viau, 2000, p. 3), choix que l'apprenant fait en classe pour l'aider à contrôler son apprentissage et renforcer sa perception d'un choix autodéterminé. Ce facteur autodéterminé est important et est un vrai moteur à la motivation d'apprentissage comme le propose la théorie de l'autodétermination. En lien avec ce climat de confiance, l'enseignant se doit de favoriser la collaboration et les interactions entre les apprenants en classe, de développer une atmosphère de collaboration devant permettre in fine le développement de la motivation dans la réalisation d'un but commun à visée pédagogique (McCombs et Pope, 2000 ; Viau, 2002).

Viau (2002) rappelle alors que le rôle de l'enseignant est alors de développer le travail collaboratif en classe pour favoriser le plaisir du travail collectif ce qui servira à développer la motivation dans l'apprentissage. Encore une fois, ce point est important dans la mesure où la motivation n'est plus seulement vu comme un facteur individuel mais jouant un effet motivateur puissant sur l'ensemble du groupe dans la réalisation d'une tâche collective.

Battaglia (2013) va dans ce sens, en notant l'importance du rôle de l'enseignant dans un contexte formel d'enseignement-apprentissage en classe :

Ils [les apprenants] sont très sensibles [...] à la valorisation par l'enseignant qui redonne une estime de soi par rapport à leurs camarades et à eux-mêmes. D'un autre côté, les éléments déclencheurs de leur motivation sont le sens et les contenus du cours [...], la présence et la motivation du professeur, sa façon d'enseigner (Battaglia, 2013, p. 100-101)

D'autres auteurs, comme Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) ont montré que ce climat de confiance en classe pouvait être une source majeure dans la dynamique motivationnelle des apprenants, en développant le concept de *climat motivationnel* que nous allons présenter ci-dessous.

2.4. Le climat motivationnel

Dans ses travaux de recherche sur la motivation scolaire, Viau (2011) note que la motivation joue un rôle positif sur l'engagement, l'investissement et la participation sur le long terme dans l'apprentissage d'une LE. McCombs et Pope (2000) rejoignent ce constat et mettent en évidence dans leur présentation l'importance de l'instauration d'un climat de confiance propice à l'apprentissage, pierre centrale au niveau pédagogique selon ces auteurs en notant que « le rôle essentiel de l'enseignant est de motiver » (McCombs et Pope, 2000, p. 97).

En lien avec les travaux précédant, Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) font eux émerger le terme de « climat motivationnel » en contexte d'enseignement-apprentissage, en présentant son intérêt pédagogique autant pour l'enseignant que pour les apprenants :

Le climat motivationnel instauré par l'enseignant dans sa classe constitue une variable importante à analyser pour comprendre l'investissement motivationnel des élèves à l'école. Plus précisément, l'ambition est de comprendre comment les différentes dimensions du climat motivationnel facilitent ou au contraire entravent la motivation des élèves envers les apprentissages (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 148)

Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) se sont ainsi intéressés aux effets des pratiques enseignantes sur la motivation, notamment « aux liens entre l'environnement d'apprentissage de la classe orchestré par l'enseignant, les buts et motivations des élèves et les conséquences de ceux-ci » (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 149). Selon ces auteurs, le climat motivationnel se voit comme élément central en classe pour favoriser la motivation chez l'apprenant à travers, encore une fois, les perceptions qu'il a de son environnement :

Le climat motivationnel peut se définir comme étant un « contexte » dans la mesure où il se caractérise non seulement par l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables (par ex. son style), mais également par le fait qu'il est susceptible d'activer certains états internes chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 149)

Pour ces auteurs, l'instauration d'un climat motivationnel se voit comme une stratégie motivationnelle au service de la réussite de l'apprentissage d'une LE. En somme, d'après Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), la mise en place d'un climat propice au développement de la motivation en classe joue un rôle important dans la stimulation de la motivation des apprenants à travers une meilleure prise en compte de leur besoin psychologique d'autonomie par exemple.

Nous l'avons vu, la création d'un climat motivationnel pour les élèves joue un rôle important dans la réussite d'apprentissage d'une LE mais cela n'est pas inné et demande la mise en place de stratégies pédagogiques propres de la part de l'enseignant pour y arriver (McCombs et Pope, 2000). Cette mise en place d'une stratégie motivationnelle doit permettre d'éveiller la curiosité de l'apprenant à travers des choix d'unités didactiques pertinentes pour chaque apprenant en lien avec leurs besoins linguistiques. Aussi comme vu précédemment, l'approche cognitive considère la motivation comme un état dynamique (Raby, 2008) répondant à plusieurs facteurs. La motivation d'un apprenant peut ainsi être influencée par les actions de l'enseignant (nous parlerons alors de l'influence des facteurs externes), comme la mise en place d'un climat motivationnel. De fait, ce climat motivationnel n'est pas automatiquement activé et passe, en outre, par la qualité de la relation existante entre l'enseignant et ces apprenants.

Parmi toutes les idées proposées par McCombs et Pope (2000), certains facteurs peuvent avoir un effet plus bénéfique que d'autres sur le climat motivationnel, notamment la notion de cohésion collective à la réalisation d'un objectif commun, ce qui va dans le sens de Bandura (1986) pour qui chaque individu possède « un sens de l'efficacité collective leur permettant de résoudre leurs problèmes et d'améliorer leur vie grâce à l'effort commun » (Bandura, 1986, p.449).

2.5. Les besoins fondamentaux de l'apprenant

Nous avons précédemment vu que les différentes théories motivationnelles des années 50 et 60 s'appuyaient sur l'étude du comportement humain, notamment à travers la psychologie humaniste des travaux de Maslow (1943, 1962). A cet effet, la pyramide de

Maslow hiérarchise les besoins psychologiques des individus, avec l'idée centrale que les actions de chaque individu, quelle qu'il soit, cherche à satisfaire un besoin particulier.



Illustration 3 : Les cinq besoins de la pyramide de Maslow (1943)
(Lieury et Fenouillet, 2006, p. 111)

Ces besoins ont été hiérarchisés et organisés par Maslow par ordre de satisfaction (voir illustration 3 p. 36) :

- Les besoins psychologiques, comme se nourrir, respirer, dormir.
- Les besoins de sécurité comme la recherche d'un environnement stable, d'une bonne santé.
- Les besoins d'appartenance comme la recherche de l'amour, de l'amitié, d'une relation.
- Les besoins d'estime et de reconnaissance comme la recherche du respect, d'estime par la communauté.
- Et les besoins de réalisation de soi à travers la recherche d'un équilibre et de développement personnel.

Toujours dans les années 50, les travaux du psychologue américain White (1959) font émerger la notion de motivation d'effectance et le concept de compétence, que Fenouillet définit comme :

La capacité d'un organisme à interagir efficacement avec son environnement [...] l'organisme va chercher continuellement à développer ses compétences et cette

recherche [...] va pousser l'individu à explorer son environnement même sans qu'il y ait gain de compétence (Fenouillet, 2012, p. 79)

Fenouillet (2012) rappelle alors deux nouveaux principes introduits par la motivation d'effectance développé par White (1959) :

- Le besoin d'interaction d'un individu avec son environnement, source de motivation facilitant la sensation d'efficacité.
- Le besoin d'autonomie, lié au développement de l'autodétermination par rapport à son environnement.

Deci et Ryan (1985, 2000) inspirés des travaux précédents, ont fait évoluer au fil du temps leur théorie de l'autodétermination liée à l'approche cognitive. En effet, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan est une théorie évolutive qui a connu de nombreuses évolutions et reformulations théoriques en lien avec les avancées de la recherche dans ce domaine (1985, 2000, 2000). L'évolution de la théorie de l'autodétermination (2002) voit apparaître des « mini-théories » et nous verrons que leur satisfaction peut se voir comme une stratégie motivationnelle concrète pour augmenter le degré d'autodétermination des apprenants en contexte d'apprentissage.

Pour Deci et Ryan (2002), cette mini-théorie des besoins fondamentaux s'appuie sur trois besoins psychologiques fondamentaux, qui, une fois réunis et satisfaits, sont propices au développement des compétences et au développement personnel chez un individu. Ces trois besoins fondamentaux sont le besoin d'autonomie, le besoin d'interactions et de relations sociales et le besoin de compétence. Présentons plus en détail ces besoins fondamentaux :

- Le besoin d'autonomie incite et pousse une personne à prendre le contrôle de son propre comportement, à le gérer de manière autonome, plutôt que d'être influencé ou contraint par des facteurs extérieurs ou internes. En somme, un apprenant doit se sentir à l'origine de ses propres actions et être le moteur de son propre comportement autodéterminé pour pouvoir favoriser le développement de sa motivation.
- Le besoin de relation sociale renvoie à la volonté d'interagir avec autrui et de se sentir appartenir au même groupe et à la même communauté d'individus.

- Le besoin de compétence se voit comme le sentiment d'être efficace dans ces actions pour réussir à interagir et à communiquer avec son environnement.

Pour résumer, nous avons présenté les besoins fondamentaux liés à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) car ils jouent un rôle majeur dans l'investissement et la motivation en contexte d'apprentissage selon leurs auteurs. Et Fenouillet (2012) de rappeler que l'autodétermination et le besoin d'autonomie rattaché sont primordiales pour comprendre la dynamique motivationnelle chez un apprenant car la compréhension de la raison qui pousse un individu à agir sans être contraint de le faire est un élément crucial. C'est comme le rappelle Fenouillet (2012), « en l'absence de contraintes, la motivation est donc cette explication qui éclaire la cause de l'action d'un individu » (Fenouillet, 2012, p.3).

Les travaux de Deci et Ryan (2002) laissent voir qu'une fois ces trois besoins psychologiques fondamentaux satisfaits, le degré d'autodétermination mais aussi la motivation intrinsèque de l'individu augmente. Ce dernier point est aussi rappelé par Sarrazin, Tessier et Trouilloud dans leur article de recherche *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* (2006), rappelant :

Selon la TAD [la théorie de l'autodétermination], les facteurs sociaux seraient à même de faciliter une motivation autodéterminée (ou non autodéterminée) en nourrissant ou au contraire entravant l'expression de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement), d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement), et de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives). Tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins, catalyserait en retour une motivation autodéterminée. Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée ou d'amotivation (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p.160)

Cette présentation de différents travaux de recherche dans le domaine de l'éducation, de la psychologie et des sciences du langage nous donne un cadre de référence pour notre étude et donne à voir l'importance de ce concept dans l'apprentissage d'une LE.

Le cadrage théorique permet de se rendre compte que le choix d'études autodéterminé ou non autodéterminé des apprenants, leur persévérance et leur investissement dans son apprentissage et les interactions en classe avec l'enseignant sont des indicateurs majeurs de la motivation chez un apprenant en contexte d'enseignement-apprentissage.

Nous avons pris le temps dans cette partie de présenter certaines théories motivationnelles et leur application en contexte d'apprentissage en nous appuyant sur le cadrage théorique de la motivation. Nous avons présenté l'importance de la motivation en tant que facteur clé dans l'apprentissage et présenté sa place centrale dans l'apprentissage à travers la prise en compte de facteurs internes (comme l'estime de soi, le besoin de compétence, le désir d'apprendre) et des facteurs externes (comme le besoin de reconnaissance et d'interaction sociale).

La partie suivante sera l'occasion de présenter la démarche scientifique de notre mémoire.

III – Méthodologie de recherche

Dans cette partie, nous définirons tout d'abord les conditions méthodologiques de notre étude, notre protocole de recherche, la théorie motivationnelle retenue et présenterons le profil des apprenants interrogés afin de mieux présenter notre démarche scientifique. Nous établirons ensuite des hypothèses de recherche ayant guidé notre étude.

1. Les conditions méthodologiques de notre étude

Lors de la préparation de cette étude, nous avons réfléchi au meilleur moyen d'obtenir des réponses concrètes auprès de nos apprenants sur leurs comportements et leurs attitudes, notamment sur leur rapport à la motivation en contexte d'apprentissage. Pour cela, nous avons choisi d'aborder en autres, la question de leur représentation car elle peut être une clé de lecture du comportement des apprenants face à notre problématique de recherche.

Notre étude s'est appuyée sur une approche sociologique de recueil d'informations à travers une analyse de contenu de type thématique provenant de deux sources différentes :

- Le premier instrument méthodologique utilisé est un questionnaire structuré à questions fermées, rempli individuellement par chaque apprenant à son domicile et remis à l'enseignant le cours suivant.
- Le deuxième instrument est l'enregistrement des entretiens structurés semi-directifs. Cette méthode d'analyse a été spécialement retenue car elle offre la possibilité d'interroger individuellement et précisément nos apprenants sur notre objet d'étude.

Nous nous sommes appuyés sur ce format méthodologique car il respecte les caractéristiques fondamentales académiques de présentation et d'organisation de la recherche comme préconisé par Blanchet et Chardenet dans leur *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (2011). L'analyse de contenu thématique a été retenue comme outil méthodologique car elle permet de repérer et d'examiner des thèmes et des concepts abordés dans un corpus précis (Paillé et Mucchielli, 2008).

Enfin, notre étude s'est appuyée sur une approche de type qualitative, offrant la

possibilité d'un travail d'analyse de contenu comme lieu d'une pratique sociale. Notre étude s'est focalisée sur la communication et les interactions orales comme objet linguistique, qui sont une source d'information utile pour le développement de concept comme le rappelle Pope et Mays (1995) :

L'objectif de la recherche qualitative est le développement de concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en tenant compte de l'évolution de l'environnement, mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants (Pope et Mays, 1995, p. 43) ²

2. Notre protocole de recherche

L'objectif de cette partie est de présenter et préciser les différents choix méthodologiques retenus dans notre étude.

Un protocole de recherche a été élaboré en amont de notre étude, prévoyant le déroulement de notre étude à travers l'élaboration d'un guide d'entretien structuré répertoriant les différentes étapes à réaliser en cours d'étude. Ce guide d'entretien comprenait notamment :

- Le contexte de réalisation et l'objectif de nos entretiens.
- La cohorte étudiée et le profil des apprenants.
- Et la liste des thèmes et des questions à aborder en entretien.

L'objectif de nos entretiens était d'inférer le moins possible dans le discours des apprenants interrogés pour développer un climat de confiance et leur permettre de s'exprimer librement dans les meilleures conditions.

Les apprenants adultes de l'Alliance Française Grenoble Alpes constituent une population particulière dont nous souhaitons comprendre les caractéristiques et les facteurs motivationnels à l'œuvre dans leur apprentissage du français. C'est pourquoi les enquêtes et

² The goal of qualitative research is the development of concepts which help us to understand social phenomena in natural (rather than experimental) settings, giving due emphasis to the meanings, experiences, and views of all the participants (Pope et May, 1995, p. 43)

les entretiens ont été menés avec l'objectif d'observer la place de la motivation dans leur apprentissage de la langue française.

Dans un premier temps, un questionnaire structuré composé de 26 questions fermées a été construit et remis aux apprenants des sessions de février, mars et avril 2023 à l'Alliance Française Grenoble concernant leur parcours éducatif, leurs représentations et leurs images de la France pendant leur apprentissage du français. Le choix des apprenants répondant à notre enquête et nos entretiens a été fait sur le choix du volontariat et proposé pendant les cours collectifs et individuels. Sur les quinze demandes adressées à nos apprenantes et apprenants, huit ont accepté de répondre à l'objet de notre recherche et de s'exprimer pendant un entretien structuré semi-directif individuel qui a durée entre trente à soixante minutes environ selon les personnes interrogées. Ces entretiens semi-directifs individuels ont tous été faits dans une salle de réunion de la bibliothèque universitaire, le tout dans une atmosphère de détente et un climat convivial pour les aider à s'exprimer de la manière la plus naturelle possible.

3. La construction du questionnaire de recherche à questions fermées

Notre protocole de recherche a cherché à comprendre les perceptions et les valeurs de jugement sur la motivation des apprenants interrogés à travers un premier instrument méthodologique, le questionnaire structuré à questions fermées. Nous avons choisi pour cela de nous appuyer sur une échelle de Likert pour les réponses proposées à travers trois variables possibles :

- Une première variable « d'accord » pour une réponse à la question considérée comme positive.
- Une seconde variable « pas d'accord » pour une réponse considérée comme négative.
- Et une dernière variable « je ne sais pas » pour exprimer une absence d'opinions à la question posée.
- Le choix des trois variables retenues pour répondre aux questions fermées a été fait dans l'optique de limiter les valeurs intermédiaires, éviter les choix aléatoires et mieux discerner les réponses des apprenants interrogés.

Nos enquêtes et entretiens ont été menés au sein de l'Alliance Française Grenoble Alpes auprès de huit apprenants (n=8) de niveau linguistique en français allant de A2 à C1 (voir tableau 1 p. 43) et se sont déroulés du 8 au 17 avril 2023. Notre échantillon était composé de trois apprenants avec des niveaux linguistiques selon le CECRL variés : trois niveau C1, deux niveau B2 et trois niveau A2.

Le niveau linguistique des apprenants a été déterminé en amont des cours par un test de placement en ligne réalisé au moment de leur inscription à l'Alliance Française Grenoble Alpes.

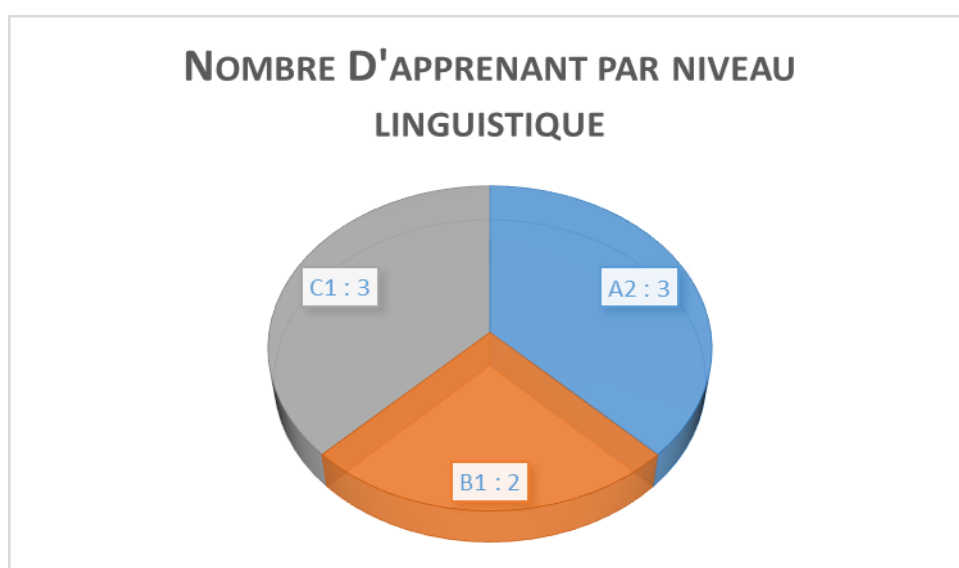


Tableau 1 : Répartition des apprenants par niveau linguistique selon le CECRL

Les questions et les réponses du questionnaire ont été établis pour permettre d'être comprises par des apprenants de niveau A2 à C1 et les 26 questions de type fermées ont été regroupées par thématique pour nous aider lors du dépouillement des données. Les questions du questionnaire ont été regroupées en six thématiques différentes :

- L'intérêt pour la langue française : questions 1 à 2.
- L'évaluation de l'enseignant de français : questions 3 à 5.
- La dimension socioculturelle de l'apprentissage du français : questions 6 à 14.
- L'environnement social de l'apprenant : questions 15 à 20.
- L'évaluation du cours de français : questions 21 à 22.

- L'envie et le désir d'apprentissage du français : questions 23 à 26.

Afin de mesurer la place de l'autodétermination et le poids de l'environnement social des apprenants dans leur choix d'apprentissage du français, notre questionnaire s'est appuyé sur les questions suivantes :

- La première partie du questionnaire allant des questions 1 à 2 a pour objectif d'interroger le rapport de l'apprenant face à la langue française, son degré d'intérêt pour celle-ci et déterminer si cette valeur pouvait influencer sa motivation et sa décision d'apprentissage du français (en termes de facteur personnel).
- La deuxième partie allant des questions 3 à 5 puis 21 et 22 permet d'avoir une image de leur appréciation des cours de français et notamment d'examiner leur image et point de vue de leur enseignant de français en termes d'activités pédagogiques. L'objectif de ces questions est dans un premier temps de voir leur réaction et d'analyser le rapport entre la méthode pédagogique utilisée par l'enseignant et leur motivation en classe (la place des facteurs liés à l'enseignant).
- Les questions 6 à 14 interrogent directement l'apprenant sur ces représentations de la langue et de la culture française, de ses traits culturels et de leurs possibles influences quant à son choix d'apprentissage. A ce stade, il leur est demandé leur perspective professionnelle liée à l'apprentissage du français et de raconter la nature et l'influence des médias et de la presse dans leur choix. L'objectif ici est d'essayer de voir s'il existe une vision utilitariste à visée pratique ou non dans leur choix d'apprentissage.
- La quatrième partie allant des questions 15 à 20 a pour objectif de comprendre l'environnement linguistique des apprenants, notamment de savoir si le choix d'apprentissage du français est plutôt un choix autodéterminé ou non autodéterminé. L'objectif recherché ici est d'avoir une meilleure compréhension de la place de leur environnement social et le poids de ce facteur dans leur choix d'apprentissage.

- Les questions 23 à 26 permettent d'interroger la désirabilité de la langue française dans leur apprentissage et la place occupée dans leur état motivationnel (sous le prisme du facteur lié aux émotions).

Les questions abordées dans le questionnaire doivent nous permettre de mesurer précisément la force motivationnelle interne et externe des apprenants interrogés pour nous permettre de déterminer si leur choix d'apprentissage résulte plutôt d'une autodétermination ou d'une non autodétermination dirigée.

4. L'entretien structuré semi-directif

L'entretien structuré semi-directif a été retenu comme deuxième instrument méthodologique dans le cadre de notre étude car il est producteur d'information dont la parole est le vecteur principal (Blanchet, 1997). L'utilisation d'entretiens structurés semi-directifs effectués individuellement permet de collecter des données verbales en situation sur les concepts à interroger et d'obtenir des informations qualitatives.

Par la suite, les entretiens semi-directifs ont été structurés par différentes questions préalablement préparées dans notre guide d'entretien.

Les entretiens individuels de type semi directif ont été menés auprès de notre échantillon (n=8) ayant répondu à nos demandes pour en analyser le contenu comme source d'information. L'entretien individuel semi directif a été choisi dans notre étude car il permet d'identifier plus précisément les points de vue et l'expérience des apprenants de la langue française sur la place de la motivation dans leur apprentissage et de collecter des données tangibles en les interrogeant directement.

De plus, nous n'avons retenu dans notre analyse les seules réponses pertinentes pour notre problématique sur la motivation en contexte d'apprentissage. A cet effet, nous avons réalisé une transcription de nos échanges pour chaque entretien ou les parties et commentaires pertinents des apprenants ont été retranscrites (voir annexe 3 p. 91-126).

Nos huit entretiens ont été structurés grâce à l'élaboration d'un guide d'entretien que nous avons mis en place en cours de notre étude, répertoriant nos attentes et structurant la démarche méthodologique. Le discours des apprenants a ensuite été analysé pour vérifier nos différentes hypothèses de recherche que nous présenterons par la suite, en tenant compte des

préconisations de Quivy et Van Campenhoudt « chaque recherche est un cas d'espèce que le chercheur ne peut résoudre qu'en faisant appel à sa propre réflexion et à son bon sens » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 157).

A cet effet, nous avons analysé un corpus de huit entretiens d'apprenants adultes de la langue française en contexte d'apprentissage en école de langue.

Les entretiens menés avaient pour objectif d'obtenir une compréhension plus précise de la perception et de l'expérience d'apprentissage du français liés notamment à leur facteur motivationnel. Nous avons ainsi construit notre guide d'entretien en nous basant sur la littérature existante et notamment les questions disponibles dans l'ouvrage *La motivation en contexte scolaire* de Viau (2009).

En lien avec la problématique de notre étude, nous avons abordé les entretiens à travers trois grandes thématiques :

- La première thématique porte sur la relation de l'apprenant avec le français, notamment :
 - En termes d'exposition à la langue française en France.
 - Leur historique et contexte d'apprentissage.
 - L'influence de la culture de la société, ses valeurs mais aussi ces représentations en termes d'image et de stéréotypes.
- La seconde porte sur les thématiques motivationnels en classe et leur perception par les apprenants à travers :
 - Les thèmes ayant un impact motivationnel pour les apprenants.
 - Les facteurs liés à l'enseignement en classe comme les activités pédagogiques d'apprentissage.
- La troisième thématique porte sur la communication extrascolaire de l'apprenant :
 - L'usage du français dans sa vie quotidienne.
 - L'usage du français en termes de socialisation.

Nous avons décidé de mener notre étude à travers des entretiens structurés semi-directifs pour deux raisons principales :

- La première étant que ce format permet de guider les entretiens vers des sujets propres à notre étude.
- Et la seconde pour faciliter le rythme des entretiens qui se sont déroulés en dehors des heures d'apprentissage du français à l'Alliance Française Grenoble Alpes.

Les apprenants interrogés ont été prévenus en amont de la confidentialité et de l'anonymat de nos entretiens, ce qui a permis de libérer la parole et de créer un climat de confiance pour nos échanges.

Pour terminer, il nous semble important d'indiquer la disponibilité et l'implication de nos apprenants dans notre étude et qui ont toujours répondu de manière conviviale à nos nombreuses demandes.

5. Les caractéristiques de l'échantillon

Nous présenterons dans cette partie les principales caractéristiques des huit apprenants interrogés (n=8). La lecture des fiches apprenants (voir annexe 3 p. 91-126) permet de se rendre compte de pluralité de profils, venant de tous les continents, d'Asie, d'Amérique Latine, d'Amérique du Nord et d'Europe. La lecture des fiches apprenants laisse à voir que notre échantillon est de catégorie socioprofessionnelle supérieure, ce qui s'explique par l'ouverture à l'international de Grenoble et de sa région et la place de l'innovation et de la recherche avec le commissariat à l'énergie atomique et aux énergies alternatives, le centre national de la recherche scientifique et les nombreux laboratoires de recherche affiliés à l'Université Grenoble Alpes.

Les apprenants interrogés ont pour la plupart un niveau de formation égal ou supérieur à BAC+5 (trois ont un diplôme d'ingénieurs, deux préparent un doctorat, deux ont un diplôme d'état en médecine et une à un diplôme d'architecte dans son pays d'origine). A des degrés divers, les huit apprenants interrogés ont déjà fait l'expérience d'un séjour en dehors de leur pays d'origine dans au moins deux pays étrangers durant leur enfance, leur cursus universitaire ou dans leur carrière professionnelle. Nous présenterons les langues maternelles des apprenants interrogés dans le tableau 2 (p. 48), données qui expliquent la prépondérance des apprenants avec des répertoires langagiers variés, l'échantillon comportant

plusieurs trilingues et polyglottes. Cela nous donne à voir que parmi les apprenants, il existe une très grande variété de répertoire linguistique différents et que le plurilinguisme est très présent (voir tableau 3 p. 48).

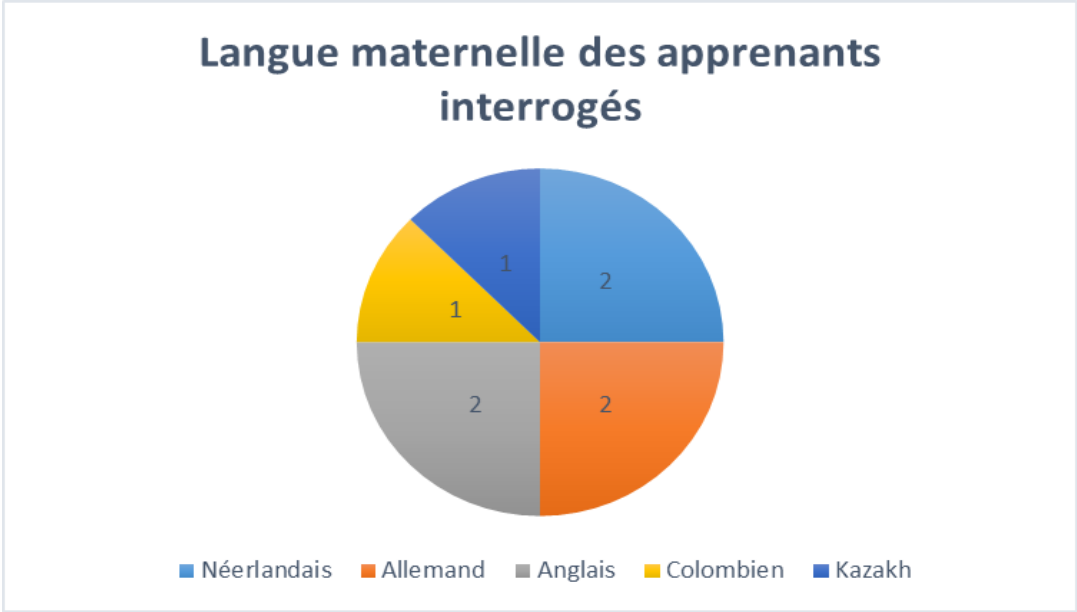


Tableau 2 : Répartition des langue maternelles des apprenants

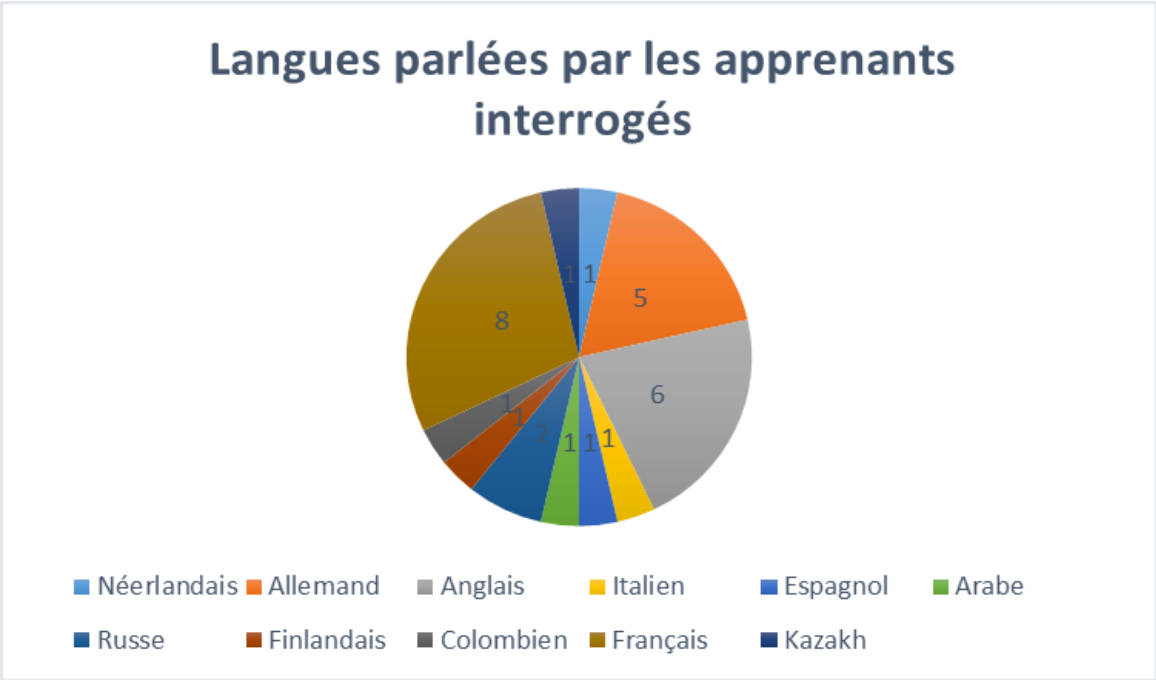


Tableau 3 : Répertoire linguistique des apprenants

Un regard sur les tableaux 2 et tableau 3 (page 48) laissent voir que les apprenants ont un parcours éducatif et linguistique varié et que ce n'est souvent pas leur premier apprentissage d'une LE (voir tableau 3).

Sur la question de l'âge, la plupart des apprenants interrogés ont entre 27 et 34 ans, le plus âgé ayant 62 ans et la moyenne d'âge de notre échantillon est d'environ 34 ans.

Il faut préciser que les huit apprenants interrogés ont fait le choix autodéterminé de s'inscrire à l'Alliance Française Grenoble Alpes, soit aux cours intensifs à raison de deux heures par semaine le soir les lundis et les mercredis, soit aux cours individuels entre quatre et six heures en semaine. Durant la session des cours intensifs, les apprenantes et les apprenants ont été assidus et ont été présents à tous les cours de façon régulière.

6. Nos hypothèses et attentes par rapport à l'analyse

La lecture de littérature académique nous a permis de nous rendre compte de la place majeure occupée par la motivation dans l'apprentissage d'une LE (Dörnyei, 1998). Ce concept de motivation est aussi considéré comme un des moteurs engageant l'apprenant dans son parcours d'apprentissage (Dörnyei, 1998 ; Vianin, 2007 ; Raby, 2008 ; Battaglia, 2013), en développant son intérêt à apprendre une LE.

En lien avec notre étude, nous avons émis deux hypothèses de recherche que l'analyse des données recueillis durant notre enquête doit permettre de confirmer ou d'infirmer :

- Hypothèse 1 : il existerait des facteurs motivationnels propices au développement et au soutien de la motivation dans l'apprentissage d'une LE.
- Hypothèse 2 : l'enseignant dispose de leviers pédagogiques pour développer la motivation autodéterminée de ces apprenants grâce à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux.

Cette partie nous a permis de présenter le cadre et la démarche scientifique de notre étude ainsi et nos différentes hypothèses de recherche. La prochaine partie sera l'occasion d'analyser les différentes données récoltées pendant notre enquête et de vérifier nos différentes hypothèses évoquées précédemment à travers notre démarche méthodologique.

IV – Présentation des résultats

Après avoir présenté la démarche scientifique de notre étude, il nous faut maintenant nous poser la question de savoir comment répondre à nos principales hypothèses de recherche. Dans cette partie, nous présenterons les différents résultats obtenus grâce à nos outils méthodologiques, le questionnaire structuré à questions fermées et les entretiens semi-directifs, puis analyserons les différents facteurs motivationnels en lien avec les données récoltées.

Nous rappelons la problématique de notre étude qui portait sur deux interrogations en contexte d'apprentissage du français par des adultes en école de langue :

- Les facteurs par lesquels la motivation en contexte d'enseignement-apprentissage peuvent être stimulés chez les apprenants.
- Les rôles de l'enseignant comme stimulateur motivationnel auprès de ces apprenants en classe.

1. Résultats et analyse du questionnaire

Notre première analyse porte sur les données récoltées grâce au questionnaire à questions fermées complété par notre échantillon entre le 8 et le 17 avril 2023. Pour analyser ces résultats, nous avons opté pour une approche qualitative à travers un classement et une analyse thématique des réponses apportées par les apprenants, dans l'optique d'interroger leur point de vue et leur expérience d'apprentissage d'une LE.

Nous allons maintenant présenter les résultats obtenus au questionnaire à questions fermées à travers une analyse thématique des réponses.

1.1. Résultat du questionnaire

A. Intérêt pour la langue française

1. *Vous avez choisi le cours de français parce que le français est une langue mélodieuse.*

Six apprenants (soit 75%³) expriment une opinion positive sur la prosodie de la langue française, cette réponse renvoie à une dimension socioculturelle positive de la langue à travers ces caractéristiques prosodiques (dynamique, mélodique, accent tonique). Cette tonalité ludique de la langue peut alors se voir comme une attraction et un atout majeur pour la langue française en tant que facteur interne pour l'apprenant.

2. *Vous avez choisi le cours de français parce que c'est une langue respectée dans votre pays.*

Comme pour la question précédente, six apprenants (soit 75%) expriment une opinion positive sur la langue apprise vu comme un marqueur de promotion, de prestige social et ayant un impact positif sur leur perception de la langue française. Ce marqueur social traduit une valorisation de la langue française auprès des apprenants, avec l'idée qu'une langue n'est pas seulement vue à travers ces aspects purement linguistiques mais est aussi liée à des représentations sociétales et à son identité.

B. Evaluation de l'enseignant de français

3. *Vous avez choisi le cours de français parce que le professeur de français est sympathique.*

A cette question, six apprenants (soit 75%) expriment un sentiment positif envers l'enseignant, ce qui valorise selon nous le contrat didactique entre ce dernier et ces apprenants. Cette image positive, renvoyant à des facteurs émotionnels, peut se voir comme un élément central dans la mise en place d'un climat motivationnel par l'enseignant.

4. *Vous avez choisi le cours de français parce que le professeur de français enseigne bien.*

Ici, sept apprenants répondent par la positive (soit 87%), en lien avec la réponse à la question précédente. Le rôle de transmetteur de savoir et d'animateur des activités didactiques de l'enseignant est valorisé par les apprenants, les apprenants reconnaissent que les activités

³ Le pourcentage exprimé représente la fréquence des réponses sur le nombre total de réponses de notre échantillon (n=8).

d'enseignement ont un impact sur le développement de leur compétence linguistique et ce facteur va encourager leur état motivationnel.

5. Vous avez choisi le cours de français parce que le professeur de français ne donne pas trop de devoirs à la maison.

Les réponses sont ici plus mitigées avec trois réponses positives pour trois réponses négatives (soit respectivement 37%), laissant voir que les apprenants sont sensibles au développement de la compétence langagière.

C. Dimension socioculturelle de l'apprentissage du français

6. Vous avez choisi le cours de français parce que vous pensez que les Français sont sympathiques.

Pour cette question, les résultats sont plutôt mitigés avec trois réponses positives et négatives (soit 37% chacune). Les apprenants sont en situation d'apprentissage homoglotte en contact direct avec les citoyens français. Ce ne sont donc plus les simples représentations imaginées d'une culture et d'un pays qui jouent dans leur perception en classe, mais leur propre expérience quotidienne en France qui les influencent. La plupart habitent en France depuis quelques mois ou années, ils ont débuté leur socialisation en France et leur perception a certainement évolué au travers de leurs interactions sociales.

Il faut noter qu'au moment de notre enquête en avril 2023, la France connaissait des grèves régulières et très suivies depuis plusieurs mois qui a impacté de nombreux apprenants, notamment dans leur trajet professionnel ou personnel (ces informations nous ont été transmises par les apprenants pendant nos entretiens). Il faut aussi noter que le concept de grève est parfois absent de certains pays comme au Kazakhstan (selon les dires rapportés par notre apprenant kazakh) ou moins acceptés socialement dans d'autres pays.

7. Vous avez choisi le cours de français parce que vous avez été influencé par la télévision : publicités, films, séries, etc.

Une grande majorité d'apprenants (sept apprenants, soit 87%) interrogés ont répondu par la négative à cette question, montrant que les facteurs externes liés à l'influence des médias n'ont pas forcément joué un rôle prépondérant dans leur choix autodéterminé d'apprentissage du français. En ce qui concerne les médias, cela laisse supposer que ce sont plutôt des facteurs internes, plutôt qu'une influence externe qui a gouverné et motivé leur choix personnel d'apprentissage du français.

8. Vous avez choisi le cours de français parce qu'en consultant la presse, vous avez lu des informations positives sur l'apprentissage du français.

En lien avec la question précédente, six apprenants (soit 75%) indiquent ne pas être influencés directement par des facteurs externes dans leur choix d'apprentissage du français, ce qui laisse penser que leur choix est bien autodéterminé, plutôt que non autodéterminé. La consommation du cinéma et de la presse française ne semblent pas alimenter une motivation particulière chez les apprenants interrogés. Les résultats des questions 7 et 8 laissent penser que les questionnements des apprenants sur la culture française, sur le style de vie des français ne proviennent pas forcément des médias et de la presse mais reflètent plutôt une opinion et une réflexion personnelle.

9. Vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez mieux comprendre la société française.

Six apprenants (soit 75%) ont répondu par la positive à cette question ce qui nous donne une première explication dans leur choix d'apprentissage du français pouvant influencer leur stratégie d'investissement. En somme, de nombreux apprenants orientent leur apprentissage du français dans une optique plutôt utilitariste à travers la découverte de ces caractéristiques culturelles. Les apprenants souhaitent donc en majorité développer leur compétence interculturelle avec la rencontre avec une autre culture.

10. Vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez mieux comprendre la culture et l'histoire française.

A cette question, sept apprenants (soit 87%) ont répondu aussi à la positive ce qui confirme les résultats de la question 9, il existe un attrait fort pour la découverte de la culture de la langue apprise, montrant que la découverte de l'interculturalité est un facteur important dans leur choix d'apprentissage. Il y a un désir de se confronter à la culture étrangère ce qui favorise le développement de la motivation pour l'apprentissage de la langue française.

11. Vous avez choisi le cours de français parce que vous voulez mieux comprendre la qualité de vie des Français.

Nous retrouvons les mêmes résultats que précédemment, avec sept apprenants (soit 87%) ayant répondu positivement à cette question. Les résultats presque identiques aux questions 9, 10 et 11 (respectivement 75%, 87% et 87%) montrent ce que Dreyer (2006) note « une désirabilité de la France et du français » (2006, p. 226), notamment le rôle des représentations et de la perception du rôle de la langue et de la culture étrangère dans la vie d'un apprenant adulte. Ce désir de découverte d'une autre culture joue encore une fois un rôle important dans la stratégie d'investissement et d'engagement des apprenants à apprendre la langue française.

12. Vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez étudier le style de vie et le comportement des français.

Nous retrouvons encore une fois à peu près les mêmes résultats que précédemment, avec six apprenants ayant répondu par la positive à cette question (soit 75%), ou l'apprentissage du français est influencé en partie par leur désir de mieux connaître la vie des français en France et les aider à en mieux comprendre le comportement. Cela s'explique notamment par le fait que de nombreux apprenants interrogés n'habitent en France que depuis peu (deux apprenants n'étant en France que pendant deux semaines pour un séjour linguistique) et leur contact avec la culture de la langue cible reste limité. Le cours en classe de français doit alors leur permettre de se confronter à la culture française en découvrant ces codes culturels, son histoire et ses caractéristiques.

13. Vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez recevoir beaucoup d'informations sur la France.

Avec six apprenants (soit 75%) ayant répondu à la positive, cela va dans le sens de la question précédente ou l'apprentissage du français ne se voit pas seulement à travers le prisme linguistique mais est influencé par une volonté de découverte de ces aspects interculturels et socioculturels grâce à la découverte des caractéristiques de la communauté dans lequel ils vivent. Ce désir d'en apprendre davantage renvoie à un facteur interne et est une source de motivation en contexte d'apprentissage.

14. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous trouvez que les gens de votre pays et les Français ont beaucoup de points communs : le sens de la beauté, l'amour de la cuisine, une culture commune, etc.*

Quatre apprenants (soit 50%) expriment ici une opinion positive, renvoyant à des caractéristiques sociétales ou esthétiques similaires pouvant influencer positivement leur apprentissage de la langue. Cependant trois apprenants (soit 37 %) répondent par la négative et les résultats sont plutôt mitigés pour cette question et qui mériteraient d'être questionnés plus en détail.

D. Environnement social de l'apprenant

15. *Vous avez choisi le cours de français parce qu'un professeur vous l'a suggéré.*

Six apprenants (soit 75%) répondent par la négative à cette question sur l'influence de l'enseignant dans leur choix d'apprentissage du français. En somme, ce n'est pas un facteur externe qui a conditionné leur choix d'apprentissage du français mais reflète un véritable choix personnel autodéterminé. Ce facteur externe lié à l'enseignant ne semble pas avoir une importance comme facteur motivationnel pour notre échantillon.

16. *Vous avez choisi le cours de français parce que des connaissances parlent français.*

Ici, six apprenants (soit 75%) répondent par la négative à cette question, ce qui implique que l'usage du français n'est pas une nécessité dans leur cercle social malgré le fait de vivre en France. Le résultat à cette variable peut être influencé par la durée de séjour en France, bien que quatre apprenants indiquent habiter en France depuis plus d'un an. En somme, leur

socialisation en France semble se limiter à un cercle parlant la même langue maternelle ou une autre langue comme l'anglais.

17. Vous avez choisi le cours de français parce que des amis vous l'ont suggéré.

Les réponses apportées à cette question sur l'impact d'un facteur externe dans leur choix du français sont plus nuancées, avec trois apprenants (soit 37%) indiquant avoir été influencés par leur environnement social dans leur choix du français. Cinq apprenants (soit 63%) répondent par la négative à cette question, ce qui indique alors un choix plus personnel que collectif.

18. Vous avez choisi le cours de français parce que des amis ont choisi ce cours.

Le choix d'apprentissage du français ne semble pas être influencé par le cercle social des apprenants, six apprenants (soit 75 %) répondant par la négative à cette question. Cela renforce l'idée que leur choix résulte plutôt d'une décision autodéterminée.

19. Vous avez choisi le cours de français parce que des amis ont déjà étudié le français.

Nous retrouvons autant de réponses positives que négatives à cette question (soit 50% pour chaque réponse), il y a donc une certaine influence de l'environnement social des apprenants dans leur choix.

20. Vous avez choisi le cours de français parce que des connaissances pensent que l'apprentissage du français présente des avantages.

A cette question de l'aspect bénéfique de l'apprentissage du français, six apprenants (soit 75%) répondent par la positive laissant voir l'influence de leur environnement social dans le choix d'apprentissage du français. Les bénéfices attendus en termes d'apprentissage renvoient ici à la motivation instrumentale se voyant à travers sa fonction utilitariste.

E. Evaluation du cours de français

21. *Vous avez choisi le cours de français parce que le français est une langue facile à apprendre.*

Sur cette question de la difficulté linguistique d'apprentissage du français, sept apprenants (soit 87%) expriment leur désaccord. Les réponses laissent voir que l'apprentissage du français n'est pas aisé et se voit à travers la difficulté linguistique en termes de maîtrise. Cependant nous notons que les apprenants ayant fait le choix d'apprendre une langue qu'il reconnaisse comme difficile renvoie ici à un certain besoin de compétence et d'estime de soi. Ce facteur motivationnel nous semble important car il influence leur motivation à être efficace pour les aider à interagir avec leur environnement.

22. *Vous avez choisi le cours de français parce que le français est difficile à apprendre.*

En lien avec la question présente, nous obtenons le même résultat avec sept apprenants (soit 87%) ayant bien conscience de la difficulté de l'apprentissage du français sur le plan linguistique, phonétique ou grammatical. La très grande majorité des apprenants interrogés trouvent ainsi que le français est une langue difficile.

F. Envie et désir d'apprentissage du français

23. *Vous avez choisi le cours de français parce que c'est utile pour la recherche d'un emploi.*

A cette question, six des apprenants (soit 75%) justifient leur apprentissage du français dans l'optique d'une amélioration de leur condition sociale et professionnelle, ce qui leur permettrait de trouver un travail ou la langue utilisée serait le français. Nous notons que cette variable renvoie aussi à la visée pratique de l'apprentissage du français à travers une motivation instrumentale, dans l'optique de répondre à un besoin tangible et pratique d'apprentissage du français.

24. *Vous avez choisi le cours de français parce que dans le domaine de l'emploi, la maîtrise du français augmente les chances de promotion.*

Les résultats sont identiques à la question précédente avec six apprenants (soit 75%) ayant répondu par la positive, renforçant l'idée utilitariste de la langue vue à travers un besoin de

communication à visée pratique et un besoin pratique d'apprentissage dans un contexte professionnel.

25. Vous avez choisi le cours de français pour améliorer votre statut social.

La très grande majorité des apprenants (sept apprenants, soit 87%) confirment que l'apprentissage du français répond à un besoin d'amélioration et de valorisation de leur statut social, renvoyant à la notion de besoin d'affiliation social de la théorie de l'autodétermination. Cette volonté de l'apprenant de s'affirmer par le développement de ces compétences linguistiques jouent un rôle très important sur le plan motivationnel. Ce besoin répond au sentiment psychologique d'amélioration personnelle lié à la dimension sociale de la langue.

26. Vous avez choisi le cours de français car vous voulez vous amuser en classe.

A cette dernière question, cinq apprenants (soit 75%) expriment une réponse positive, renvoyant au concept de plaisir et de loisir dans l'apprentissage de la langue. L'apprentissage ne renvoie plus seulement à une visée pratique et un besoin de communication mais aussi à un besoin d'activités ludiques.

1.2. Analyse des données

A. Intérêt pour la langue française :

Six apprenants (soit 75%) indiquent un intérêt pour la langue française, à travers notamment ces caractéristiques prosodiques (mélodique, accent tonique) et la langue vue comme un marqueur social, ce qui nous donne un premier indicateur de la motivation selon Viau (2009), le choix des études. Cette valorisation positive de la langue, notamment à travers ces caractéristiques prosodiques mais aussi socio-culturelles renvoie à une désirabilité de langue jouant un rôle majeur sur la motivation intrinsèque des apprenants.

B. Evaluation de l'enseignant de français

La valorisation de l'enseignant en classe, en termes d'images positives sur ses traits de caractères, sa pédagogie, va renforcer l'état motivationnel des apprenants, notamment en termes de choix d'études et de persévérance grâce au rôle motivateur et stimulateur de l'enseignant. Cette valorisation positive renvoie à l'influence de l'enseignant sur l'état motivationnel de ces apprenants comme rapporté par Dörnyei et Kubanyiova (2014). Cette valorisation renvoie aussi aux travaux de Viau (2009) sur l'enseignant vu comme un moteur motivationnel en classe (voir illustration 2 p. 32) qui, de par sa manière d'enseigner et d'instaurer un climat de confiance, va renforcer la motivation de ces apprenants.

C. Dimension socioculturelle de l'apprentissage du français

Les résultats aux différentes questions de cette thématique laisse à voir un impact limité du facteur socioculturel dans leur choix d'apprentissage, qui est plutôt le résultat d'un choix autodéterminé d'apprendre le français.

Ce choix autodéterminé renvoie au besoin fondamental d'autonomie selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002), ou l'apprenant a besoin de se sentir le propre moteur de son apprentissage pour préserver. Cette autodétermination va permettre de favoriser le développement de sa motivation intrinsèque à travers le sentiment d'accomplissement. Ce désir de découverte d'une autre culture joue un rôle important dans la stratégie motivationnelle des apprenants à apprendre la langue française.

D. Environnement social de l'apprenant

Les différentes réponses aux questions sur le poids de l'environnement social dans leur choix d'apprentissage du français interrogent le rôle des facteurs internes et externes qui se croisent. Le besoin d'interaction sociale existe mais selon les réponses (75 % des apprenants indiquent que leur cercle social n'utilise pas la langue française), il n'est pas certain qu'il s'agisse d'une nécessité pour la plupart dans leur vie quotidienne, renvoyant à l'apprentissage de la langue à travers une motivation instrumentale.

E. Evaluation des cours de français

La difficulté linguistique d'apprentissage du français est confirmée par 87 % des apprenants interrogés. Il faut remarquer que les apprenants reconnaissent implicitement cette difficulté mais leur choix d'études s'est quand même porté sur la langue française qu'ils jugent difficile.

Les apprenants cherchent à satisfaire leur besoin de compétence en apprenant une langue vue comme difficile pour leur permettre de réussir à interagir et à communiquer avec leur environnement en milieu homoglotte.

F. Envie et désir d'apprentissage du français

L'aspect utilitariste de l'apprentissage du français, en termes de promotion ou à usage professionnel, justifie pour 75 % des apprenants leur apprentissage. L'apprentissage du français se fait dans l'optique de satisfaire le besoin d'interaction avec leur environnement en pratiquant la même langue que la langue utilisée dans le pays dans lequel ils vivent. En complément, 75 % des apprenants mettent en avant les activités ludiques comme source de leur apprentissage.

Pour conclure cette analyse des résultats du questionnaire, il apparaît que plusieurs types de motivation sont à l'œuvre dans la stratégie d'apprentissage des apprenants, favorisant autant la motivation intrinsèque que la motivation extrinsèque au service de la réussite de leur apprentissage. L'analyse thématique du questionnaire nous permet de dégager les facteurs motivationnels suivant en contexte d'apprentissage, répartis entre facteurs internes et facteurs externes :

Facteur motivationnel en contexte d'apprentissage	
Facteur interne	Facteur externe
Besoin d'autonomie dans le comportement et les choix de l'apprenant	Valorisation positive de la langue : prosodie, marqueur social
Visée pratique de l'apprentissage du français	Valorisation de l'enseignant : image positive de l'enseignant, de sa pédagogie
	Interaction avec son environnement

Tableau 4 : Présentation de facteurs motivationnels en contexte d'apprentissage

2. Analyse des résultats de l'enquête

Dans cette partie, les résultats des entretiens structurés semi-directifs seront présentés de la manière suivante : nous présenterons l'analyse du contenu des entretiens complétés des réponses au questionnaire vues précédemment, à travers une répartition par facteur motivationnel en lien avec ces caractéristiques. La combinaison des deux méthodes de collectes de données et leur analyse doit permettre de montrer de façon plus claire la convergence des résultats de notre étude pour mieux en saisir l'importance.

Notre analyse a consisté à analyser les actions pédagogiques de l'enseignant et les facteurs motivationnels propice au développement et au soutien de la motivation dans l'apprentissage du français à travers le discours des apprenants interrogés.

2.1. Le facteur « enseignant » sur la motivation

La classe est un lieu d'interaction entre un enseignant et ses apprenants et ce dernier est vu par les apprenants comme un facteur de motivation. Le climat motivationnel porté par l'enseignant en classe est à même d'être une source de motivation pour ces apprenants et son comportement peut influencer la motivation des apprenants à travers des représentations positives et l'instauration d'un climat motivationnel en classe. A la question 17 « quel thème vous motive le plus en classe », c'est le rôle de l'enseignant, le climat motivationnel et la communication qui sont valorisés comme source motivationnelle positive. Une apprenante indique ainsi « pour moi, l'ambiance que crée l'enseignant en classe est importante », pour une autre « la communication avec les autres participants et le professeur est très importante pour moi ». La création d'un climat motivationnel passe par la reconnaissance des besoins propres à chaque apprenant pour développer l'estime de soi en classe et leur permettre de se sentir individuellement valorisé. Ce point de vue est présenté par une apprenante qui résume bien l'attente des apprenants envers leur enseignant « je crois qu'il est important, en tant qu'enseignante, de comprendre les attentes de ces élèves pour les faire progresser, il faut essayer de trouver le bon équilibre entre les manuels scolaires et les besoins dans la vie quotidienne ». Reprenant la définition de Viau (2009 sur l'importance du rôle de l'enseignant en classe, notamment sur son rôle motivateur auprès de ces apprenants, une apprenante note « l'ambiance dans la classe est très importante pour moi, cela permet de développer l'envie

d'apprendre et permet de surmonter les problèmes rencontrés dans l'apprentissage ». Le climat motivationnel est donc au cœur des activités pédagogiques de l'enseignant que ce dernier doit développer pour favoriser la motivation de ces apprenants.

2.2. Le facteur « activités pédagogiques » sur la motivation

Nous avons vu précédemment que l'enseignant jouait un rôle stimulateur et motivateur majeur auprès de ces apprenants à travers l'instauration d'un climat de confiance et un climat motivationnel propice au renforcement de la motivation chez ces apprenants. Les activités pédagogiques jouent aussi un rôle motivationnel important, notamment à travers leur utilité pour renforcer les interactions en classe ou contextualiser les points linguistiques. Les activités pédagogiques en classe sont un des premiers contacts de l'apprenant avec la langue cible, d'où l'importance de contextualiser l'enseignement pour maintenir et augmenter la motivation des apprenants envers l'apprentissage du français. Une apprenante note ainsi « il faut essayer de trouver le bon équilibre entre les manuels scolaires et les besoins dans la vie quotidienne ». Pour une autre, « apprendre le français à travers des situations de la vie quotidienne permet de développer cette motivation et permet les échanges avec les autres élèves car les français parlent vite ». Le choix des activités pédagogiques par l'enseignant se voit ainsi comme un soutien majeur de la motivation des apprenants, notamment en termes de motivation envers les activités pédagogiques.

2.3. Le facteur « choix des études » sur la motivation

Les huit apprenants ont fait part d'un choix autodéterminé dans leur apprentissage du français en école de langue en réponse à la question 16 « Pourquoi apprenez-vous le français à l'Alliance Française ? », répondant à un but précis. Comme le rappelle Viau (2009), le choix est le premier indicateur de la motivation d'un apprenant. La perception d'un apprenant sur son environnement et ces actions ont un rôle majeur sur sa motivation selon la théorie de l'autodétermination et elle a des conséquences sur les situations d'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, le choix autodéterminé d'étude est donc le premier facteur influençant l'état motivationnel des apprenants.

Le tableau 4 répertorie les raisons premières d'apprentissages de la langue française parmi notre échantillon. Les apprenants interrogés ayant manifesté plusieurs raisons, le tableau 4 comporte plusieurs entrées.

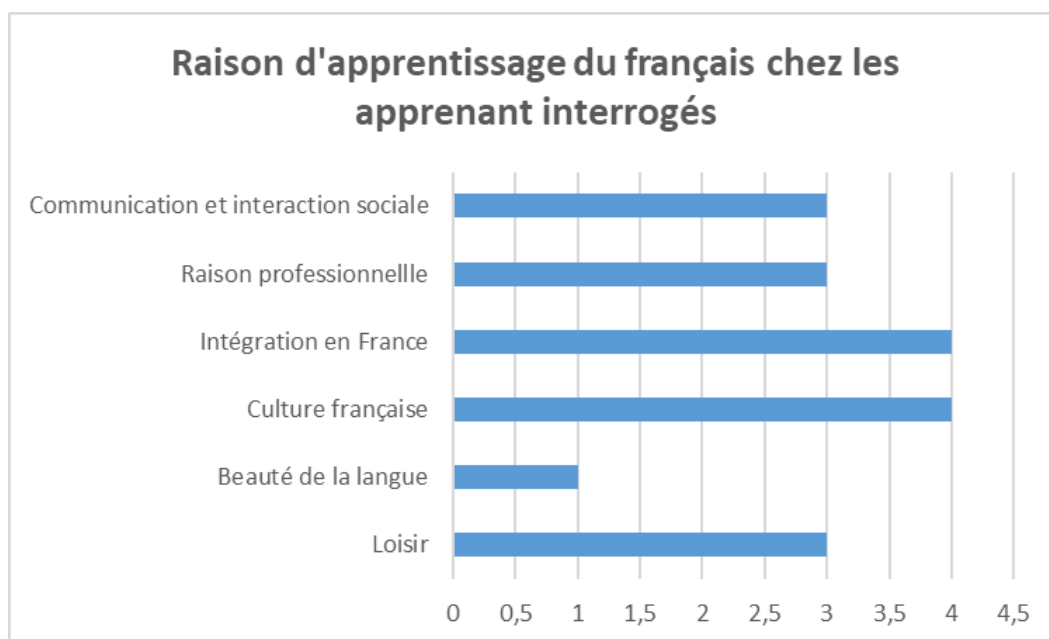


Tableau 5 : Graphique de comparaison des raisons d'apprentissage

- Quatre apprenants ont manifesté durant l'entretien leur projet et le désir de venir s'installer et s'intégrer en France comme raisons premières d'apprentissage du français. Pour trois d'entre eux, ce désir d'intégration a été repris à plusieurs reprises durant l'entretien avec un projet d'intégration définitif entre 2024 et 2025, notamment une apprenante enceinte au moment de notre entretien. L'apprentissage du français conditionne leur désir d'intégration et ces derniers en attendent des résultats concrets en matière de compétence linguistique. Réalisé à but intégrative, cette situation répond à une motivation extrinsèque autodéterminée qui va diriger l'engagement de l'apprenant à apprendre la langue.
- Pour quatre apprenants, l'apprentissage du français renvoie à un désir de loisir et au plaisir ludique d'apprendre une langue étrangère. Cette notion de plaisir renvoie directement à une motivation intrinsèque dans leur apprentissage, qui n'est dirigé que dans le seul but d'une satisfaction personnelle.
- Pour quatre autres apprenants, la découverte de la culture française est vue comme un objectif d'apprentissage précis qui dirige leur investissement à apprendre la langue.

L'objectif est de leur permettre de développer leur connaissance socioculturelle et renvoie au besoin de compétence pour améliorer ces connaissances.

- Trois apprenants voient la langue française comme un outil communicatif à travers sa visée pratique pour leur permettre d'interagir avec leur environnement. Les trois apprenants ont justifié leur apprentissage du français par la nécessité de communiquer avec les citoyens français pour répondre à un besoin d'interaction dans leur vie quotidienne. C'est ici la motivation extrinsèque autodéterminée qui est en jeu (à travers des facteurs internes) ou l'apprentissage est réalisée à but instrumental même s'il ne procure pas forcément un plaisir.

Le contenu du discours des apprenants interrogés laisse voir aussi que l'état motivationnel ne peut se résumer à une seule motivation et qu'elle doit se voir comme un état pluriel multifactoriel :

La motivation intrinsèque se lit dans le contenu du discours des apprenants de plusieurs manières, en termes de curiosité linguistique et par intérêt personnel :

- L'apprentissage du français est motivé par le plaisir de la découverte, à travers les expressions « c'est mon loisir d'apprendre le français, je trouve la langue romantique », « je voudrais lire des livres en français (Les Trois Mousquetaires) » et « j'apprends le français pour me cultiver de manière générale ».
- Cet intérêt personnel se lit aussi dans la volonté affichée de découvrir une autre culture que la sienne et développer leur compétence interculturelle « j'apprends le français parce que c'est intéressant d'apprendre une culture autre que la culture anglophone », « j'apprends le français car c'est une langue mélodieuse et je trouve que c'est agréable de parler cette belle langue qu'est le français » et « j'aime écouter la radio en français, TV5 Monde le matin en buvant mon café ».
- Ce caractère utile de la langue, à visée pratique, traduit bien l'intérêt personnel pour l'apprentissage de la langue et est un élément majeur du dynamique motivationnel des apprenants.

2.4. Le facteur « représentation sociale » sur la motivation

L'étude des dimensions socioculturelles et interculturelles du français ont été citées par l'ensemble des apprenants, notamment leurs stéréotypes sur la France jouant sur leur

représentation. L'apprenant Mathias précise par exemple « c'est évident que j'avais beaucoup de stéréotype. Je suis surtout étonné que les français semblent être déterminés, compétitifs » ou pour Simone qui indique « on pense aussi que les français sont chauvins, qu'ils ne prennent une douche qu'une fois par semaine et qu'ils ne boivent que du vin (pas d'eau !) ».

Cette approche renvoie aux représentations liées à la culture même, ou à la question 20 du questionnaire « vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez mieux comprendre la culture et l'histoire française », 87 % des apprenants interrogés affirment lié l'apprentissage du français à leur représentation de la culture française.

Les réponses apportées par les apprenants montrent qu'ils sont aussi intéressés pour « comprendre la qualité de vie des français » (87%), « être intéressé pour étudier le style de vie de français » (75%), « espérer recevoir des informations sur la France » (75%), ces réponses mettant en avant l'intérêt des apprenants non seulement sur l'aspect purement linguistique de l'apprentissage du français mais aussi pour en avoir une meilleure compréhension, à travers ces caractéristiques socioculturelles. Cela nous amène à voir le lien existant entre la langue et les représentations de la langue et de sa culture, rejoignant la pensée du linguiste Emile Benveniste pour qui « la langue est indissociable de la culture, car toutes deux sont les deux facettes d'une même médaille » (1976, p. 263)⁴. L'enseignement d'une langue passe par la découverte de ces caractéristiques culturelles et c'est à l'enseignant que d'essayer de transcrire et de créer les conditions propices à une découverte de l'interculturalité dans sa classe.

Ces images stéréotypées de la culture française influencent la motivation intrinsèque des apprenants et peuvent dans certains cas influencer négativement les apprenants, à travers la menace des stéréotypes. Pour y remédier, la pédagogie de l'enseignant, à travers la mise en avant d'une démarche interculturelle, permet de les aider à déconstruire ces stéréotypes pour établir un dialogue de découverte interculturelle à travers un travail de décentration. La finalité sera alors de déconstruire certaines représentations des apprenants pour une meilleure compréhension mutuelle, ce qui en retour développera la motivation intrinsèque liée au plaisir de l'apprentissage.

En somme, la démarche pédagogique centrée sur l'interculturalité offre une vision d'ouverture vers une autre culture pour aider l'apprenant à diriger son apprentissage vers lui-même et réaliser son besoin d'autonomie.

Sur l'influence de l'environnement socioculturelle, tous les apprenants interrogés ont

⁴ Benveniste, E. (1976). *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, p. 263.

fait part de l'existence de stéréotypes sur la France et nombreux sont ceux y croire. Ces stéréotypes sont véhiculés par les médias, par la société dans laquelle évolue les apprenants et il les influence positivement ou négativement, par exemple quand Mukhtar nous dit « oui il y a des stéréotypes comme l'exploitation ou l'esclavage, le stéréotype est négatif ». Reprenant la définition de la motivation de Lieury et Fenouillet (2012), les représentations des apprenants sur la culture cible, notamment les stéréotypes, sont un facteur motivationnel lié à l'orientation de la motivation. Souvent perçu de manière négative, le stéréotype va orienter négativement la motivation de l'apprenant, en l'éloignant de son objet d'apprentissage. Au contraire, si la représentation faite par l'enseignant valorise un élément culturel par exemple, l'orientation positive de la motivation de l'apprenant renforcera son but linguistique.

Les résultats des questions sur la thématique de la dimension socioculturelle de l'apprentissage donnent à voir une vision de ce que Dreyer (2006) nomme la « désirabilité de l'étranger », à travers le rôle de la perception de la langue et de la culture. Cela renvoie au renforcement de la motivation intrinsèque chez l'apprenant, à travers la satisfaction d'une connaissance plus fine de la culture de la langue apprise, atout majeur dans le renforcement de leur état motivationnel. Ce désir de renforcement de la personnalité à travers la découverte d'une culture autre marque une grande ouverture d'esprit et peut se voir comme un outil efficace au développement de la stratégie motivationnelle de l'apprenant.

2.5. Le facteur « image de la France » sur la motivation

En lien avec le facteur des représentations sociales, l'image de la France joue un rôle important en tant que facteur motivationnel dans l'apprentissage, ce que confirment les entretiens menés auprès des apprenants. Utilisant le vocabulaire lié au plaisir, il est intéressant de constater que cette image de la France influence positivement la motivation intrinsèque de la moitié des apprenants. Cette satisfaction à pouvoir parler la langue française, vu comme un objet linguistique complexe, est un atout dans leur état motivationnel car elle valorise l'apprenant et renforce le sentiment d'estime de soi. Cette capacité liée au besoin de compétence renvoie aussi au désir de pouvoir parler une langue dans lequel l'apprenant s'est investi depuis plusieurs années, ce qui renforce grandement leur motivation.

Au contraire, l'autre moitié des apprenants interrogés ne manifeste pas de causalité entre cette image de la France et son impact sur leur motivation, ce qui laisse à supposer qu'elle dépend plus de facteurs internes.

Nous notons que ces émotions et attitudes positives envers l'investissement dans la langue apprise, rendues possibles par les interactions orales, sont une vraie source de motivation pour permettre aux apprenants d'accéder à la culture francophone et mettant en avant des facteurs plus internes qu'externes dans leur motivation.

La notion d'expériences positives dans la communication est aussi reprise par les apprenants comme pouvant être un facteur motivationnel fort alors qu'au contraire une expérience négative aura plutôt tendance à favoriser l'amotivation. Cela nous amène à nous poser la question de l'existence de l'impact réciproque des émotions et de la motivation dans l'apprentissage du français mais qui dépasse le seul cadre de ce mémoire.

2.6. Le facteur « objectifs d'apprentissage » sur la motivation

Au-delà du choix d'études d'apprendre le français, les objectifs d'apprentissages sont variés et différents selon l'échantillon interrogés. Nous pouvons diviser notre groupe cible en deux groupes d'apprenants avec des objectifs d'apprentissage différents :

- Un premier groupe d'apprenant que nous nommerons « groupe interculturel » (n=5), ayant manifesté son intérêt par la découverte de l'interculturalité en classe, à travers une meilleure connaissance de la culture française et du comportement des français. Cette volonté d'être en contact avec la culture cible, de faire évoluer leur représentations en se confrontant à ces caractéristiques, renvoie à la notion de besoin d'affiliation sociale pour leur permettre d'interagir et se sentir appartenir à la communauté du pays dans lequel ils vivent. Cela passe notamment par leur désir exprimé d'obtenir des informations pour confronter leur représentation à la réalité sociale de la culture cible.
- Un second groupe, le « groupe langagier » (n=3) se distingue par l'importance accordée au développement de la compétence langagière, notamment l'apprentissage du français à visée professionnelle (compétence communicative en français nécessaire

dans le cadre de leur travail actuel ou futur ou aux études en France) on non professionnel (voyages ou séjours en France). Ce « groupe langagier » nous montre que l'apprentissage du français se fait en lien avec leur besoin de compétence linguistique qui répond à un premier besoin de communication avec les habitants du pays dans lequel ils vivent et auxquels ils souhaitent partager la langue.

2.7. Le facteur « besoins fondamentaux » sur la motivation

La réalisation de soi et le développement de l'estime de soi sont présents dans le contenu du discours des apprenants. Trois apprenants interrogés ont fait part durant l'entretien d'apprendre le français car il représente un challenge pour eux et pour développer leur répertoire langagier « c'est pour me cultiver de manière générale, j'ai des cours de bioéthique, d'histoire, d'économie, de philosophie en français au CUEF (centre universitaire des études françaises de l'université Grenoble Alpes) ». Deux apprenants anglais ont fait remarqué qu'apprendre le français leur permet d'avoir une vision et une lecture différente du monde en se confrontant à une culture autre que la culture anglophone.

En terme de choix autodéterminé, six apprenants expriment une réalisation du besoin d'autonomie dans leur choix d'apprentissage. Cela passe notamment par « j'apprends le français car c'est pratique de parler français comme j'habite en France », « j'apprends le français car c'est utile pour chercher un emploi ou travailler dans un laboratoire de recherche ». L'apprentissage du français est à visée pratique et se voit comme une entrée nécessaire pour obtenir un emploi en France, « ou la langue français est utilisée au travail quotidiennement ».

Le contenu du discours des apprenants laisse aussi voir que leur apprentissage vise à la réalisation de besoins psychologiques en lien avec leur état motivationnel.

Le premier besoin à réaliser est celui d'affiliation sociale pour se sentir lié à une communauté et interagir avec elle. Les apprenants ont exprimé par exemple la relation de confiance qui s'est créée avec l'enseignant « l'enseignant est sympathique, j'apprécie parler avec lui et j'ai une bonne opinion de lui », « j'aime bien venir aux cours de français c'est ma 4^{ème} session à l'Alliance Française Grenoble Alpes, j'aime bien rencontrer d'autres apprenants car il y a une bonne ambiance et cela me rassure pour parler français. » Ce besoin d'affiliation

renvoie aussi à la relation avec l'enseignant qui est vu par six apprenants comme accueillant et compréhensif.

Le second besoin à réaliser est celui de l'autonomie, renvoyant à l'idée que l'apprentissage résulte d'un choix personnel. Ce désir d'autodétermination dans leur choix se lit dans les raisons d'apprentissage du français. Les apprenants notent par exemple que leur choix est autodéterminé et qu'il résulte d'une stratégie motivationnelle pour les aider à atteindre un but « c'est mon loisir d'apprendre le français », « j'ai choisi d'apprendre le français car j'ai le temps pendant mes congés » ou « l'enseignant nous permet de prendre des initiatives » »

2.8. Le facteur « autodétermination » sur la motivation

L'analyse du contenu des discours et des interactions orales des apprenants et des réponses apportées pendant l'entretien laissent entrevoir une place importante de la motivation selon la théorie de l'autodétermination. On voit par exemple que le groupe interculturel suit des cours de français à l'Alliance Française par curiosité linguistique et par intérêt personnel vis-à-vis de la culture française, par exemple « je voulais lire des poèmes de Victor Hugo en français mais maintenant ma raison est que je veux m'intégrer en France ». Ici la motivation est autodéterminée dans la mesure où elle dépend de facteurs internes propres aux apprenants qui choisissent d'apprendre le français par eux-mêmes et pour eux-mêmes. En lien avec la théorie de l'autodétermination, la motivation est ici directement liée au degré d'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) répondant à un des trois besoins psychologiques, ici au besoin d'autonomie. Ce besoin d'autonomie est ici directement lié à un sentiment essentiel, celui de se sentir à l'origine de libre de ces choix

Les apprenants apprennent le français pour une raison personnelle et sont le moteur de leur propre décision comme lorsqu'un apprenant énonce « j'aime bien la langue française, c'est pour me cultiver en général ». La motivation intrinsèque est évidemment mise en avant dans l'acquisition du français car l'apprenant devient autonome de son propre apprentissage qui peut être vu comme l'expression de son égo.

Lorsqu'un apprenant indique « je voudrais faire connaissance avec des étrangers », c'est ici le besoin d'affiliation sociale qui est activé, à travers le souhait exprimé clairement d'interaction avec la communauté du pays dans lequel il vivent. Ce sentiment d'interaction traduit la

motivation de l'apprenant à apprendre le français, de se sentir appartenir à une communauté et de pouvoir interagir avec elle dans leur langue maternelle. Ce besoin d'affiliation et de lien sociale se retrouve dans de nombreux discours d'apprenants « je veux communiquer avec les gens », « il est important d'apprendre le français, parce que je voudrais parler avec des francophones ». Dans ce cas, les apprenants apprennent une langue étrangère avec l'objectif de créer un lien social et de se sentir appartenir à ce groupe, avec une importance du désir de collaboration et d'interaction se traduisant par la volonté d'être considéré comme un membre de cette communauté.

L'analyse du contenu du discours des entretiens laisse aussi entrevoir une place importante des réponses liées à la motivation extrinsèque autodéterminée dépendant essentiellement de facteur interne mais dépendant d'une certaine motivation instrumentale. Nous retrouvons par exemple « j'apprends le français car je veux m'intégrer en France », « depuis que j'habite en France, je veux vivre et travailler ici ». L'apprentissage du français est ici dicté par la motivation extrinsèque, l'apprenant n'étant pas obligé dans son action mais s'engage dans cette activité à des fins instrumentales, impliquant une autodétermination et donnant un sens et une direction à son apprentissage.

Nous retrouvons ce résultat de l'importance de la prise en compte des besoins psychologiques pour le développement de la motivation à apprendre du français dans la recherche de Hori (2008). Cela nous amène à penser que si la motivation intrinsèque est déjà présente dans le discours de l'apprenant, l'enseignant doit au maximum essayer de satisfaire ce besoin pour maintenir une motivation dynamique sur le long terme.

Selon les résultats obtenus en entretiens, plusieurs apprenants ont fait part de leur souhait de rendre vivant l'usage du français en classe : cette contextualisation de l'enseignement français dans des situations de la vie quotidienne permet de stimuler la motivation chez les apprenants pour l'apprentissage à travers un vocabulaire facilement réutilisable.

En lien avec la notion d'autonomie de la théorie de l'autodétermination, nous notons que l'engagement des apprenants dans leur apprentissage jouent un rôle important dans le développement de leur motivation intrinsèque et est un moteur à l'apprentissage. En effet ce lien positif les pousse à apprendre, à persévérer car les activités pédagogiques sont intéressantes et répondent à un besoin fondamental, celui de la satisfaction.

V – Discussion

Cette partie sera l'occasion de discuter des résultats de notre étude en lien avec nos hypothèses de recherches présentés dans la partie méthodologie de recherche, d'en faire un bilan critique et de présenter le prolongement de nos recherches.

1. Discussion générale

Notre mémoire souhaitait interroger le rôle des facteurs motivationnels dans l'apprentissage du français chez des apprenants adultes en contexte d'apprentissage et notamment le rôle pédagogique de l'enseignant pour renforcer et soutenir cette motivation.

Lors de l'élaboration de notre étude, nous avons émis plusieurs hypothèses sur le rôle de la motivation en contexte d'apprentissage.

Notre première hypothèse était la suivante : certains facteurs motivationnels pourraient être propice au développement et au soutien de la motivation dans l'apprentissage d'une LE.

Il nous a été possible de le confirmer dans une certaine mesure. En analysant le discours des apprenants, il a été possible de déterminer l'existence de facteurs motivationnels favorables au développement de la motivation chez les apprenants comme l'encouragement, la préoccupation de leur attentes, l'instauration d'un climat de confiance et la satisfaction de leurs besoins fondamentaux entre autres. La motivation en contexte d'apprentissage peut donc se voir comme un état multifactoriel ou chaque facteur agit soit de manière indépendante soit de manière combinatoire et renforçant d'autant plus l'état motivationnel de l'apprenant à s'investir dans son apprentissage.

En conclusion, les facteurs motivationnels semblent bien avoir une influence positive sur la motivation d'un apprenant s'ils ont pour objectif de satisfaire les trois besoins fondamentaux des apprenants, le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'interaction sociale.

Notre deuxième hypothèse, en lien avec la première, était que l'enseignant dispose de leviers pédagogiques pour développer la motivation autodéterminée de ces apprenants grâce à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux.

Nous avons pu confirmer ce point à travers l'interprétation des réponses apportées par les apprenants. L'apprentissage nécessite un enseignant et sa manière d'enseigner, de transmettre son savoir, d'interagir avec ces apprenants, font partie selon nous de sa stratégie pédagogique pour développer et soutenir positivement la motivation d'un apprenant.

En conclusion, l'enseignant a une importance pédagogique majeure dans la réussite de ces apprenants si celui met en place les stratégies pédagogiques adéquates comme le rappelle Dörnyei et Kubanyiova (2014), la motivation des premiers est inextricablement liée à la motivation des seconds. Il existe ainsi des leviers pédagogiques au service de l'enseignant, comme l'instauration d'un climat motivationnel par exemple, pour l'aider à encourager, développer et soutenir la motivation de ces apprenants.

Nous avons aussi découvert durant notre étude l'importance donnée à la composante interculturelle en classe. En effet et à notre surprise, les résultats des entretiens semi-directifs et de l'enquête à questions fermées confirment le besoin de communication interculturelle en classe, la plupart des apprenants interrogés ayant manifesté un fort intérêt pour les dimensions socioculturelles de la langue et de sa culture. Ce besoin d'interculturalité se traduit notamment par la volonté de se confronter non seulement à un apprentissage linguistique de la langue française, mais aussi par l'envie d'être en contact avec la culture française et ces représentations.

2. Limites

Comme toute étude, la nôtre comporte plusieurs limites que nous souhaitons présenter et expliciter car travailler sur des concepts, cela revient selon nous à faire des choix méthodologiques.

La première limite de notre étude porte sur la motivation en contexte d'apprentissage auprès d'adultes en école de langue, qui constitue un cadre de référence particulier, avec des profils d'apprenants ne pouvant en aucun cas expliquer à eux seuls la place complexe et pluriel de la motivation en classe.

Une deuxième limite porte sur le caractère multifactoriel de la motivation influençant l'état motivationnel des apprenants et qui n'a pas pu être pris en compte dans sa globalité durant notre enquête, qui ne répertorie que quelques facteurs en lien avec les réponses

apportées par les apprenants interrogés et notre échantillon limité, ne pouvant de fait être exhaustif.

Une dernière limite concerne la taille limitée de notre échantillon qui ne porte que sur huit apprenants avec à peu près le même profil d'ingénieurs, futurs chercheurs, doctorants ou médecins. La taille de l'échantillon sélectionné ne peut donc pas être représentative de l'ensemble de la population d'apprenants de la langue française en école de langue.

3. Pistes d'amélioration et recherche future

La prise en compte des besoins psychologiques des apprenants est un élément important dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) et leur réalisation joue un rôle majeur dans le développement de la motivation intrinsèque. Il serait intéressant, dans le cadre d'une étude sur une durée plus longue et avec une cohorte plus importante, d'analyser plus précisément la question de la satisfaction de ces besoins psychologiques en contexte d'apprentissage du FLE.

Une autre piste concerne l'établissement de profils motivationnels en combinant l'approche de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002). L'objectif de cette recherche serait de mieux comprendre la motivation en contexte d'enseignement-apprentissage en école de langue et notamment la place de la motivation dans les études (le choix des études) et la motivation envers les activités pédagogiques (la persévérance).

Enfin, notre étude s'est concentrée sur les facteurs motivationnels positifs en lien avec le discours de l'échantillon interrogé, mais il serait intéressant de mettre en relation le rôle de la motivation négative dans une autre recherche, par exemple l'abandon en classe de langue et la place de l'amotivation, phénomène qui mériterait une étude à part entière.

Dans le cadre du prolongement de cette étude, il pourrait être intéressant de mener un travail sur l'impact de la motivation dans l'apprentissage d'une LE en y intégrant une nouvelle variable, les émotions positives ou négatives. Nous considérons en effet la motivation à apprendre dans un contexte formel d'enseignement-apprentissage comme un élément moteur de l'apprentissage et une force pouvant orienter positivement ou négativement le comportement d'un apprenant dans la poursuite de son objectif linguistique.

En effet, les perceptions de l'apprenant face à lui-même et les interactions avec son environnement sont des facteurs motivationnels importants selon la théorie de l'élargissement

constructif des émotions positives de Fredrickson (1998, 2004). C'est pourquoi nous souhaitons analyser dans un prochain projet de recherche, le lien existant entre les émotions et le développement de la motivation dans l'apprentissage du français en contexte d'enseignement-apprentissage.

Ce prochain projet recherche souhaite interroger l'impact réciproque de la motivation et des émotions positives et négatives sur l'apprentissage d'une LE en contexte académique, notamment à travers la théorie de l'élargissement constructif des émotions positives de Fredrickson (1998, 2004) et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002). Ce sont les conditions d'émergence de ce lien entre la motivation et les émotions positives et négatives (c'est-à-dire leurs bénéfices ou leurs préjudices sur l'apprentissage du FLE) auprès d'apprenants de la langue française en situation académique que souhaite interroger notre prochain projet.

Conclusion

Notre mémoire avait pour but de comprendre quels étaient les facteurs pouvant développer ou renforcer la motivation en contexte d'apprentissage d'une LE. Cette interrogation provient au départ de notre propre contexte d'enseignement du FLE en école de langue, étonné par l'investissement de nos apprenants adultes à se remettre à étudier le français de manière régulière, souvent en cours du soir sur leur temps libre.

Nous nous sommes alors posés la question des outils pédagogiques disponibles pour faire progresser et soutenir cette motivation dans la réussite de leur apprentissage du français.

Nous avons vu que pour Gardner (1985), la motivation jouait un rôle majeur dans le succès d'apprentissage d'une langue. La motivation à apprendre dans un contexte formel d'enseignement-apprentissage se voit ainsi comme un élément moteur de l'apprentissage et comme un pivot et une force pouvant orienter le comportement d'un apprenant dans la poursuite de son objectif de progression linguistique, notamment à travers les perceptions qu'il a lui-même et de son environnement.

Chaque apprenant dispose de ses propres buts et objectifs d'apprentissage du français, répondant à des besoins différents en terme de motivation, motivation intrinsèque si l'apprentissage résulte d'un plaisir, d'une satisfaction et le résultat d'un choix autodéterminé, ou motivation extrinsèque si l'objectif est une récompense matérielle par exemple.

Les résultats de notre étude ont aussi montré qu'il existait plusieurs facteurs pouvant stimuler et renforcer la motivation chez les apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage. L'enseignant peut de fait jouer sur un ou sur la combinaison de plusieurs facteurs pour renforcer la motivation chez ces apprenants.

Le premier facteur pouvant affecter de manière positive la motivation des apprenants est l'enseignant lui-même, à travers ces actions pédagogiques car la classe est le lieu propice aux interactions. L'enseignant se voit comme un véritable stimulateur motivationnel auprès de ses apprenants en classe.

Le deuxième facteur concerne les activités pédagogiques. Ces dernières revêtent également une importance cruciale du point de vue de la motivation, car elles permettent de stimuler les interactions en classe et de contextualiser les éléments linguistiques au service de l'apprenant.

Le troisième facteur concerne le choix des études. La perception d'un apprenant de son environnement et de ses actions joue un rôle fondamental dans sa motivation, notamment

en termes d'autodétermination et a un effet bénéfique sur les situations d'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, le choix autodéterminé d'étudier le français peut donc se voir comme un facteur majeur influençant leur état motivationnel.

Un autre facteur est celui des représentations. En effet, l'enseignement d'une langue ne concerne pas seulement son aspect linguistique mais implique la découverte de ses caractéristiques socioculturelles, et c'est à l'enseignant d'essayer de les transmettre et de créer les conditions favorables à une expérience interculturelle positive en classe. Il ressort de nos résultats qu'une approche pédagogique axée sur l'interculturalité offre une perspective d'ouverture intéressante, aidant ainsi l'apprenant à orienter son apprentissage vers lui-même afin de répondre à son besoin d'autonomie

Le cinquième facteur est à rapprocher de la réalisation des besoins fondamentaux. L'analyse du discours des apprenants dans notre étude révèle également que leur apprentissage vise à satisfaire leurs besoins psychologiques en lien avec leur motivation, notamment en termes de besoins de compétences, de besoins d'autonomie et de besoins d'interactions sociales. La satisfaction de ces trois besoins doit alors avoir pour effet de développer et maintenir la motivation des apprenants.

Le sixième facteur concerne l'autodétermination de l'apprenant dans son choix d'apprentissage, en lien avec le choix des études. Cette autodétermination est à rapprocher du besoin d'autonomie directement lié à un sentiment essentiel, celui de se sentir à l'origine de ces actions et libre de ses propres choix, moteur important pour renforcer l'état motivationnel chez un apprenant.

Ces différents facteurs ne sont pas indépendants les uns des autres, il forme une caractéristique multifactorielle de la motivation, qui combinée, doit permettre de la développer et la soutenir chez les apprenants.

En conclusion, les résultats de cette étude montrent que les avantages d'une démarche d'enseignement développant la compétence interculturelle à travers la découverte de l'altérité en classe, s'appuyant pour cela sur la motivation intrinsèque des apprenants, peut favoriser leur état motivationnel et être bénéfique pour l'apprentissage du FLE. L'importance du facteur interculturel comme moteur au développement de la motivation peut se voir comme un outil efficace pour aider l'enseignant à valoriser son enseignement à travers la découverte de l'interculturalité en classe et la découverte de l'altérité au service de ces apprenants.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Augie, N., Beal, C., & Demougin, F. (2012). *Interactions et interculturelité, variété des corpus et des approches*. Berlin, Peter Lang.
- Ausubel, D. A. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Battaglia, N. (2013). *La motivation dans la classe de langue*. Symposium de recherche, 82, 95-103.
- Beacco, J-C. et al (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie (Montréal).
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier-Didier.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key topics in Second Language Acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. The Modern Language Journal, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. Language Teaching, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2002). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Dreyer, S. (2006). *Affectivité et identité dans les cours de langue : le cas de l'enseignement du français dans les universités de Taiwan*. (Thèse de doctorat, Université du Maine). Consulté sur : <https://www.theses.fr/2006LEMA3004>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivation beliefs, values and goals*. Annual Review of Psychology, 53, 109-132.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. London, Pergamon Institute of English.
- Ellis, N., & Larsen-Freeman, D. (2006). *Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special issue*. Applied Linguistics, vol. 27, 4, 558-589.
- Ehrman, M. E. & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom*. Sage Publications, London.
- Fenouillet, F. (2011). *La place du concept de motivation en formation pour adulte*. Savoirs, n°25, 9-46.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation* (2ème éd.). Paris, Dunod.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris, PUF.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude Motivation Test Battery: Technical Report*.

- Unpublished Report, University of Western Ontario.
- Gardner, R. C., & Masgoret, A.-M. (2003). *Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*. *Language Learning* 53, 123-163.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, 63.
- Heckhausen, H. (1991). The Study of Motivation: Issues and Approaches. Dans : *Motivation and Action*, Springer Berlin Heidelberg, Berlin, Heidelberg, 1-16.
- Hori, S. (2008). *Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance*. *Revue japonaise de didactique du français*, 84-99.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *Modern Language Journal*, vol. 70, no 2, 125-132.
- Jardou, A. (2018). *Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primo arrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE*. (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes). Consulté sur : <https://www.theses.fr/2018GREAL010>
- Jiao, X. (2019). *Analyse et évaluation de la motivation des étudiants chinois apprenant le français à l'Université Normale de Changchun : étude de pratiques*. (Thèse de doctorat, Université Cergy-Pontoise).
Consulté sur : <https://www.theses.fr/2019CERG0991>
- Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- Lantolf, J.P., & Genung, P. B. (2000). *L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas*. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 99-122.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ème} éd.). Montréal, Canada : Les Editions françaises, Larousse, 388.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006) *Motivation et réussite scolaire* (2^{ème} éd.). Collection : Éducation Sup, Paris, Dunod, 6.

- McCombs, B.L., & Pope, J.E. (2000). *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université, 21-47.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 132.
- Nishiyama, N. (2009). *Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère*. Lidil n°40, 49-69.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, contexte et discours*. Paris, Didier CREDEF, Collection Essais.
- Quivy, R., & L., Van Campenhoudt, (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod, 157.
- Raby, F. (2008). *Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs*. Les langues modernes, 3, 9-16.
- Raby, F. (2009). *La motivation dans l'enseignement des langues : comment promouvoir le goût du français en Asie de l'Est*. Actes du colloque de la Société coréenne d'enseignement de langue et de littérature françaises.
- Raimbault, M. (2016). *Motiver les élèves en classe d'espagnol, comment et pourquoi ?* (Mémoire de master 2, Université de Nantes).
Consulté sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271542/>
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. Revue française de pédagogie, n°157, 147-177
- Scallon, G. (1992). *L'impact des pratiques évaluatives sur la motivation des élèves : le pouls de la recherche*. Université Laval, département de mesure et évaluation, Sainte-Foy, Québec, Canada.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* (2^{ème} éd.). Bruxelles, De Boeck & Larcier, 21-101,

- Viau, R. (2001). La motivation : condition essentielle de réussite. (2e édition). Dans J. C. Ruano-Borbalan (Ed.) *Éduquer et Former*. Paris, Éditions Sciences Humaines, 113-121.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2ème éd.). Pratiques pédagogiques, 5^{ème} collection.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, CREDIF.
- Wan-Er, Z. (2008). *Motivation and language learning in the context of China*. Sino-US English Teaching, 5(4), 7-11.

Liste des illustrations

Illustration 1 :	Continuum de la motivation en fonction du degré d'autodétermination selon Deci et Ryan (Derible et Wiel, 2016, p. 149).....	25
Illustration 2 :	L'enseignant comme facteur motivationnel (Viau, 2009, p. 84).....	32
Illustration 3 :	Les cinq besoins de la pyramide de Maslow (1943) (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 111).....	36

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Répartition des apprenants par niveau linguistique.....	43
Tableau 2 :	Répartition des langue maternelles des apprenants.....	48
Tableau 3 :	Répertoire linguistique des apprenants.....	48
Tableau 4 :	Présentation de facteurs motivationnels en contexte d'apprentissage.....	60
Tableau 5 :	Graphique de comparaison des raisons d'apprentissage.....	63

Résumé

La recherche académique montre qu'il existe une relation positive entre la motivation et l'apprentissage d'une langue seconde. Plusieurs recherches suggèrent que les apprenants motivés sont plus aptes à apprendre une langue que ceux qui sont peu motivés et que plus un apprenant est motivé, plus il est engagé, participatif et s'engage d'une manière durable dans son apprentissage. L'objectif de notre mémoire était de comprendre l'impact de la motivation sur l'apprentissage du français langue étrangère en classe et les moyens mis à la disposition de l'enseignant pour la développer et la maintenir.

A partir des données collectées pendant notre étude, les résultats ont montré qu'il existait des facteurs motivationnels propices au développement et au soutien de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde et que l'enseignant disposait de leviers pédagogiques pour développer la motivation de ces apprenants grâce à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux.

Mots-clés

Apprentissage du français, motivation, théorie de l'autodétermination, besoins fondamentaux.

Annexe

1 - Questionnaire sur la motivation

A. Intérêt pour la langue française

1. *Vous avez choisi le cours de français parce que le français est une langue mélodieuse.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 0 C. Je ne sais pas. R : 2

2. *Vous avez choisi le cours de français parce que c'est une langue respectée dans votre pays.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 0 C. Je ne sais pas. R : 2

B. Evaluation de l'enseignant de français

3. *Vous avez choisi le cours de français parce que le professeur de français est sympathique.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 0 C. Je ne sais pas. R : 2

4. *Vous avez choisi le cours de français parce que le professeur de français enseigne bien.*

A. D'accord R : 7 B. Pas d'accord R : 1 C. Je ne sais pas. R : 0

5. *Vous avez choisi le cours de français parce que le professeur de français ne donne pas trop de devoirs à la maison.*

A. D'accord R : 3 B. Pas d'accord R : 3 C. Je ne sais pas. R : 2

C. Dimension socioculturelle de l'apprentissage

6. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous pensez que les Français sont sympathiques.*

A. D'accord R : 3 B. Pas d'accord R : 3 C. Je ne sais pas. R : 2

7. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous avez été influencé par la télévision : publicités, films, séries, etc.*

A. D'accord R : 1 B. Pas d'accord R : 7 C. Je ne sais pas. R : 0

8. *Vous avez choisi le cours de français parce qu'en consultant la presse, vous avez lu des informations positives sur l'apprentissage du français.*

A. D'accord R : 2 B. Pas d'accord R : 6 C. Je ne sais pas. R : 0

9. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez mieux comprendre la société française.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 2 C. Je ne sais pas. R : 0

10. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez mieux comprendre la culture et l'histoire française.*

A. D'accord R : 7 B. Pas d'accord R : 1 C. Je ne sais pas. R : 0

11. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous voulez mieux comprendre la qualité de vie des Français.*

A. D'accord R : 7 B. Pas d'accord R : 1 C. Je ne sais pas. R : 0

12. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez étudier le style de vie en France.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 2 C. Je ne sais pas. R : 0

13. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous espérez recevoir beaucoup d'informations sur la France.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 2 C. Je ne sais pas. R : 0

14. *Vous avez choisi le cours de français parce que vous trouvez que les gens de votre pays et les Français ont beaucoup de points communs : le sens de la beauté, l'amour de la cuisine, une culture commune, etc.*

A. D'accord R : 4 B. Pas d'accord R : 3 C. Je ne sais pas. R : 1

D. Environnement social de l'apprenant

15. *Vous avez choisi le cours de français parce qu'un professeur vous l'a suggéré.*

A. D'accord R : 1 B. Pas d'accord R : 7 C. Je ne sais pas. R : 0

16. *Vous avez choisi le cours de français parce que des connaissances parlent français.*

A. D'accord R : 1 B. Pas d'accord R : 6 C. Je ne sais pas. R : 1

17. *Vous avez choisi le cours de français parce que des amis vous l'ont suggéré.*

A. D'accord R : 3 B. Pas d'accord R : 5 C. Je ne sais pas. R : 0

18. *Vous avez choisi le cours de français parce que des amis ont choisi ce cours.*

A. D'accord R : 2 B. Pas d'accord R : 6 C. Je ne sais pas. R : 0

19. *Vous avez choisi le cours de français parce que des amis ont déjà étudié le français.*

A. D'accord R : 4 B. Pas d'accord R : 4 C. Je ne sais pas. R : 0

20. *Vous avez choisi le cours de français parce que des connaissances pensent que l'apprentissage du français présente des avantages.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 2 C. Je ne sais pas. R : 0

E. Evaluation des cours de français

21. *Vous avez choisi le cours de français parce que le français est une langue facile à apprendre.*

A. D'accord R : 0 B. Pas d'accord R : 7 C. Je ne sais pas. R : 1

22. *Vous avez choisi le cours de français parce que le français est difficile à apprendre.*

A. D'accord R : 7 B. Pas d'accord R : 0 C. Je ne sais pas. R : 1

F. Envie et désir d'apprentissage du français

23. *Vous avez choisi le cours de français parce que c'est utile pour la recherche d'un emploi.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 1 C. Je ne sais pas. R : 1

24. *Vous avez choisi le cours de français parce que dans le domaine de l'emploi, la maîtrise du français augmente les chances de promotion.*

A. D'accord R : 6 B. Pas d'accord R : 1 C. Je ne sais pas. R : 1

25. *Vous avez choisi le cours de français car vous voulez vous amuser en classe.*

A. D'accord R : 5 B. Pas d'accord R : 2 C. Je ne sais pas. R : 1

2 - Entretien structuré semi-directif

1. Relation de l'apprenant avec le français

- Ou avez-vous initialement appris le français ?
 - Dans votre pays d'origine ou en France ?
 - Pendant combien d'années ?
 - L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?
- Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?
- Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?
- Question sur le répertoire langagier :
 - Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?
 - Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?
 - L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?
- Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?
- Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?
- Que pensiez-vous au départ de la France ?
 - Et de la langue française avant de venir en France ?
- Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?
 - Comment expliquez-vous ce changement ?
- Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?
 - Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur la France ?
 - Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?
 - Y croyez-vous vous-même ?
- Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

2. Thème motivant en classe

- Quel thème vous motive en classe ?
 - Thème langagier ?
 - Les sujets travaillés ?
 - La méthode utilisée par l'enseignant ?

- L'ambiance dans la classe ?
- La motivation dans la communication entre les apprenants, avec l'enseignant ?
- Question sur la relation interpersonnelle :
- Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?
 - Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

3. Communication extrascolaire hors de la classe

- Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?
- Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?
 - Avec vos voisins
 - Au travail avec vos collègues
 - Avec vos amis
 - Raconter moi vos histoires drôles (positives ou négatives) en France
- Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?
- Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation à apprendre du français ?
 - Des problèmes rencontrés dans la vie quotidienne

3 - Transcription des entretiens auprès d'apprenants de FLE

Entretien n°1 : Dominic

Nom et prénom	Dominic
Âge	34 ans
Nationalité	Anglais
Niveau linguistique	C1
En France depuis	Séjour linguistique d'une semaine en France
Ville de résidence	
Profession	Médecin généraliste
Date de l'entretien	13/04/2023
Durée de l'entretien	35 minutes

1. Enquêteur : Ou avez-vous initialement appris le français ? Dans votre pays d'origine ou en France ? Pendant combien d'années ? L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?

Dominic : J'ai appris le français dans plusieurs pays en Europe et en Afrique :

- Dans mon pays d'origine en Angleterre pendant le collège et le lycée (l'équivalent de la 6ème au collège à la 2nde au lycée puis à la faculté de médecine pendant 2 ans) ;
- À Toulouse où j'ai appris le français dans une Alliance Française pendant 3 mois ;
- À Toulouse encore où j'ai fait du Woofing pendant 2 semaines ;
- Et en voyageant plusieurs mois au Burkina Faso où le français est la langue officielle.

J'apprends le français depuis environ une dizaine d'années.

2. Enquêteur : Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?

Dominic : Je dirai que j'ai commencé à apprendre le français par curiosité intellectuelle, parce que mon père anglais parlait parfois français à la maison, et aussi parce que j'avais l'objectif de vivre en France à l'avenir. C'est un projet que j'ai depuis que je suis petit et parce que j'ai toujours voulu découvrir une culture du monde non-anglophone. Il m'est donc important d'apprendre le français pour réaliser mon rêve de venir vivre en France.

3. Enquêteur : Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?

Dominic : Oui j'ai déjà appris une autre langue que ma langue d'origine et le français au lycée.

4. Enquêteur : Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?

Dominic : J'ai appris l'espagnol comme LV3 au lycée (mais mon Français est bien meilleur).

5. Enquêteur : Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?

Dominic : J'ai testé il y a 1 an mon niveau de français à l'Institut Français de Londres et j'ai obtenu mon certificat DELF de niveau C1. Par contre pour l'espagnol je n'ai plus trop pratiqué depuis le lycée, je dois être A2 je pense (enfin je crois).

6. Enquêteur : L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?

Dominic : J'ai appris le français et l'espagnol à l'école en Angleterre en classe avec d'autres élèves et avec un professeur particulier à chaque fois à l'Alliance Française de Toulouse et de Grenoble.

7. Enquêteur : Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?

Dominic : C'est une très bonne question ! Pour moi c'est vraiment le pays de la bonne cuisine et de la gastronomie (j'aime beaucoup la raclette), du bon vin et des bonnes vacances je pense, surtout que mon père avait fait ses études en France, j'ai toujours baigné dans la culture française (bien que vivant en Angleterre. Mais je trouve aussi que c'est un pays de grévistes avec beaucoup trop de grèves. La plupart des anglais aiment la France je pense et ont une bonne image du pays.

8. Enquêteur : Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?

Dominic : J'ai l'impression que ça dépend beaucoup à qui vous demandez cette question en Angleterre, il y a des gens qui pensent très bien des français, mais il y a aussi des gens qui probablement ont un "stéréotype" du français qui n'aime pas parler d'autres langues que le français, et qui au passage n'aime pas beaucoup les anglais !

9. Enquêteur : Que pensiez-vous au départ de la France ? Et de la langue française avant de venir en France ?

Dominic : Personnellement depuis que je suis petit j'étais vraiment excité et j'ai déjà passé beaucoup de temps en France pour en savoir un peu sur le pays avant de venir. Mon père me lisait des contes français parfois avant de dormir et aimait écouter de la musique française (Edith Piaf, Jacques Brel, Dalida).

10. Enquêteur : Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?

Dominic : Grâce à mes leçons avec le professeur et à ma famille d'accueil française, j'ai plus d'informations sur la région et les français en général (j'étudie pendant deux semaines à l'Alliance Française Grenoble et c'est en plein pendant les grèves !). Je vois plus les difficultés sociales et les inégalités dans la vie quotidienne.

11. Enquêteur : Comment expliquez-vous ce changement ?

Dominic : Mon voyage de deux semaines à Grenoble m'a permis de mieux découvrir la France, la vie quotidienne, les gens et aussi j'étais là pendant les grèves, cela permet de voir la réalité du pays.

12. Enquêteur : Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?

Dominic : Je pense que non, peut-être parce que je ne suis resté que deux semaines à Grenoble. J'ai toujours autant l'envie d'apprendre le français, peut-être même un peu plus depuis que j'ai rencontré des français et que j'ai pu parler en français durant toute la durée de mon séjour.

13. Enquêteur : Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur le France ?

Dominic : Bien sûr qu'il existe des stéréotypes, c'est comme dans tous les pays à la télévision, dans le journal etc.

14. Enquêteur : Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?

Dominic : Bonne question! On en a parlé précédemment je crois, les français n'aiment pas parler d'autres langues et qu'ils aiment bien faire des grèves. Les Anglais ont tendance à voir les Français comme des râleurs, ce qui est un stéréotype négatif je pense. Je pense aussi que les Français sont impolis comme j'ai pu le voir dans les boulangeries et les cafés à Grenoble.

15. Enquêteur : Y croyez-vous vous-même ?

16. Enquêteur : Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

Dominic : J'ai choisi de continuer à apprendre le français à l'Alliance Française parce que j'ai le temps pendant mes congés et parce que j'envisage de venir travailler à Grenoble à partir de septembre 2024 (bien que ce soit difficile d'émigrer et travailler en France pour un anglais à cause du Brexit – ce sera plus facile pour ma femme qui est irlandaise).

17. Enquêteur : Quel thème vous motive le plus en classe ?

Dominic : Pour moi, le thème et la méthode utilisés sont très importants, avec bien sûr l'ambiance que l'enseignant crée dans la classe. J'aime bien discuter sur des thèmes intéressants, cela me motive à continuer à apprendre.

18. Enquêteur : Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?

Dominic : Je suis médecin donc je n'ai aucune expérience d'enseignement ! Cependant de par mon expérience en tant que médecin, je pense qu'il est important d'encourager la contribution avec l'enseignant et les autres apprenants avec une interactivité dans la classe.

19. Enquêteur : Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

Dominic : Je crois que ça dépend des élèves. Selon moi c'est important de les connaître un peu, leur motivation, leur envie d'apprendre pour bien comprendre comment les motiver et quels thèmes utiliser.

20. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?

Dominic : Presque rien, parce que j'habite en Angleterre et dans ma ville il n'y a presque aucun français avec qui parler.

21. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?

Dominic : En France, j'ai utilisé le français tout le temps pendant 2 semaines. J'ai essayé de ne pas parler français à mon arrivée à l'aéroport et j'ai réussi ! A la boulangerie, dans ma famille d'accueil, au magasin je n'ai pratiqué que le français pour voir si je pouvais y arriver.

22. Enquêteur : Racontez-moi s'il vous plaît une anecdote (positives ou négatives) depuis votre arrivée en France.

Dominic : Sur les conseils de mon professeur, j'ai pris le bus pour faire du ski dans la Chartreuse, mais le bus s'est arrêté avant la station de ski. J'ai commencé à marcher sous la pluie, et une très gentille femme a m'emmené dans sa voiture en me voyant que j'étais très mouillé. Elle croyait que j'étais français et elle m'a parlé pendant tout le trajet de sa fille.

23. Enquêteur : Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?

Dominic : Avant de venir en France étudier, j'avais une certaine appréhension de savoir si je pouvais parler, réussir à communiquer mais bien sûr, j'ai toujours trouvé les français gentils et accueillants.

24. Enquêteur : Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation à apprendre du français ?

Entretien n°2 : Iskander

Nom et prénom	Iskander
Âge	27 ans
Nationalité	Kazakh
Niveau linguistique	A2
En France depuis	4 mois
Ville de résidence	Grenoble
Profession	Doctorant au Commissariat à l'énergie atomique
Date de l'entretien	09/04/2023
Durée de l'entretien	43 minutes

1. Enquêteur : Ou avez-vous initialement appris le français ? Dans votre pays d'origine ou en France ? Pendant combien d'années ? L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?

Iskander : J'apprends le français depuis 3 mois depuis le début de mon doctorat au Commissariat à l'énergie atomique à Grenoble.

2. Enquêteur : Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?

Iskander : J'apprends le français pour vivre en France et je voudrais voyager en Europe. Je voudrais aussi lire des livres français (Les Trois mousquetaires).

3. Enquêteur : Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?

Iskander : Oui j'ai déjà appris une autre langue dans mon pays.

4. Enquêteur : Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?

Iskander : Oui j'ai appris l'allemand pendant 2 ans.

5. Enquêteur : Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?

Iskander : Je parle un petit peu allemand.

6. Enquêteur : L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?

Iskander : J'ai appris en dehors de l'école.

7. Enquêteur : Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?

Iskander : Ça dépend, pour moi la France c'est la Tour d'Eiffel, le béret et le pull marin. Pour d'autres, c'est le cinéma et la chanson.

8. Enquêteur : Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?

Iskander : C'est assez différent car on voit la France à travers les films, on pense que la plupart des français sont comme dans le cinéma français, comme Alain Delon ou Louis de Funès.

9. Enquêteur : Que pensiez-vous au départ de la France ? Et de la langue française avant de venir en France ?

Iskander : Je ne connaissais pas beaucoup la France sauf les films et la musique avant de venir. Je veux rester en France et travailler ici.

10. Enquêteur : Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?

Iskander : J'habite seulement en France depuis 3 mois mais je trouve que ce pays est confortable et très joli.

11. Enquêteur : Comment expliquez-vous ce changement ?

Iskander :

12. Enquêteur : Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?

Iskander : Oui, bien sûr. En France je dois acheter à manger dans la vie quotidienne et parler, donc c'est une grosse motivation d'apprendre le français. La langue française est difficile.

13. Enquêteur : Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur le France ?

Iskander : Oui, bien sûr, comme dans d'autres pays je pense, il y a toujours des stéréotypes.

14. Enquêteur : Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?

Iskander : Oui bien sûr, au Kazakhstan l'image de la France c'est la moustache, le vin et le pull marin.

15. Enquêteur : Y croyez-vous vous-même ?

16. Enquêteur : Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

Iskander : J'apprends le français depuis 3 mois parce que, je veux lire et parler français au travail et dans la vie quotidienne pour m'intégrer.

17. Enquêteur : Quel thème vous motive le plus en classe ?

Iskander : Il y a beaucoup de thèmes qui m'intéressent : la cuisine, le travail, la maison, le bureau, le police, les règles, etc. la communication avec un autre participant et professeur est très important aussi. Mais je pense que le vocabulaire est plus important pour chaque leçon.

18. Enquêteur : Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?

Iskander : Je commencerais par des leçons très simple: le vocabulaire de la maison, de l'hôpital, de la police, au restaurant, de l'économie et de la famille.

19. Enquêteur : Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

Iskander : Je pense que les chansons françaises sont un bon thème pour motiver. Je pense que la chanson française est bien pour comprendre le français. Par exemple, pour comprendre l'imparfait avec les chansons "Hier encore" ou le futur simple avec "Laisser tomber les filles".

20. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?

Iskander : Je l'utilise tous les jours depuis 3 mois au supermarché, à la boucherie, au restaurant, au musée et à la gare aussi.

21. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?

Iskander : Je l'utilise parfois avec mes collègues au travail sinon je parle anglais.

22. Enquêteur : Racontez-moi s'il vous plaît une anecdote (positives ou négatives) depuis votre arrivée en France.

Iskander : Malheureusement, je n'ai pas d'anecdote depuis arrivée il y a 3 mois.

23. Enquêteur : Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?

Iskander : Peut-être la littérature.

24. Enquêteur : **Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation à apprendre du français ?**

Iskander : Je pense que je travaille avec quelqu'un qui parle anglais et je n'ai pas de motivation pour parler français.

Entretien n°3 : Mathias

Nom et prénom	Mathias
Âge	62 ans
Nationalité	Allemand
Niveau linguistique	C1
En France depuis	Séjour de 8 mois en France
Ville de résidence	Munich - Allemagne
Profession	Psychothérapeute
Date de l'entretien	15/04/2023
Durée de l'entretien	52 minutes

1. Enquêteur : Ou avez-vous initialement appris le français ? Dans votre pays d'origine ou en France ? Pendant combien d'années ? L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?

Mathias : J'ai commencé à apprendre le français en Allemagne pour quatre ans dans un Institut français, depuis 2018 en Suisse (Migros club à Genève plus les cours privés) puis au CUEF de Grenoble et à l'Alliance Française Grenoble depuis septembre 2022 CUEF.

2. Enquêteur : Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?

Mathias : Il y a une relation forte entre la France et l'Allemagne, j'ai commencé un peu tard à apprendre le français, vers la quarantaine. J'aime bien la langue française, en plus je m'intéresse à la culture et la philosophie françaises, j'ai toujours voulu lire les Œuvres d'Aristote en français, c'est un rêve d'enfant je crois. C'est pour me cultiver de manière générale, j'ai des cours de bioéthique, d'histoire, d'économie, de philosophie en français au CUEF.

3. Enquêteur : Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?

Mathias : Oui j'ai appris le russe à l'école car j'ai grandi en république démocratique allemande, c'est à dire l'Allemagne de l'Est et l'apprentissage du russe était obligatoire à l'école à ce moment-là. J'ai aussi par la suite appris l'anglais pendant mes études de médecine.

4. Enquêteur : Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?

Mathias : J'ai commencé sur le tard le français par passion, à partir de quarante ans environ.

5. Enquêteur : Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?

Mathias : J'ai appris le russe assez jeune pendant mon enfance, je dois avoir un niveau B2 même si je ne la pratique plus vraiment, peut-être plutôt B1 même car je n'ai pas d'amis russes avec qui parler. J'ai un niveau d'anglais C1 validé par un TOEFL que j'utilise pour le travail en Suisse à l'hôpital et avec mes patients internationaux. J'ai un niveau B2 en français validé par le DELF et vais passer le C1 cette année à l'Alliance Française, j'espère réussir le test.

6. Enquêteur : L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?

Mathias : J'ai la chance de pouvoir travailler à distance même si je dois rentrer quelques fois en Allemagne pour des réunions importantes, j'apprends soit à l'école comme l'Institut français, le CUEF soit avec deux professeurs deux fois par semaine depuis 2018/2020.

7. Enquêteur : Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?

Mathias : A mon avis, et ma femme qui apprend aussi le français aussi, nous croyons que le français est une très langue difficile mais très esthétique, elle exprime beaucoup d'émotions par rapport à l'allemand. J'associe l'image de la France au pays du savoir-vivre et de la gastronomie.

8. Enquêteur : Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?

Mathias : C'est intéressant car les français sont vus comme l'opposé des Allemands: les Français vivent tranquillement, ne travaillent pas beaucoup, boivent du vin tous les jours, sont amateurs de cuisine et surtout adorent faire grèves. Sur ce dernier point je confirme car je suis embêté par les grèves pour me rendre au CUEF, certains bâtiments universitaires sont fermés !

9. Enquêteur : Que pensiez-vous au départ de la France ? Et de la langue française avant de venir en France ?

Mathias : J'ai plus de soixante ans donc j'ai fait pas mal de voyage professionnel et touristique en France mais je dois reconnaître qu'en priorité, j'étais curieux mais en même

temps anxieux car je deviens un étudiant français à l'Université Grenoble à mon âge. Mais aussi je me réjouissais d'améliorer mon français.

10. Enquêteur : Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?

Mathias : C'est évident que j'avais beaucoup de stéréotypes. Je suis surtout étonné que les Français semblent très déterminés, compétitifs. Ils sont souvent très directs, plutôt distants.

11. Enquêteur : Comment expliquez-vous ce changement ?

Mathias : En raison de mes stéréotypes avant mon séjour, je n'avais jamais réellement vécu en France avant (quelques jours voire semaine au grand maximum). Je suis venu d'Allemagne et j'habite à Grenoble depuis septembre 2022 soit presque 8 mois, cela me donne l'occasion de vraiment découvrir les points positifs et négatifs de la vie quotidienne en France. Je pense encore plus que les français aiment la grève !

12. Enquêteur : Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?

Mathias : En général, non pas vraiment mais il y a une forte intensification du niveau linguistique par rapport aux attentes du CUEF, c'est plus stressant que motivant (j'ai eu 30 examens à faire depuis septembre 2022).

13. Enquêteur : Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur la France ?

Mathias : Oui ils sont à l'opposé des allemands qui sont trop directs, dominants, travailleurs, et précis. Le savoir-vivre leur manque.

14. Enquêteur : Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?

15. Enquêteur : Y croyez-vous vous-même ?

16. Enquêteur : Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

Mathias : D'un côté pour améliorer ma compétence en production orale et d'un côté pour préparer l'examen du DELF C1 et obtenir une certification en langue.

17. Enquêteur : Quel thème vous motive le plus en classe ?

Mathias : C'est la motivation dans la communication avec les enseignants que je trouve important car c'est une langue difficile. J'aime beaucoup aussi les excursions culturelles pour découvrir la vie en France. Concernant la méthodologie : c'est bien de me laisser parler d'abord et après de corriger les erreurs. Cela favorise la confiance en soi.

18. Enquêteur : Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?

Mathias : Il me semble très souvent qu'il y a une ambivalence entre le but au sens d'enseigner la compétence de la langue (grammaire, lexique, l'expression etc.) et les contenus. Par rapport aux contenus (par exemple des sujets comme l'écologie, l'égalité hommes/femmes, le travail) les textes introducteurs ne suffisent pas seul. Il me semble important ici d'être plus sérieux. Pour apprendre les nuances d'une langue, il est important, par exemple, de mettre en relation les connecteurs logiques et les contenus profonds. Si le contenu n'est pas profond, les connecteurs logiques ne sont pas appliqués de façon optimale. Au moins au niveau C1, les contenus doivent être adaptés dans ce sens à mon avis.

19. Enquêteur : Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

Mathias : En général, les sujets doivent adapter strictement à la situation en France (y compris le background français).

20. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?

Mathias : Je l'utilise au niveau professionnel en Suisse : je traite des dossiers dans le cadre de l'assurance invalidité en Suisse et j'effectue des expertises médicales auprès des assurés.

21. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?

Mathias : Je parle plus ou moins français avec les étudiants au CUEF et pendant les cours quotidiens. J'essaye de socialiser en France mais c'est difficile en France avec mon âge, on me prend pour un enseignant à l'Université alors que je suis étudiant !

22. Enquêteur : Racontez-moi s'il vous plaît une anecdote (positives ou négatives) depuis votre arrivée en France.

Mathias : Prenons un exemple concret que je n'aime pas en France : lorsque je fais les courses ou mange au restaurant et j'en fais souvent l'expérience : je veux m'exprimer en français mais mon interlocuteur reconnaît immédiatement mon accent allemand, donc que je

suis l'étranger et me réponds anglais. C'est vraiment énervant car je veux me sentir comme un français. Maintenant je réponds que je ne parle pas anglais !

23. Enquêteur : Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?

Mathias : Oui, bien sûr, maintenant que j'habite à Grenoble, en résidence étudiante, je suis plus motivé pour apprendre le français qu'avant.

24. Enquêteur : Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation à apprendre du français ?

Mathias : Oui, c'est parfois frustrant mais, à la fin, ces situations frustrantes me motivent plus fort pour apprendre, dans le but d'améliorer mes compétences et mieux maîtriser la langue française.

Entretien n°4 : Mukhtar

Nom et prénom	Mukhtar
Âge	31 ans
Nationalité	Nigérian
Niveau linguistique	A2
En France depuis	1 an et 8 mois
Ville de résidence	Grenoble
Profession	Ingénieur mécanique
Date de l'entretien	12/04/2023
Durée de l'entretien	48 minutes

1. Enquêteur : Ou avez-vous initialement appris le français ? Dans votre pays d'origine ou en France ? Pendant combien d'années ? L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?

Mukhtar : Oui, j'ai appris le français au Nigeria pendant 3 mois dans une ONG, la Service Jésuite des Réfugiés, c'était des cours du soir après le travail.

2. Enquêteur : Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?

Mukhtar : J'ai commencé à apprendre le français pour venir travailler en France et communiquer avec les gens. J'accorde de l'importance à l'apprentissage du français, parce que je crois qu'il m'ouvre des horizons nouveaux.

3. Enquêteur : Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?

Mukhtar : Oui j'ai appris l'anglais et l'arabe à l'école.

4. Enquêteur : Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?

Mukhtar : Oui j'ai appris l'anglais et l'arabe à l'école.

5. Enquêteur : Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?

Mukhtar : J'ai fait tout mon parcours scolaire en anglais donc c'est ma langue maternelle et j'ai appris l'arabe comme LV2, j'ai un niveau A2.

6. Enquêteur : L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?

Mukhtar : J'ai toujours étudié les langues dans le système scolaire.

7. Enquêteur : Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?

Mukhtar : La France a une mauvaise image au Nigeria en raison de la façon dont elle gère ses anciennes colonies. Il y a beaucoup de mauvaises informations là-bas concernant l'exploitation continue de ces pays. L'image est plutôt négative à cause de l'histoire de l'esclavage et la Françafrique.

8. Enquêteur : Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?

9. Enquêteur : Que pensiez-vous au départ de la France ? Et de la langue française avant de venir en France ?

Mukhtar : Je pensais que le français était une langue un peu difficile.

10. Enquêteur : Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?

Mukhtar : C'est vraiment un beau pays avec beaucoup de montagnes et c'est la première fois que j'ai vu la neige même si je n'aime pas le ski.

11. Enquêteur : Comment expliquez-vous ce changement ?

12. Enquêteur : Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?

Mukhtar : Je suis très impressionné par le système français de sécurité sociale, les aides au logement, le système de transport et la gentillesse de nombreux français. Cela me motive à continuer à apprendre le français.

13. Enquêteur : Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur la France ?

Mukhtar : Oui il y a des stéréotypes comme l'exploitation et l'esclavage, le stéréotype est négatif.

14. Enquêteur : Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?

15. **Enquêteur :** Y croyez-vous vous-même ?

16. Enquêteur : Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

Mukhtar : J'apprends pour améliorer ma compréhension de la langue française et travailler en France au Commissariat à l'énergie atomique et aux énergies alternatives.

17. Enquêteur : Quel thème vous motive le plus en classe ?

Mukhtar : J'aime beaucoup les sujets travaillés (la famille, la santé, l'école) et la communication entre les apprenants.

18. Enquêteur : Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?

Mukhtar : Si j'étais professeur, je compilerai toutes les leçons dans un seul livret et le donnerai aux apprenants.

19. Enquêteur : Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

Mukhtar : Les sujets santé, cuisine/restaurant, dans le tram ou le bus sont des sujets intéressants pour les apprenants.

20. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?

Mukhtar : J'utilise un mélange de français et d'anglais au travail avec des collègues mais j'essaie au maximum de parler français, par contre mes collègues me répondent souvent en anglais. Je parle aussi français avec toutes les personnes qui ne parlent pas anglais.

21. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?

Mukhtar : Je parle français au travail avec des collègues, avec mes amis et mes voisins. Mais j'utilise beaucoup l'anglais.

22. Enquêteur : Racontez-moi s'il vous plaît une anecdote (positives ou négatives) depuis votre arrivée en France.

Mukhtar : C'est une anecdote négative : après être arrivé en France, j'ai acheté deux tickets pour le tramway à Grenoble. J'ai validé mon premier ticket pour aller au travail le matin et le deuxième pour rentrer chez moi le soir. Mais, il y a eu un problème avec la machine à valider et j'ai rencontré un contrôleur au retour. J'ai présenté mon ticket mais ils m'expliquent que le

ticket n'a pas été validé et ils m'ont forcé à payer 52 euros d'amende (en raison de leur panne de machine). J'étais en colère et j'ai arrêté de parler français deux jours.

23. Enquêteur : Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?

Mukhtar : Oui, si j'ai de bonnes expériences je veux plus apprendre, mais si j'ai de mauvaises expériences comme l'anecdote, je suis contrarié et cela me démotive beaucoup.

24. Enquêteur : Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation à apprendre du français ?

Mukhtar : Oui c'est lié je crois, si les gens sont gentils je veux plus parler avec eux en Français mais l'inverse est vrai aussi.

Entretien n°5 : Nine

Nom et prénom	Nine
Âge	30 ans
Nationalité	Néerlandaise
Niveau linguistique	A2
En France depuis	1 an et demi
Ville de résidence	Grenoble
Profession	Architecte
Date de l'entretien	12/04/2023
Durée de l'entretien	42 minutes

1. Enquêteur : Ou avez-vous initialement appris le français ? Dans votre pays d'origine ou en France ? Pendant combien d'années ? L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?

Nine : J'ai appris deux ans le français dans un lycée international à Amsterdam avant de déménager ici pour le travail.

2. Enquêteur : Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?

Nine : J'ai choisi le français au lycée car j'ai toujours voulu travailler et m'intégrer en France. C'est important pour moi parce que je voudrais faire connaissance avec des étrangers. Il est important d'apprendre le français, parce que je voudrais parler avec des francophones.

3. Enquêteur : Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?

Nine : Oui, j'ai étudié dans un lycée international.

4. Enquêteur : Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?

Nine : J'ai appris l'anglais et l'allemand durant mes études au Pays-Bas.

5. Enquêteur : Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?

Nine : Je crois que je suis B1, je parle mais pas depuis que je suis arrivée en France car mon copain est aussi néerlandais.

6. Enquêteur : L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?

Nine : J'ai toujours appris à l'école dans le système scolaire.

7. Enquêteur : Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?

Nine : Les Pays-Bas sont un pays plat donc on l'image de la France comme d'un beau pays mais les gens peuvent être impolis.

8. Enquêteur : Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?

Nine : J'habite à Grenoble avec mon copain néerlandais depuis un an mais je trouve que les grenoblois peuvent être impolis, surtout au café et au restaurant et ils privilégient le temps passé en famille et la bonne nourriture.

9. Enquêteur : Que pensiez-vous au départ de la France ? Et de la langue française avant de venir en France ?

Nine : Je pensais que ce serait très difficile et qu'il me faudrait toute ma vie pour apprendre cette langue, il y a trop de conjugaison

10. Enquêteur : Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?

Nine : La France est vraiment grande et les cultures sont assez différentes selon les régions. Il n'y a pas de montage au Pays-Bas pour faire du ski donc on en profite en hiver pour aller tous les week-ends.

11. Enquêteur : Comment expliquez-vous ce changement ?

Nine : J'ai commencé à connaître la région et la région parisienne et j'ai trouvé de grandes différences culturelles entre les deux. Les habitants de Grenoble sont impolis mais mieux que les parisiens.

12. Enquêteur : Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?

Nine : Je ne crois pas, pas de changement sur ma motivation

13. Enquêteur : Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur le France ?

Nine : Oui il y a toujours des stéréotypes.

14. Enquêteur : Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?

Nine : On en parle beaucoup avec mon copain, les français sont impolis, mauvais conducteurs et ils boivent beaucoup d'expresso. Je suis impressionné par le déjeuner en France qui peut durer une ou deux heures pendant la pause du travail alors qu'au Pays-Bas c'est 30 minutes maximum avec un sandwich. Les pâtisseries françaises sont excellentes, j'adore la charlotte.

15. Enquêteur : Y croyez-vous vous-même ?

Nine : Oui

16. Enquêteur : Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

Nine : J'apprends à l'Alliance Française car je veux m'intégrer en France et continuer à faire du ski tous les week-ends

17. Enquêteur : Quel thème vous motive le plus en classe ?

Nine : J'ai donné quelques cours de néerlandais à Paris, d'après moi il est important d'apprendre au contact d'autres élèves, faire de la grammaire en contexte de la part de l'enseignant, et avoir une ambiance dans la classe (surtout quand on est perdu avec la conjugaison, rigoler fait du bien).

18. Enquêteur : Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?

Nine : pour le français, il faut vraiment apprendre les connecteurs logiques et un aperçu de tous les temps (même les subjonctifs) pour découvrir la langue.

19. Enquêteur : Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

Nine : Quand je suis arrivée en France, je ne savais pas comment répondre sur des sujets de la vie quotidienne, il faudrait enseigner des sujets que les élèves pourraient appliquer dans leur vie dès la fin du cours.

20. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?

Nine : Je l'utilise chaque fois que je sors ou quand je regarde une série mais à la maison ou avec des amis je parle néerlandais ou anglais.

21. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?

Nine : Je l'utilise chaque fois que je sors ou quand je regarde une série. Mais à la maison avec mon copain ou avec des amis je parle néerlandais ou anglais. Je n'aime pas lire pas en français, sauf si je dois remplir des formulaires.

22. Enquêteur : Racontez-moi s'il vous plaît une anecdote (positives ou négatives) depuis votre arrivée en France.

Nine : La première fois que je suis arrivé à Grenoble, nous sommes restés dans un AirBnB. Nous voulions voir si nous aimerions la ville. Mais, c'était impossible pour nous de venir jusqu'à l'appartement. Pourquoi? Qu'en pensez-vous? Dès que nous sommes entrés dans la ville, nous avons été bloqués par une manifestation près de la gare et impossible de se déplacer !

23. Enquêteur : Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?

Nine : Oui, j'aime maintenant la complexité de la langue française pour exprimer mes émotions. J'ai remarqué que les Français se soucient plus de faire des efforts que de réussir. C'est aussi vrai pour parler en français. Si vous essayez de parler, ils seront flattés et seront généralement patients même si c'est difficile.

24. Enquêteur : Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation l'apprentissage du français ?

Nine : Oui c'est le mauvais en France, le service client est vraiment mauvais. Souvent, on ne peut pas parler avec une vraie personne, on doit naviguer et parler avec un robot quand on appelle la banque. Il est très difficile de comprendre le français au téléphone surtout avec un robot.

Entretien n°6 : Paula

Nom et prénom	Paula
Âge	30 ans
Nationalité	Colombienne
Niveau linguistique	B1
En France depuis	2 ans et 3 mois
Ville de résidence	Grenoble
Profession	Ingénieure industriel
Date de l'entretien	17/04/2023
Durée de l'entretien	37 minutes

1. Enquêteur : Ou avez-vous initialement appris le français ? Dans votre pays d'origine ou en France ? Pendant combien d'années ? L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?

Paula : J'ai commencé à étudier par moi-même, puis je me suis inscrite à un cours de français près de chez moi à Bogota pendant quelques mois. J'ai étudié par moi-même sur un site internet appelé « Edutin Academy ». En 2021, je me suis inscrite à l'Alliance Française de Bogotá pour quelques mois. J'utilise également l'application Duolingo. J'ai étudié par intermittence pendant plusieurs années.

2. Enquêteur : Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?

Paula : J'ai commencé à apprendre le français pour des raisons personnelles et parce que j'ai toujours trouvé la langue française très romantique. Il m'est important d'apprendre le français, parce que je crois qu'apprendre une langue, c'est apprendre sa culture.

3. Enquêteur : Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?

Paula : Oui

4. Enquêteur : Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?

Paula : Anglais

5. Enquêteur : Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?

Paula : J'ai un bon niveau d'anglais et j'ai validé le C1 d'anglais avec le TOEIC.

6. Enquêteur : L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?

Paula : J'ai appris toute seule et avec des professeurs avec des cours et grâce à des applications.

7. Enquêteur : Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?

Paula : En Colombie, nous avons une bonne image de la France car c'est une puissance mondiale, l'un des pays les plus célèbres du monde, il y a un air de mystère et de romantisme. En Colombie, nous sommes beaucoup influencés par les Etats-Unis, alors, la culture française est complètement différente.

8. Enquêteur : Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?

Paula : Dans les médias colombiens, les Français sont décrits comme des personnes très élégantes, classiques et romantiques, surtout les parisiennes. Avoir un ami ou une amie française est bien vu par les Colombiens, c'est l'image de la mode et du luxe.

9. Enquêteur : Que pensiez-vous au départ de la France ? Et de la langue française avant de venir en France ?

Paula : J'aime toujours la France, mais bien sûr je pense qu'il n'y a pas de pays parfait. Alors, j'ai bien compris les défauts de la France, quand je suis arrivé. J'ai regardé et j'ai lu beaucoup de commentaires de touristes et d'immigrés avant de voyager. En ce qui concerne la langue, je pense toujours qu'elle est très difficile à apprendre à cause de la conjugaison.

10. Enquêteur : Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?

Paula : Beaucoup de choses m'ont surpris quand je suis arrivé, notamment le fait que je n'ai pas vu de culture de ramassage de crotte de chien. En Colombie, il y a beaucoup de chiens errants, donc je peux comprendre, mais ici il est tout à fait normal de ne pas ramasser les déchets. Cela me choque un peu mais pour mon petit-ami français c'est normal.

11. Enquêteur : Comment expliquez-vous ce changement ?

Paula : Ce sont des différences culturelles je pense, il y aurait des choses qui ne seraient pas normales ou propres en Colombie pour un Français et vice versa.

12. Enquêteur : Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?

Paula : Maintenant que c'est une réalité que je suis en France, ma motivation est d'apprendre pour avoir une vie normale, être indépendante, avoir un bon travail etc. J'attends d'avoir un visa pour travailler en France donc j'apprends tous les jours.

13. Enquêteur : Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur le France ?

Paula : Certaines personnes en Colombie pensent que les Français ne prennent pas de douche tous les jours. On pense aussi qu'il y a toujours des grèves et manifestations à Grenoble.

14. Enquêteur : Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?

Paula : Oui, bien sûr, je pense que tous les pays et toutes les nationalités ont des stéréotypes. Mais ça dépend du pays d'origine, un Espagnol a des stéréotypes différents au sujet des Français, ça dépend du pays d'origine.

15. Enquêteur : Y croyez-vous vous-même ?

16. Enquêteur : Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

Paula : Parce que j'ai eu l'expérience d'étudier avec l'Alliance Française à Bogota, je pense qu'ils ont de bonnes méthodes d'enseignement et surtout les résultats sont garantis.

17. Enquêteur : Quel thème vous motive le plus en classe ?

Paula : La motivation dans la communication. Je pense que plus je parle et écoute les autres, plus je parle de manière fluide. Il est aussi préférable que les leçons soient toujours différentes pour garder sa motivation et apprendre de nouvelles choses.

18. Enquêteur : Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?

Paula : Les thèmes doivent être toujours différents. De cette façon, vous pouvez apprendre de nouveaux mots de vocabulaire et de lexique. Cependant, il serait utile d'avoir des leçons liées à une précédente pour ne pas oublier ce vocabulaire et parler de sujets de la vie quotidienne.

19. Enquêteur : Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

Paula : De mon expérience quand j'ai appris l'anglais, la meilleure technique était de parler tout le temps, de tous les sujets, aussi pour pratiquer l'écoute nous avons écouté des chansons et après nous avons étudié les paroles.

20. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?

Paula : J'essaye de pratiquer avec mon petit-ami pendant le jour et il corrige ma prononciation, j'essaye de comprendre la télé mais c'est encore trop difficile pour moi. Aussi, je prends mon courage à deux mains pour parler avec des personnes à la salle de sport si j'ai besoin de quelque chose ou d'utiliser une machine. J'utilise aussi « Duolingo » tous les soirs pour parler et pratiquer avec des français.

21. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?

Paula : Pour l'instant avec mon petit-copain, sa famille et des personnes à la salle de sport. Mais j'attends de pouvoir travailler pour parler français dans le monde professionnel, j'aimerais ne pas parler anglais en France.

22. Enquêteur : Racontez-moi s'il vous plaît une anecdote (positives ou négatives) depuis votre arrivée en France.

Paula : La première fois que je suis arrivée à l'aéroport Charles de Gaulle, j'étais très nerveuse parce que je savais que la police aux frontières était très stricte dans les aéroports envers les colombiers. Comme je suis colombienne, jeune et que je suis venue pour rendre visite à mon petit-copain en tant que touriste, j'ai pensé que la police pourrait m'arrêter car mon profil pouvait être suspect. Heureusement, tout s'est bien passé et tous mes papiers étaient en règle de toute façon.

23. Enquêteur : Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?

Paula : Non, ma motivation reste la même.

24. Enquêteur : Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation à apprendre du français ?

Paula : Mon problème dans la vie quotidienne est que je ne peux pas comprendre toujours le français facilement, je me sens encore très dépendante de mon petit-copain pour faire beaucoup des choses, je sais que je dois avoir plus de courage pour parler sans lui.

Entretien n°7 : Simone

Nom et prénom	Simone
Âge	30 ans
Nationalité	Néerlandaise
Niveau linguistique	C1
En France depuis	Séjour linguistique de deux semaines en France
Ville de résidence	Rotterdam - Pays-Bas
Profession	Maître de conférence
Date de l'entretien	11/04/2023
Durée de l'entretien	51 minutes

1. Enquêteur : Ou avez-vous initialement appris le français ? Dans votre pays d'origine ou en France ? Pendant combien d'années ? L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?

Simone : J'ai commencé à étudier aux Pays-Bas au lycée pendant 4 ans, puis à l'Alliance Française de Rotterdam, à Montréal, à Genève et à Bordeaux pendant quelques semaines ou mois à chaque fois.

2. Enquêteur : Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?

Simone : C'est mon loisir d'apprendre le français, je trouve la langue romantique mais depuis que j'ai étudié à l'Alliance Française Grenoble je veux vivre et travailler ici.

3. Enquêteur : Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?

Simone : Oui j'ai appris au lycée et à l'université d'autres langues.

4. Enquêteur : Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?

Simone : J'ai appris l'anglais et l'allemand à l'école.

5. Enquêteur : Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?

Simone : Je travaille dans une université et dans un département de statistiques avec beaucoup de collègues étrangers, j'ai un niveau d'anglais avancé et un niveau d'allemand débutant.

6. Enquêteur : L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?

Simone : J'ai appris à l'école au lycée, à l'université et dans les Alliances Françaises dans le monde en groupe et individuellement.

7. Enquêteur : Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?

Simone : Vu des Pays-Bas, la France est un beau pays, avec de beaux paysages, une bonne destination pour les vacances et avec une très bonne gastronomie (par rapport à la cuisine hollandaise). On a l'image d'un pays lié au luxe et à la mode aussi, surtout à Paris.

8. Enquêteur : Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?

Simone : En général, on pense que les Français ne sont pas très sympas et manquent d'empathie, le caractère est différent aux Pays-Bas.

9. Enquêteur : Que pensiez-vous au départ de la France ? Et de la langue française avant de venir en France ?

Simone : Comme dit précédemment et que les français étaient fainéants. C'est un beau pays, une culture différente et une bonne cuisine (sauf les escargots, je déteste ce plat).

10. Enquêteur : Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?

Simone : J'ai été ébloui par la beauté de la nature et de la montagne et j'ai été très impressionné de voir le panorama vu de la montagne (il n'y a pas de montagne au Pays-Bas).

11. Enquêteur : Comment expliquez-vous ce changement ?

12. Enquêteur : Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?

Simone : Non

13. Enquêteur : Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur la France ?

Simone : Oui

14. Enquêteur : Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?

Simone : On pense que les français mangent toujours des baguettes et des croissants et qu'ils ne sont pas très sympas. On pense aussi que les français sont chauvins, qu'ils ne prennent une douche qu'une fois par semaine et qu'ils ne boivent que du vin (pas d'eau !). On pense aussi qu'il ne parle que français car ils ne veulent pas parler d'autres langues étrangères.

15. Enquêteur : Y croyez-vous vous-même ?

Simone : Oui bien sûr ! Et je déteste les grèves en France.

16. Enquêteur : Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

Simone : C'est mon loisir d'apprendre des langues étrangères mais comme le pays et les montagnes me plaisent, j'envisage à terme de travailler à Grenoble.

17. Enquêteur : Quel thème vous motive le plus en classe ?

Simone : J'enseigne moi-même à l'université depuis plusieurs années, il y a des différences culturelles mais en pratique il est important de les motiver sinon il abandonne parfois. Je recommande de travailler les thèmes langagiers, les sujets travaillés, la méthode utilisée par l'enseignant, l'ambiance dans la classe, la motivation dans la communication entre les apprenants et avec l'enseignant.

18. Enquêteur : Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?

Simone : L'ambiance dans la classe est très importante pour moi, cela permet de développer l'envie d'apprendre et permet de surmonter les problèmes rencontrés dans l'apprentissage.

19. Enquêteur : Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

Simone : Je crois qu'il est important, en tant qu'enseignante, de comprendre les attentes de ces élèves pour les faire progresser, il faut essayer de trouver le bon équilibre entre les manuels scolaires et les besoins dans la vie quotidienne.

20. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?

Simone : J'habite à Amsterdam et travaille dans une université internationale où l'anglais est la langue officielle donc je n'utilise pas trop le français. Mais j'aime cette langue et j'écoute la radio française, parfois je lis en français et je regarde les nouvelles françaises sur TV5Monde.

21. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?

22. Enquêteur : Racontez-moi s'il vous plaît une anecdote (positives ou négatives) depuis votre arrivée en France.

Simone : Je suis allée chez un chocolatier pour acheter du chocolat à Voiron, la Maison Bonnat. La vendeuse était très gentille et elle m'a dit que je ne pouvais pas payer par carte bancaire, seulement en espèces. On a eu une petite conversation et j'ai raconté que j'étais en train d'apprendre le français et elle a dit que je parlais très bien! Cela m'a motivé à continuer à parler en France alors qu'au départ je pensais parler anglais.

23. Enquêteur : Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?

Simone : Je pense que oui.

24. Enquêteur : Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation à l'apprentissage du français ?

Simone : Non, je pense que ce sont plutôt des différences, pas vraiment des problèmes.

Entretien n°8 : Ulrike

Nom et prénom	Ulrike
Âge	35 ans
Nationalité	Finlandaise et allemande
Niveau linguistique	B1
En France depuis	1 ans et 8 mois
Ville de résidence	Grenoble
Profession	Médecin en santé publique
Date de l'entretien	17/04/2023
Durée de l'entretien	45 minutes

1. Enquêteur : Ou avez-vous initialement appris le français ? Dans votre pays d'origine ou en France ? Pendant combien d'années ? L'apprentissage était plutôt intensif ou extensif ?

Ulrike : J'ai commencé à apprendre le français à l'Institut français d'Helsinki dans mon pays d'origine pendant deux ans de 2004 à 2006, c'était des cours intensifs le week-end. J'ai continué après mais seulement quelques fois par mois pendant mon doctorat.

2. Enquêteur : Quelle est la raison première de votre apprentissage du français ?

Ulrike : J'étais intéressée initialement par la mélodie de la langue française et je voulais lire des poèmes de Victor Hugo mais maintenant ma raison est que je veux m'intégrer en France. Cela m'apporte aussi un nouveau point de vue, autre que celui du finlandais ou de l'anglais.

3. Enquêteur : Avez-vous déjà appris d'autres langues étrangères ?

Ulrike : Oui

4. Enquêteur : Quelle langue avez-vous apprise précédemment ?

Ulrike : Mon père travaillait à l'ambassade à l'étranger et nous avons vécu dans plusieurs pays européens, je parle finlandais, allemand (mes deux langues maternelles), anglais, italien et français.

5. Enquêteur : Quel est votre niveau linguistique dans chacune de ces langues ?

Ulrike : Je suis polyglotte car mon père est finlandais et ma mère allemande et j'ai étudié dans des lycées internationaux, j'ai un niveau C2 en finlandais, en anglais en allemand, B2 en italien (mon mari est italien) et B1 en français.

6. Enquêteur : L'apprentissage s'est-il fait dans le système scolaire ou en dehors de l'école ?

Ulrike : J'ai appris le finlandais et l'allemand à la maison par mes parents et à l'école, l'anglais durant toute ma scolarité, l'italien en autodidacte et le français à l'Institut français. J'aime bien apprendre de nouvelles langues, cela me motive.

7. Enquêteur : Quelle est l'image de la France dans votre pays d'origine ?

Ulrike : La France est un pays voisin de l'Allemagne avec de nombreux liens historiques et économiques, il y a donc une bonne image. La gastronomie, la nourriture et le vin sont bons. Nous sommes jaloux de la mer et des hautes montagnes en France !

8. Enquêteur : Quelle est l'image des Français dans votre pays d'origine ?

Ulrike : J'ai l'image de la France vu par les finlandais et les allemands par mes parents, nous croyons que les français sont plutôt gentils, relaxés mais ne travaillent pas beaucoup.

9. Enquêteur : Que pensiez-vous au départ de la France ? Et de la langue française avant de venir en France ?

Ulrike : J'avais vécu à Paris quelques années pendant mon enfance mais je ne m'en souviens pas vraiment. Avant de venir à Grenoble, je pensais que la France était une belle destination pour les vacances et que la langue était belle mais très difficile.

10. Enquêteur : Quel est votre image de la France depuis votre arrivée à Grenoble ?

Ulrike : Les français sont très gentils et parler en français dans la vie quotidienne est plus facile que prévu car ils sont très patients. Mais le pays est confronté à de grands défis politiques et les grèves sont agaçantes. Maintenant, quand je pense à la France, j'ai l'image de la gastronomie et des grèves.

11. Enquêteur : Comment expliquez-vous ce changement ?

Ulrike : Je n'avais pas beaucoup de contacts avec les Français et je ne pouvais pas savoir qu'ils nous aidaient beaucoup à apprendre. Les grèves ont une grande influence sur la vie

quotidienne, contrairement à d'autres choses agréables comme la nourriture, la nature ou même les attractions touristiques. Je suis enceinte et il est difficile de se déplacer à l'hôpital ou chez la médecine pendant les grèves qui durent depuis presque 1 mois, c'est difficile. J'habite à Grenoble depuis plus d'un an, je vois certains mauvais côtés de la France maintenant.

12. Enquêteur : Existe-t-il une différence sur la motivation dans l'apprentissage du français entre votre pays d'origine et votre arrivée en France ?

Ulrike : Oui elle a évolué depuis mon arrivée en France; au départ c'était un intérêt car avant nous habitions en Finlande et maintenant à Grenoble pour le travail de mon mari. Maintenant c'est une nécessité d'apprendre le français car nous avons décidé d'habiter ici (Ulrike est au 4^{ème} mois de sa grossesse en France au moment de notre entretien et souhaite accoucher en France).

13. Enquêteur : Croyez-vous qu'il existe des stéréotypes sur le France ?

Ulrike : Oui

14. Enquêteur : Quelles sont les stéréotypes de la France dans votre pays d'origine ?

Ulrike : On pense en Finlande que les français adorent protester, mangent des grenouilles et des escargots et ne travaillent pas de manière très productive.

15. Enquêteur : Y croyez-vous vous-même ?

Ulrike : Oui mais ils ne sont pas tous corrects.

16. Enquêteur : Pourquoi apprenez-vous actuellement le français à l'Alliance Française ?

Ulrike : Je prends des cours le soir deux par semaines pour m'intégrer et me faire comprendre par exemple chez le médecin et le boulanger, pour apprendre quelque chose sur le pays et ses habitants et pour me faire des amis. J'attends mon premier enfant et nous avons décidé avec mon mari qu'il sera scolarisé en France, je dois apprendre la langue pour me faire comprendre à l'école en France.

17. Enquêteur : Quel thème vous motive le plus en classe ?

Ulrike : J'ai appris de nombreuses langues étrangères et je crois que ce qui me motive le plus ce sont les thèmes de la vie quotidienne (vocabulaire et grammaire), par exemple une consultation chez le médecin, acheter un billet de train à la gare.

18. Enquêteur : Si vous étiez professeur, quel thème développeriez-vous dans vos cours ?

Ulrike : Je donne des cours à distance à la faculté de médecine en Finlande et la motivation est un thème important. Apprendre le français à travers des situations de la vie quotidienne permet de développer cette motivation et permet les échanges avec les autres élèves car les français parlent vite.

19. Enquêteur : Quel thème pourrait motiver vos élèves ?

Ulrike : Je crois que le jeu et les sujets amusants peuvent motiver les élèves, l'humour de l'enseignant est important aussi car cela donne une bonne ambiance dans la classe.

20. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre vie quotidienne ?

Ulrike : Pour l'instant pas trop souvent, dans le bus, lors de l'achat de nourriture ou de billets, ou lors d'appels téléphoniques pour prendre des rendez-vous chez le médecin. Mon mari est italien et nous parlons seulement anglais à la maison, comme avec mes collègues au travail. Je n'ai pas trop d'amis français pour le moment mais je crois que je devrais regarder plus la télé française.

21. Enquêteur : Quel est l'usage du français dans votre socialisation en France ?

Ulrike : Je parle français avec d'autres élèves de l'Alliance française, on mange parfois au restaurant ensemble pour discuter en France. Sinon je parle quelquefois français au magasin, chez le médecin et rarement avec mes voisins. Je suis enceinte et quand je vais voir mon médecin, je parle en français et elle me répond en anglais, elle parle trop vite en français.

22. Enquêteur : Racontez-moi s'il vous plaît une anecdote (positives ou négatives) depuis votre arrivée en France.

Ulrike : Le jour où j'ai fait la première grande épicerie dans un marché à Grenoble le dimanche, le saumon et le bœuf étaient en solde. J'étais tellement excitée et heureuse que j'ai acheté les deux et tout était excellent. Je fais maintenant toujours mes courses dans ce marché le dimanche matin mais malheureusement, le saumon n'a plus jamais été en vente mais je vérifie à chaque fois.

23. Enquêteur : Votre image de la France influence-t-elle votre motivation dans l'apprentissage du français ?

Ulrike : Non cela ne m'influence pas, apprendre le français est une nécessité pour moi comme je vais accoucher dans un hôpital à Grenoble.

24. Enquêteur : Les problèmes culturels rencontrés ont-ils eu un impact sur votre motivation à apprendre du français ?

Ulrike : Non, car apprendre le français est une nécessité pour mon bébé.