



Incidence Motivation Among Learners of French as a Foreign Language at Junior High School in Ghana

La motivation chez les apprenants du français comme langue étrangère au Junior High School en contexte ghanéen

**Elias Kossi Kaiza
Alimatou Aboubakari**

Article history:

Submitted: Nov. 11, 2025

Revised: Nov. 30, 2025

Accepted: Dec. 9, 2025

Keywords:

French as a foreign language,
learning, learner, motivation

Mots clés :

Orientation, choix du cursus,
gestion des flux, responsabilités

Abstract

The purpose of this study is to examine the factors that influence the motivation of learners of French as a foreign language at the Junior High School in Ghana. Observation shows that most Junior High learners do not feel comfortable and demonstrate a lack of willingness to participate in the French class. This lack of willingness is likely to cause concerns that could lead to the failure of French language learning in our schools. It is in this perspective that we sought to know the factors that contribute to the passive attitude of learners in the French class. Through class observation and interviews with learners, teachers and parents, we also administered questionnaires to learners as a data collection tool. Data collected was analyzed through the mixed methods of data analysis. The results revealed multiple factors, among which lack of motivation remained the focal point. The study proposed strategies to stimulate Junior High learners' engagement in learning French.

Résumé

L'objet de cette étude est d'examiner les facteurs qui influencent la motivation des apprenants de français langue étrangère au niveau de l'école secondaire au Ghana. Le constat est que la plupart des apprenants dans les collèges ne se sentent pas à l'aise et ne montrent pas la volonté à participer en classe. Ce manque de volonté est susceptible d'engendrer des inquiétudes qui pourraient conduire à l'échec de l'apprentissage de la langue française au sein de nos établissements scolaires. C'est dans cette optique que, nous avons cherché à savoir les facteurs qui contribuent à l'attitude passive des apprenants en classe de FLE. À l'appui des observations et des entretiens, nous avons administré des questionnaires aux apprenants, aux enseignants et aux parents pour la collecte des données. Les données récoltées ont été analysées à travers la méthode d'analyse mixte. Les résultats révèlent beaucoup de facteurs dont l'absence de motivation demeure le point focal. L'étude a proposé des stratégies pour stimuler l'engagement des collégiens dans l'apprentissage du français.

Corresponding author:

Elias Kossi Kaiza,

University of Ghana,

E-mail : ekkaiza@ug.edu.gh

<https://orcid.org/0000-0001-6392-9157>

*Uirtus © 2025
This is an open access article under CC BY 4.0 license*

Introduction

Le Ghana est un pays de l'Afrique occidentale entouré par des pays francophones. Le pays a adopté depuis la fin de la colonisation l'anglais comme langue officielle. De plus, il se trouve dans un contexte multilingue avec environ 81 langues locales parlées par les Ghanéens (Chachu et Kpoglu 284). Le français jouit d'un statut de langue étrangère parmi le peuple ghanéen. L'apprentissage et l'enseignement de toute langue étrangère comme le français exigent beaucoup d'efforts et de motivation pour obtenir de bons résultats, surtout dans un contexte scolaire ghanéen. La perception des enseignants, des parents et des apprenants joue un rôle essentiel dans la motivation pour bien apprendre une langue étrangère. En didactique du français, il y a plusieurs approches et méthodes que les enseignants de français peuvent utiliser en classe de français Langue Étrangère pour éveiller la motivation intrinsèque et extrinsèque des apprenants. La motivation dans une classe de Français Langue Étrangère (FLE) ne repose pas seulement sur l'enseignant du français mais aussi sur l'attitude, l'envie et l'intérêt de l'apprenant. De nombreuses recherches ont été menées sur la motivation dans l'apprentissage du FLE, notamment à travers le modèle de Gardner et Lambert. En effet, la motivation dans l'apprentissage du FLE constitue un enjeu majeur dans le contexte éducatif contemporain et plus particulièrement dans les écoles secondaires ghanéennes.

Une pré-enquête effectuée dans quelques écoles secondaires (désormais JHS) publiques, révèle que la plupart des apprenants ont des difficultés à comprendre et à s'exprimer en classe de FLE. Les apprenants semblent démotivés envers l'apprentissage du français. Malgré les quelques efforts évoqués par l'enseignant dans la classe de FLE, la participation des apprenants n'est pas du tout encourageante. En outre, l'attitude des apprenants demeurent très défavorable envers le français et son apprentissage. Ces observations soulèvent une question préliminaire qui mérite d'être soumise à un examen approfondi : qu'est-ce qui explique le manque de motivation en classe de FLE dans les écoles secondaires (Junior High School désormais JHS) ? Cette question préliminaire nous amène à poser les trois questions suivantes auxquelles notre étude vise à répondre. D'abord, quel rôle joue la motivation dans l'apprentissage d'une langue chez les apprenants ? Ensuite, les apprenants de JHS sont-ils motivés pour apprendre le français ? et finalement quelles stratégies pratiques pour améliorer l'apprentissage du

FLE chez les apprenants de JHS ?

À cet effet, cette étude se propose d'examiner l'importance de la motivation dans l'apprentissage du FLE chez les apprenants de JHS en contexte ghanéen et proposer des stratégies pouvant susciter l'intérêt des apprenants pour participer activement aux cours de français. Cette étude va contribuer à la littérature existante et permettra aux acteurs de l'éducation à prendre des mesures appropriées pour sensibiliser et motiver les apprenants de langues étrangères.

Pour le Ghana, pays anglophone cerné par des nations francophones, la maîtrise du français se présente comme un facteur déterminant pour accroître son influence économique et renforcer ses liens diplomatiques. Cette initiative a pour effet d'ouvrir directement les marchés de la CEDEAO, où la langue française est un vecteur d'interaction privilégié, et d'attirer des investissements. La maîtrise de la langue française permet au Ghana de transformer l'encerclement en un avantage stratégique, ce qui en fait un acteur clé et un leader régional incontournable. Ainsi, pour l'apprenant, cela signifie que le français ne constitue plus une simple option linguistique, mais s'impose comme un outil stratégique pour son employabilité et son influence au sein de la sous-région. La motivation instrumentale est donc étroitement liée au contexte géopolitique et économique du pays.

L'article s'organise en trois axes principaux. Il commence par une synthèse de la littérature existante sur les théories de la motivation et leur contexte éducatif au Ghana. Cette revue est suivie d'une méthodologie d'enquête spécifique, qui est un élément crucial de la recherche. Ensuite, l'article présente une analyse approfondie des données quantitatives et qualitatives recueillies. Enfin, il propose des pistes d'intervention didactique et politique pertinentes, qui sont le fruit d'une réflexion approfondie sur les enjeux éducatifs et politiques dans le contexte ghanéen.

1. Revue de littérature

La motivation en apprentissage des langues étrangères constitue un champ de recherche particulièrement riche et dynamique, au croisement de la psychologie éducative, de la didactique et des sciences sociales. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), elle joue un rôle déterminant pour l'engagement et la réussite des apprenants. Dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), la motivation

reste un domaine de recherche dynamique et en constante évolution. Cette revue de littérature analyse les avancées récentes tout en identifiant les lacunes persistantes dans la recherche.

1.1 Fondements théoriques

Les premiers travaux sur la motivation en langues étrangères remontent à Gardner et Lambert (1972), qui distinguent la motivation intégrative – désir d'apprendre une langue pour s'identifier à la communauté cible – et la motivation instrumentale, liée à des objectifs pragmatiques comme la réussite scolaire ou professionnelle. Par la suite, Deci et Ryan (1985, 2000) ont proposé la théorie de l'autodétermination, différenciant la motivation intrinsèque (plaisir d'apprendre pour l'apprentissage lui-même), la motivation extrinsèque (apprentissage motivé par des récompenses externes), et l'amotivation (absence d'intention).

Selon Viau (17), la motivation en contexte scolaire est un « processus multidimensionnel » dynamique, déterminé par les croyances de l'élève en ses capacités, la valeur qu'il accorde à la tâche et son sentiment de contrôle. Elle se manifeste par l'engagement actif de l'apprenant et l'adoption de comportements orientés vers ses objectifs. Cette conception distingue la motivation intrinsèque, qui puise sa source dans le plaisir de l'activité elle-même, de la motivation extrinsèque, guidée par l'obtention de renforcements ou de récompenses. Ainsi, la performance scolaire dépendrait de la perception que l'élève a de lui-même et de celle qu'il a de la tâche à accomplir.

De son côté, Dörnyei (1994, 2005, 2023) propose une approche dynamique et contextuelle de la motivation, soulignant qu'elle évolue au fil du temps et dépend des expériences vécues en classe, des interactions sociales et de la construction identitaire des apprenants. Les approches de la motivation, bien que distinctes, se complètent pour en offrir une vision globale. La théorie de Gardner met en lumière la motivation extrinsèque, qui initie l'action via des facteurs externes comme les récompenses ou la reconnaissance. À l'inverse, les travaux de Deci et Ryan expliquent comment la motivation intrinsèque, nourrie par le plaisir et l'intérêt pour la tâche elle-même, est essentielle pour maintenir l'engagement à long terme. Enfin, la synthèse opérée par Viau intègre ces deux dimensions en démontrant qu'elles interagissent de manière dynamique : une motivation extrinsèque bien utilisée peut servir de levier pour faire émerger un intérêt authentique et durable, créant ainsi un système

motivationnel complet.

1.2 Facteurs influençant la motivation en contexte scolaire

La littérature montre que la motivation des apprenants de FLE dépend de l'interaction de plusieurs variables à savoir le rôle de l'enseignant, celui de la famille et de la société, et la politique éducative aussi bien que le statut de la langue.

- Rôle de l'enseignant : L'enseignant est considéré comme un modèle et un catalyseur de motivation. Sa posture, ses méthodes pédagogiques et la qualité de ses feedbacks influencent directement l'engagement des élèves (Williams & Burden, 1997 ; Zarate & Gohard-Radenkovic, 2023).

- Rôle de la famille et de la société : Le soutien parental et la valorisation sociale d'une langue étrangère déterminent en partie la persévérance des apprenants. Lories (2012) souligne que le manque de reconnaissance institutionnelle et sociale fragilise la motivation des élèves.

- Politiques éducatives et statut de la langue : L'importance accordée à une langue dans le système éducatif influence son apprentissage. En Afrique de l'Ouest, Ouédraogo & Maiga (117) montrent que les politiques linguistiques affectent directement l'engagement scolaire. Dans le contexte ghanéen, malgré l'introduction récente du français au primaire (Chachu & Kpoglu 284), l'absence d'une politique linguistique claire et les ressources limitées freinent la motivation des apprenants (Yiboe 36).

Selon Williams et Burden (19-21), la motivation est « un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable ». La motivation est l'un des facteurs les plus importants pour la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Dans un environnement d'apprentissage comme le Ghana, l'enseignement du français requiert beaucoup de motivation et d'effort pour parvenir aux bons résultats. Les résultats escomptés y comprennent la prise de parole en classe, l'atteinte d'un bon niveau de communication, l'intérêt envers les activités de français dans la salle de classe.

La perception qu'un apprenant a d'une matière, forgée par les commentaires de son entourage et sa propre expérience, est fondamentale pour sa motivation. Comme l'explique Masciotra, un élève qui se perçoit comme mauvais dans un domaine aura tendance à l'éviter, et ses mauvais

résultats « viennent renforcer sa perception et l'image déjà conçue » (48). Ainsi, le fait qu'un apprenant trouve une matière intéressante et bénéfique est directement lié à son engagement.

Cette idée s'ancre dans la théorie constructiviste, que Masciotra définit comme « une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation » (48). Selon ce principe, les apprenants construisent de nouvelles connaissances, comme celles d'une langue étrangère, à partir de ce qu'ils savent déjà (Larochelle et al. 5-19 ; Proulx 3). L'apprentissage est ainsi un processus actif d'intégration de nouveaux savoirs (Legendre 1993). En appliquant cette théorie à une classe de FLE, une méthode d'enseignement qui part des connaissances existantes des apprenants pour construire de nouvelles compétences, en commençant par une mise en train encourageante, peut éveiller leur conscience et stimuler leur motivation. Le rôle de l'enseignant est donc essentiel pour orchestrer ce processus et favoriser un environnement d'apprentissage constructiviste.

Notre étude analyse l'impact des pratiques enseignantes, du contexte familial et des politiques éducatives sur la motivation en FLE au JHS. Elle évalue le niveau de motivation des apprenants et son rôle dans l'apprentissage, afin de proposer des stratégies concrètes, comme la pédagogie de projet ou l'intégration du numérique, pour la renforcer.

1.3 Aperçu des diverses représentations de la motivation en contexte scolaire.

La motivation est l'un des facteurs de l'apprentissage qui englobe la plupart des acteurs de l'éducation (Parents, enseignants, le gouvernement, le ministère de l'éducation, etc.), y compris l'apprenant lui-même. En outre, la motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) constitue un enjeu majeur dans le contexte éducatif contemporain. Selon Dörnyei et Al-Hoorie (2023), la motivation dans l'apprentissage des langues doit être comprise comme un processus dynamique et multidimensionnel. Cette conception rejoint les travaux de Derivry-Plard et Narcy-Combes (5) qui soulignent l'importance d'une approche holistique intégrant les différentes facettes de l'identité de l'apprenant.

L'enseignant est un modèle fondamental pour la motivation en FLE, car il transmet à travers son attitude et ses méthodes une perception positive

de la matière. La motivation, qui n'est pas innée mais se construit progressivement, dépend en grande partie de l'expérience que l'élève vit en classe. Ainsi, un apprenant peut développer un intérêt pour le français principalement grâce à l'influence de son enseignant. Ce dernier doit donc déployer des efforts constants pour adapter ses stratégies pédagogiques aux besoins changeants des élèves, la motivation en FLE étant un processus dynamique qui exige une attention soutenue (Dörnyei & Al-Hoorie, 2023).

L'enseignant, par son attitude et ses méthodes, construit la motivation des apprenants de FLE au travers d'interactions quotidiennes qui façonnent leur perception de la matière. Cette dynamique motivationnelle s'articule avec des facteurs structurels plus larges, tels que les politiques éducatives et le capital culturel familial, qui déterminent la valeur sociale attribuée à l'apprentissage du français. La distinction entre ces deux niveaux permettra d'évaluer la marge d'action pédagogique face aux contraintes institutionnelles dans l'analyse des résultats.

1.4 Études empiriques récentes en Afrique

Les recherches menées dans des contextes africains anglophones ont mis en évidence des stratégies motivationnelles adaptées. Kwarteng & Ahiadeke (170) identifient l'importance de l'ancrage sociolinguistique et culturel dans la pédagogie du FLE, une perspective particulièrement pertinente dans les contextes africains. Cette approche est renforcée par les travaux de Koudjonou & Assogba (48), qui démontrent que l'intégration des pratiques culturelles locales constitue un levier puissant pour la motivation des apprenants. Parallèlement, Castellotti & Moore (32) insistent sur la nécessité d'une formation continue des enseignants, essentielle pour renouveler les approches didactiques et maintenir l'intérêt des apprenants.

Cette assertion est soutenue par Zarate & Gohard-Radenkovic (232) qui démontrent que le développement de la compétence interculturelle réactive la motivation dans l'apprentissage du FLE. Or, les pratiques culturelles ghanéennes ne sont pas suffisamment représentées dans l'enseignement et l'apprentissage du français, car les contenus des manuels reposent parfois sur des faits exotiques.

Il est regrettable que notre société ne valorise pas suffisamment les efforts des enseignants. Et surtout, une société prête à blâmer le corps professoral pour les échecs scolaires. Comme l'affirme Loriers « le corps

enseignant souffre d'un manque de reconnaissance de la part de la société qui est prompte à tenir l'école responsable de tous ses dysfonctionnement » (2). Les principes et les valeurs qui gouvernent l'apprentissage du FLE est une question à revoir et à bien reformuler. Le système scolaire selon Loriers :

il est forgé autour d'évaluations, de compétitions, de disciplines, d'horaires, de programmes qui ne sont pas toujours fait pour épanouir tous les enfants. Le système scolaire d'une ancienne génération doit être revue et reformuler vis-à-vis une nouvelle génération comme celle du contexte ghanéen. Cependant, les erreurs doivent être analysées et corrigées de façon à ne pas tuer l'intérêt de l'apprenant. Pour bien éveiller la motivation de l'apprenant, il faut y avoir une bonne relation d'enseignant-apprenant. (2)

Les constats de Loriers sur le système scolaire – un cadre souvent rigide, centré sur l'évaluation et peu adapté à l'épanouissement de tous – trouvent un écho particulier au Ghana. Ces observations rejoignent, dans le contexte ghanéen, un système où l'apprentissage du FLE peut paraître déconnecté des réalités locales, ce qui affecte la perception de son utilité par les élèves. Comme le soulignent Kwarteng & Ahiadeke (171), cette situation exige des stratégies motivationnelles adaptées aux réalités sociolinguistiques locales. Une réforme est donc nécessaire pour corriger ces dysfonctionnements, notamment en favorisant une relation enseignant-apprenant positive et en revalorisant l'image du français auprès des élèves, qui s'interrogent naturellement sur les bénéfices réels de son apprentissage.

La motivation ne viendra jamais à bout d'œil pour la majorité des apprenants en classe de langue étrangère, qui, pour la plupart, n'y trouvent aucun intérêt. Il faut que les acteurs de l'éducation la stimulent par leur action en salle de classe et hors de la classe. La politique linguistique éducative d'un pays est une force majeure à bien prendre en considération, surtout en ce qui concerne l'apprentissage du FLE. Comment est-elle structurée dans le contexte ghanéen ?

1.5 Politique linguistique éducative.

La politique linguistique éducative se définit comme « l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture », incluant le « statut, emploi et fonction des langues » dans le domaine de l'éducation (Cuq et al. 196). Elle vise à modifier le statut, le corpus et les modes d'acquisition d'une langue,

notamment en milieu scolaire. Les recherches menées en Afrique subsaharienne soulignent l'influence cruciale de ces politiques sur la motivation scolaire, un engagement des apprenants directement lié au statut accordé au français et aux ressources allouées à son enseignement (Ouédraogo et Maiga 119). Dans ce contexte, une formation continue des enseignants aux stratégies motivationnelles, qu'elle soit en présentiel ou virtuelle, est essentielle pour maintenir cet engagement (Castellotti et Moore 34).

Le cas du Ghana illustre les défis posés par l'absence d'une politique linguistique claire. Bien qu'entouré de pays francophones, le Ghana ne dispose pas d'une politique éducative explicite en faveur du français, se contentant de directives (Yiboe 32 ; Ayi-Adzimah 115). Jusqu'à ce jour, les textes officiels restent rares et fragmentaires par rapport à une politique éducative qui mentionne explicitement l'enseignement du français. Introduit au collège après les réformes de 1974 (Chachu et Kpoglu 289), le français n'a été intégré qu'en 2019 au programme de primaire (à partir du « Basic 4 »), et seulement dans les écoles disposant d'un enseignant. Cette instabilité institutionnelle fait de la motivation un enjeu central pour les apprenants ghanéens en français langue étrangère (FLE), justifiant l'intérêt de cette recherche qui l'envisage comme un processus dynamique, influencé par les acteurs éducatifs, les politiques linguistiques et les expériences sociales des apprenants.

Cette revue établit que la motivation en FLE est un phénomène dynamique et multidimensionnel, profondément influencé par des facteurs contextuels socio-économiques et politiques, particulièrement saillants en Afrique. Or, le manque d'études empiriques spécifiques au Ghana laisse dans l'ombre les déterminants concrets de la motivation des apprenants dans ce pays. Notre recherche vise donc à combler cette lacune en identifiant les leviers et obstacles propres au contexte ghanéen, condition essentielle pour proposer des stratégies pédagogiques véritablement adaptées

2. Méthodologie de l'enquête

2.1 Approche de recherche

Cette étude adopte une approche à méthodes mixtes (Creswell & Plano Clark 21-36), combinant des outils quantitatifs et qualitatifs. L'approche quantitative a permis de mesurer l'ampleur du phénomène de démotivation, tandis que l'approche qualitative a offert une compréhension approfondie des expériences vécues, des perceptions et des facteurs contextuels.

2.2 Participants et méthodes d'échantillonnage

L'échantillon total de cette étude est constitué de 128 participants : 120 apprenants de JHS1 à JHS3, trois enseignants de français et cinq parents d'élèves. Les trois établissements scolaires de la municipalité de Madina à Accra ont été sélectionnés de manière aléatoire parmi ceux où le français est enseigné. Ce choix s'explique par la diversité sociolinguistique et socio-économique de cette municipalité, ainsi que par la proximité géographique des écoles.

Un échantillonnage stratifié a été appliqué pour la sélection des apprenants afin d'assurer une représentation équilibrée des trois niveaux de JHS. Pour compléter cette approche quantitative, une sélection raisonnée a été effectuée pour les participants aux entretiens qualitatifs, incluant spécifiquement des apprenants manifestant différents degrés de motivation (allant de très motivés à peu motivés), ainsi que des enseignants et des parents, permettant ainsi de croiser les perspectives sur la question de la motivation en FLE.

2.2 Instruments de collecte des données

Pour cette enquête, trois outils complémentaires ont été utilisés :

1. Questionnaire : Un questionnaire adapté de l'Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner, comprenant des items fermés (échelles de Likert) et quelques questions ouvertes, a été administré en anglais à l'ensemble des 120 apprenants. Ce choix linguistique assure une compréhension uniforme des consignes.
2. Entretiens semi-directifs : Au total, 16 entretiens d'une durée moyenne de 20 à 30 minutes ont été menés. Ils ont concerné les 3 enseignants, 5 parents et 8 apprenants sélectionnés pour la phase qualitative. Les guides d'entretien, composés de questions ouvertes, ont été administrés en anglais ou en twi (langue locale), selon la préférence des participants, afin de recueillir des données riches sur leurs perceptions.
3. Observations de classe : Pour trianguler les données, six séances de cours ont été observées à l'aide d'une grille standardisée. Cette observation non participante a permis de relever directement les indicateurs comportementaux de la motivation, tels que la participation, les interactions et l'usage des langues en situation réelle d'apprentissage.

2.4 Validité et fiabilité

Plusieurs précautions ont été prises pour assurer la rigueur méthodologique. D'abord, un pré-test du questionnaire a été réalisé dans une école ne faisant pas partie de l'échantillon afin de vérifier la clarté des items. Ensuite, la triangulation des données issues des questionnaires, des entretiens et des observations a permis de renforcer la validité interne de la recherche en croisant plusieurs sources d'information. Par ailleurs, le respect de l'anonymat et de la confidentialité des participants a été scrupuleusement observé, garantissant ainsi l'éthique de la démarche scientifique. Enfin, les entretiens ont été codés de manière thématique, puis soumis à une relecture croisée entre chercheurs afin de limiter la subjectivité et d'assurer la fiabilité de l'analyse.

2.4 Procédure de collecte et analyse des données

La collecte des données s'est déroulée en deux phases à savoir la phase quantitative et la phase qualitative. Pour la phase quantitative, la collecte des données s'est déroulée en classe, pendant les heures de FLE, dans des conditions garantissant le calme et la confidentialité. Les consignes ont été expliquées clairement aux apprenants et le temps alloué a permis à tous de répondre attentivement. Les questionnaires ont été récupérés immédiatement après leur complétion. Les données recueillies ont été traitées à l'aide de statistiques descriptives (fréquences, pourcentages). Cette analyse permet d'identifier et de décrire les tendances générales au sein de l'échantillon, comme un déclin nettement observable de la motivation entre les niveaux JHS1 et JHS3. Aucun test statistique inférentiel n'ayant été appliqué, les résultats décrivent des tendances sans établir de relations causales ou de généralisations au-delà du groupe étudié.

Par rapport à la phase qualitative, des entretiens ont été enregistrés (avec consentement des participants) et des observations systématiques des cours de FLE ont également été réalisées. Les entretiens se sont déroulés dans un lieu calme et confidentiel au sein des écoles. Un guide d'entretien semi-structuré, comprenant des questions ouvertes conçues a été utilisé pour explorer les expériences, les perceptions et les raisons de la motivation et de la démotivation. Des notes ont également été prises pendant les entretiens pour capturer les éléments non verbaux et les points importants.

Les transcriptions ont été soumises à une analyse thématique (Braun & Clarke 89), combinant un codage inductif (émergence des thèmes à partir

des données) et déductif (appui sur les concepts de la littérature). En ce qui concerne les observations de classe et les questionnaires, les items préétablis nous ont guidés à comprendre la situation et déterminer le niveau de motivation,

Cette méthodologie mixte a permis de croiser les résultats chiffrés sur l'ampleur du manque de motivation avec une compréhension nuancée des perceptions et des expériences des apprenants, enseignants et parents dans le contexte ghanéen. Le tableau ci-dessous révèle la population et le lieu d'enquête (le nom des écoles n'est pas mentionné pour des raisons de confidentialité).

Tableau 1 : Population et lieu d'enquête

Écoles	Nombre de participants JHS1	Nombre de participants JHS2	Nombre de participants JHS3	Total
A	15	15	5	35
B	15	15	5	35
C	20	20	10	50
Nombre d'enseignants	3			3
Nombre de parents	5			5
Total				128

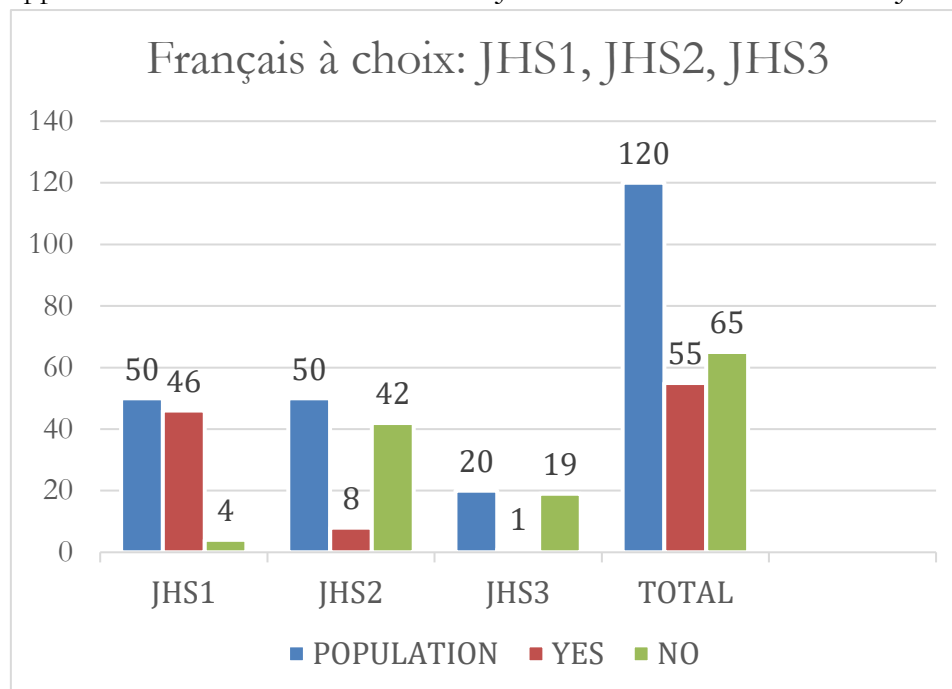
3. Présentation et discussion des données

Une enquête par questionnaire a été menée auprès d'apprenants de français (JHS1 à JHS3) de trois écoles de la municipalité de Madina, au Ghana. L'objectif principal de l'enquête était d'évaluer la motivation des apprenants à étudier le français si celui-ci devenait une matière optionnelle. Les données quantitatives recueillies, présentées dans le Tableau 2, révèlent une tendance significative et une érosion dramatique de la motivation au fil de la scolarité.

Tableau 2 : Volonté d'étudier le français si la matière était optionnelle

<u>Niveau Scolaire</u>	<u>Effectif (n)</u>	Oui (%)	Non (%)
JHS1	50	46 (92%)	4 (8%)
JHS2	50	8 (16%)	42 (84%)
JHS3	20	1 (5%)	19 (95%)

Le schéma ci-dessous révèle une déclinaison de motivation chez les apprenants de JHS1 à JHS3



3.1 Analyse des données quantitatives

Les données mettent en évidence un déclin très net la motivation des apprenants au fil de leur parcours scolaire. Cette baisse drastique, passant de 92% d'intentions positives en JHS1 à seulement 5% en JHS3, suggère un phénomène systémique qui mérite une analyse approfondie.

3.1.1 Présence d'une motivation instrumentale et intégrative en JHS1

L'analyse des données en JHS1 révèle une motivation initiale élevée, structurée autour des piliers instrumentaux et intégratifs définis par Gardner et Lambert. Cette dynamique peut être interprétée à travers le prisme constructiviste, selon lequel les apprenants construisent leurs perceptions et leur engagement à partir de leurs expériences et de leur environnement social (Masciotra 48). Concrètement, les apprenants perçoivent des bénéfices tangibles, comme les opportunités économiques offertes par la proximité avec des pays francophones, ce qui renforce une motivation instrumentale. Parallèlement, leur désir d'interagir avec des communautés francophones, par exemple à l'église, témoigne d'une motivation intégrative et d'une volonté de rapprochement culturel. Ces résultats empiriques illustrent le principe constructiviste selon lequel l'apprenant élabore un sens positif à la matière en l'intégrant à ses projets personnels et à son contexte socio-culturel immédiat (Larochelle et al. 5-19). Cependant, une minorité réticente évoque déjà des perceptions négatives (« matière difficile », « mauvaises notes »), pointant une faible croyance en leur auto-efficacité. Ce constat corrobore l'idée de Masciotra selon laquelle une perception négative précoce peut initier un cycle d'évitement et d'échec qui renforce cette image de soi (48).

À leur entrée en JHS1, la motivation des apprenants combine des dimensions instrumentales et intégratives, formant un engagement initial robuste. Cette configuration s'inscrit dans le cadre de la motivation dynamique de Dörnyei, où ce stade constitue un point de départ vulnérable. L'émergence précoce de perceptions négatives chez certains élèves révèle en effet la nature évolutive de ce construit, annonçant des trajectoires motivationnelles potentiellement divergentes.

3.1.2 Le rôle de la motivation intrinsèque et des perceptions en JHS2 et JHS3

Le renversement massif des intentions motivationnelles entre la JHS1 et la JHS2 soulève la question des facteurs qui ont érodé la motivation initiale. La discussion des résultats sous l'angle constructiviste suggère que la motivation extrinsèque initiale, basée sur des bénéfices externes, n'a pas été transformée en une motivation intrinsèque durable dans laquelle l'apprenant trouverait du plaisir et de la satisfaction dans l'acte d'apprendre lui-même. Le principe fondamental du constructivisme, selon lequel « les connaissances se

construisent en action et en situation » (Masciotra 48), n'a pas été mis en œuvre. Au lieu de construire activement de nouvelles compétences linguistiques sur la base de leurs connaissances existantes, les apprenants de la JHS2 et de la JHS3 développent une représentation mentale de la matière comme étant difficile, démotivante et sans gratification immédiate. L'image positive initiale est ainsi remplacée par une représentation cognitive négative, dans laquelle les élèves ne perçoivent plus la valeur ou l'intérêt personnel de l'apprentissage. Ce phénomène empirique valide l'idée que, sans une pédagogie active permettant aux apprenants de vivre des expériences d'apprentissage réussies et significatives, la perception de la matière se dégrade, sapant le fondement même de l'engagement, à savoir la construction continue et positive du savoir (Laroche et al. 5-19).

La comparaison entre les tableaux 1 et 2 est particulièrement éclairante. Alors que la répartition des élèves interrogés est relativement équilibrée entre la JHS1 et la JHS2 (50 élèves chacun), leurs intentions sont radicalement opposées. En JHS1, une écrasante majorité (92 %) choisirait de poursuivre l'étude du français. Cette forte implication initiale, discutée dans la section 3.1.1, peut être liée à la présence d'une motivation instrumentale et intégrative. En revanche, en JHS2, cette tendance s'inverse brutalement, avec 84 % des élèves qui abandonneraient la matière. Le déclin se poursuit en JHS3, où seuls 5 % des élèves manifestent encore un intérêt. Cette chute vertigineuse, analysée en détail dans la section 3.1.2, confirme l'hypothèse selon laquelle la motivation extrinsèque initiale ne se transforme pas en un engagement intrinsèque durable. L'effet cyclique négatif décrit par Masciotra (48) semble s'être enclenché : les perceptions de difficulté et les échecs perçus en JHS2 renforcent une image négative de la matière, conduisant à un désengagement massif en JHS3.

3.2 Analyse qualitative des données

L'analyse qualitative des entretiens menés auprès des enseignants et des parents a permis d'identifier plusieurs facteurs systémiques interdépendants qui minent la motivation des apprenants en français. Ces facteurs peuvent être catégorisés en thèmes principaux, dépassant la simple observation d'un « manque de motivation » pour en révéler les déterminants profonds.

3.2.1 L'impact des contraintes socio-économiques et du capital culturel

Les données recueillies auprès de l'enseignant (Participant A) mettent en lumière l'influence déterminante de l'environnement socio-économique des apprenants. La situation décrite, où les élèves « habitent chez des relations et effectuent de nombreuses tâches ménagères », pointe vers une charge cognitive externe élevée. Cette surcharge se traduit par de la fatigue, entravant directement les capacités d'attention et d'apprentissage en classe. Participant A : « les apprenants sont peu motivés en raison de la situation géographique de l'école et de la mentalité des parents des jeunes apprenants. Comme la plupart de ces apprenants habitent chez des relations et effectuent de nombreuses tâches ménagères, ils sont très fatigués le lendemain et dorment souvent en classe. »

Le constat de l'enseignant selon lequel les apprenants, vivant souvent en dehors du foyer familial et assumant de lourdes tâches ménagères, arrivent à l'école épuisés, trouve un écho dans les neurosciences éducatives. La recherche sur le stress toxique et la charge allostatique (McEwen, 2007) montre que les exigences chroniques (comme le travail domestique non rémunéré et l'insécurité résidentielle) sollicitent en permanence les systèmes de réponse au stress de l'enfant. Cela a un impact direct sur le cerveau qui conditionne essentiellement l'attention, la mémoire de travail et le contrôle inhibiteur (Blair & Raver 31-36). Quel rapport avec les données de cette étude ? L'observation que les apprenants « dorment souvent en classe » n'est probablement pas qu'une question de sommeil, mais aussi une manifestation d'une incapacité cognitive à se concentrer en raison d'une surcharge. Une étude menée en Afrique du Sud a montré que les facteurs de stress liés à la pauvreté (insécurité alimentaire, violence) étaient significativement corrélés à de moins bonnes performances cognitives et scolaires (Sheridan et al., 2018). Notre cas illustre comment les contraintes socio-économiques créent une barrière biologique à l'apprentissage.

3.2.2 Le décalage des aspirations parentales et le capital culturel

Les entretiens avec les parents révèlent une dissonance entre leur attitude positive envers le français (adorent le français) et leur investissement concret. Leur attente que le gouvernement fournisse tous les documents pédagogiques indique une méconnaissance des mécanismes de soutien à l'apprentissage. Ce manque de capital culturel (Bourdieu 4-5) c'est-à-dire de ressources sociales et

culturelles transmises au sein de la famille se manifeste par l'absence d'acquisition de ressources basiques comme les manuels scolaires, pourtant cruciales.

Les parents ghanéens de l'étude, d'une part, « adorent le français », c'est-à-dire ayant une aspiration élevée mais n'achètent pas de livres, s'en remettant entièrement au gouvernement. Ce comportement n'est pas de la négligence, mais reflète un ensemble de dispositions sociales où l'école est perçue comme la seule et unique institution responsable de la transmission du savoir. Cette confiance dans le gouvernement est, en réalité, une manifestation d'un faible capital culturel en ce qui concerne la navigation du système éducatif. Cette attitude des parents confirme l'étude ethnographique *Unequal Childhoods*, de Lareau (2003) que les parents de classes populaires, bien qu'ayant de fortes aspirations pour leurs enfants, ont tendance à adopter une posture de « laisser-faire » (accomplishment of natural growth), s'en remettant à l'institution scolaire.

L'analyse du Parent B, qui estime que « si les frais de scolarité sont gratuits, évidemment les livres seront fournis gratuitement », illustre un phénomène de dépendance institutionnelle. Cette perception, qui transfère la responsabilité des ressources pédagogiques entièrement sur l'État, rejoint les observations de Bold et al. (15-19) au Kenya, où les subventions pour les manuels ont conduit certains parents à réduire leurs dépenses éducatives. Cette similarité avec le contexte kényan suggère un enjeu transversal en Afrique : une politique de gratuité, si elle n'est pas financée durablement, peut modifier les comportements et accroître la vulnérabilité du système éducatif, comme on l'observe dans le cas ghanéen.

L'analyse révèle que le déclin motivationnel des apprenants ghanéens en FLE s'articule autour de trois niveaux interdépendants. Au niveau micro, les perceptions négatives des apprenants concernant leurs capacités et l'utilité du français minent leur engagement. Au niveau méso, ces difficultés sont exacerbées par des pratiques pédagogiques parfois inadaptées et un climat scolaire offrant un soutien limité. Enfin, au niveau macro, les conditions socio-économiques des familles et les lacunes structurelles des politiques éducatives (comme la gratuité insuffisamment financée) privent les élèves des ressources essentielles. C'est la conjonction de ces facteurs à tous les niveaux qui crée un cycle auto-renforçant, expliquant le déclin massif de la motivation observé dans les données.

Conclusion

Cette étude répond de manière systématique aux trois questions de recherche initiales. Premièrement, elle confirme le rôle fondamental de la motivation comme déclencheur et soutien indispensable à l'apprentissage du FLE. Deuxièmement, elle révèle un niveau de motivation globalement faible chez les apprenants de JHS, caractérisé par une prédominance de motivations extrinsèques fragiles et une perception floue de l'utilité du français. Troisièmement, elle identifie des stratégies d'intervention multidimensionnelles.

Au niveau pédagogique, l'intégration de situations d'apprentissage authentiques (Mokadem 15) et le renforcement de la formation continue des enseignants (Castellotti et Moore 39) s'avèrent essentiels. Au niveau institutionnel, une clarification des politiques de gratuité doit s'accompagner d'une valorisation systématique du FLE par tous les acteurs scolaires.

Enfin, et de manière cruciale, cette recherche souligne la nécessité d'interventions au niveau communautaire visant spécifiquement le renforcement du capital culturel des familles. En outillant les parents pour qu'ils comprennent et s'approprient leur rôle de partenaires éducatifs actifs - au-delà de la simple contribution financière - il devient possible de créer un écosystème cohérent et soutenant. C'est cette synergie entre l'innovation pédagogique, un cadre institutionnel clarifié et un partenariat école-famille revitalisé qui constitue la condition sine qua non pour inverser durablement la dynamique de démotivation observée et ancrer l'apprentissage du FLE dans un projet collectif et signifiant.

Œuvres citées

- Assogba, Komlan, et al. « L'intégration des pratiques culturelles locales dans l'enseignement du FLE : une étude de cas en Afrique de l'Ouest ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, no 2, 2022, pp. 45–62.
- Ayi-Adzimah, Daniel K. *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirect en contexte ghanéen*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 2010.
- Blair, Clancy, et Cybele Raver. « Poverty, Stress, and Brain Development: New Directions for Prevention and Intervention ». *Academic Pediatrics*, vol.

- 16, no 3, 2016, pp. S30–S36.
- Bold, Tessa, et al. « Experimental Evidence on Scaling Up Education Reforms in Kenya ». *Journal of Public Economics*, vol. 168, 2018, pp. 1–20, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.08.007>.
- Bourdieu, Pierre. « The Forms of Capital ». *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, dirigé par J. G. Richardson, Greenwood Press, 1986, pp. 241–258.
- Braun, Virginia, et Victoria Clarke. « Using Thematic Analysis in Psychology ». *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no 2, 2006, pp. 77–101.
- Castellotti, Véronique, et Danièle Moore. « Formation des enseignants et motivation en classe de FLE : nouvelles perspectives pour le XXI^e siècle ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, no 69, 2021, pp. 28–41.
- Chachu, Sewoenam, et Promise Kpoglu. « Politique linguistique et contexte multilingue : réflexions sur la politique d’enseignement du français au Ghana ». *Revue scientifique de littérature, des langues et des sciences sociales*, 2020, www.germ-ivoire.net.
- Creswell, John W., et V. L. Plano Clark. « Revisiting Mixed Methods Research Designs Twenty Years Later ». *Handbook of Mixed Methods Research Designs*, vol. 1, no 1, 2023, pp. 21–36.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. *Dictionnaire de didactique des langues*. CLE International, 2003.
- Derivry-Plard, Martine, et Jean-Paul Narcy-Combes. « Multilinguisme et motivation : une approche holistique de l’enseignement des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 18, no 3, 2021, pp. 1–15.
- Dörnyei, Zoltán. « Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom ». *The Modern Language Journal*, vol. 78, no 3, 1994, pp. 273–284.
- Dörnyei, Zoltán, et Ali H. Al-Hoorie. *La motivation dans l’apprentissage des langues : nouvelles perspectives théoriques et pratiques*. Didier, 2023.
- Gardner, Robert, et al. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House, 1972.
- Kwarteng, Francis, et Charles Ahiadeke. « Stratégies motivationnelles dans l’enseignement du français en contexte anglophone africain ». *Journal of French Language Studies*, vol. 32, no 2, 2022, pp. 167–185.

- Lareau, Annette. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press, 2003.
- Larochelle, Marie, et Nadine Bednarz. « Constructivisme et éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 1, 1994, pp. 5–19.
- Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, 1993.
- Loriers, Bénédicte. « La motivation en contexte scolaire : quel est le rôle de l'école ? ». *UFAPEC*, mars 2012, no 07.12, www.ufapec.be.
- Masciotra, Domenico. « Le constructivisme en termes simples ». *ResearchGate*, 2007, www.researchgate.net/publication/249008500.
- McEwen, Bruce S. « Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain ». *Physiological Reviews*, vol. 87, no 3, 2007, pp. 873–904.
- Mokadem, Myriam. *La motivation comme facteur de réussite scolaire*. Mémoire de master, Université de Grenoble, 2016.
- Ouédraogo, R., et A. Maiga. « Politique linguistique et motivation scolaire : le cas de l'Afrique subsaharienne ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 87, 2021, pp. 115–124.
- Proulx, Jérôme. « Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement ? ». *ResearchGate*, 2006, www.researchgate.net/publication/338236923.
- Sheridan, Margaret A., et al. « Early Deprivation Disruption of Associative Learning Is a Developmental Pathway to Depression and Social Problems ». *Nature Communications*, vol. 9, 2018, article 2216, <https://doi.org/10.1038/s41467-018-04381-8>.
- Viau, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur, 2009.
- Williams, Marion, et Robert Burden. « Motivation in Language Learning: A Social Constructivist Perspective ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 16, no 3, 1997, pp. 19–27.
- Yiboe, Kofi T. *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 2010.
- Zarate, Geneviève, et Aline Gohard-Radenkovic. *Compétence interculturelle et motivation dans l'apprentissage des langues étrangères*. L'Harmattan, 2023.

About the Authors

Elias Kossi Kaiza est chargé de cours et chercheur au département de français de l'université du Ghana, à Legon. Il est titulaire d'un doctorat / PhD en linguistique appliquée de l'Université de Yaoundé 1 (Cameroun). Ses principaux domaines de recherche portent sur la morphosyntaxe, l'analyse de discours, la didactique du français langue étrangère et du français sur objectifs spécifiques, le multilinguisme et le contact linguistique. Il est membre de l'ACETELACH et membre référence du projet « Pratiques et Représentations socio-langagières des français en Francophonie » (PRESLAF). Il est également réviseur pour de nombreuses revues internationales.

Alimatou Aboubakari holds an MPhil in French Linguistics, with a specialization in didactics. Her research interests focus on the challenges and prospects of teaching and learning French as a foreign language within multilingual contexts, particularly in Ghana. She is currently an Assistant Lecturer in the Department of French at the University of Ghana. In addition, she is pursuing a PhD in French, examining the impact and challenges of learning French in the digital era among university students.

How to cite this article/Comment citer cet article:

MLA: Kaiza, Elias Kossi and Alimatou Aboubakari. "La motivation chez les apprenants du français comme langue étrangère au Junior High School en contexte ghanéen." *Uirtus*, vol. 5, no. 3, 2025, pp. 290-310, <https://doi.org/10.59384/uirtus.dec2025n15>.