



Les leviers de motivation pour des étudiants vietnamiens engagés en cours de communication avec des enseignants natifs

DO Thi Bich Thuy Do

Université de Langues et d'Études Internationales
Université Nationale du Vietnam à Hanoï

DANG Quang Vinh

Université de Langues et d'Études Internationales
Université Nationale du Vietnam à Hanoï

Résumé

Cette étude explore les leviers de motivation pour des étudiants de français langue étrangère engagés lors des cours dispensés par des enseignants natifs dans un contexte universitaire au Vietnam. La théorie *L2 Motivational Self System* (L2MSS) de Dörnyei (2005) a servi de cadre théorique avec trois dimensions de motivation en langue seconde : le soi idéal, le soi attendu, et l'expérience d'apprentissage. La méthodologie de recherche adoptée est qualitative, avec des entretiens semi-dirigés menés auprès de quinze étudiants sélectionnés pour leurs bons résultats d'études et leur motivation en cours de communication avec des professeurs natifs. Les entretiens, réalisés en langue maternelle pour garantir une expression authentique, ont permis de recueillir des données sur les perceptions des étudiants quant à leurs motivations. L'analyse des résultats révèle que les premiers facteurs clés susceptibles de maintenir la motivation des participants dans un contexte d'apprentissage interculturel exigeant sont les projets personnels, le soutien familial, l'influence des pairs, et l'estime de soi. Le soutien pédagogique et la bonne méthodologie de l'enseignant natif ne viennent qu'en 5^e position. Les conclusions de cette recherche soulignent l'importance de mettre en place des stratégies et politiques intégrant le développement des dimensions personnelles et sociales dans le processus motivationnel des apprenants de langue seconde.

Mots-clés : motivation, projet personnel, soutien familial, influence des pairs, enseignants natifs

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères joue un rôle crucial dans le développement personnel et professionnel des individus dans un monde globalisé (Kroll et Dussias, 2017 ; OCDE, 2020). La maîtrise de plusieurs langues étrangères est souvent perçue comme un atout indispensable pour accéder à des opportunités professionnelles, éducatives et culturelles (Gouaïch, 2024). Toutefois, dans de nombreux pays d'Asie, cet apprentissage se trouve confronté à une hiérarchisation des langues qui peut défavoriser les langues étrangères dites minoritaires.

Au Vietnam, l'enseignement du français est en concurrence avec le chinois, le coréen, le japonais, les langues des pays asiatiques qui sont parmi les premiers partenaires économiques du pays. Dans un effort pour améliorer la qualité de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), depuis quelques années, l'Université des Langues et d'Études Internationales (ULEI) relevant de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï a intégré des cours avec des enseignants natifs au sein du cursus. L'objectif principal de cette initiative était d'offrir aux étudiants une immersion linguistique complète pour faciliter à la fois l'acquisition de compétences communicatives à l'oral et une meilleure compréhension des aspects culturels.

Cependant, malgré l'investissement important que représente un tel programme, les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur des objectifs escomptés. En effet, de nombreux étudiants sont démotivés, voire frustrés, dans les cours dispensés par des enseignants natifs. Dans ce contexte, il est essentiel de comprendre les raisons qui maintiennent la motivation de la minorité des étudiants qui se montrent actifs dans ces cours, et de saisir les facteurs clés qui les encourageraient à persévérer dans leur apprentissage. La question de recherche au cœur de cette étude est la suivante : quels sont les facteurs qui renforcent l'engagement des étudiants dans ce contexte d'enseignement ? Bien que la littérature sur la motivation scolaire soit riche, peu d'études se sont concentrées sur les spécificités des étudiants de FLE motivés lors des cours avec des enseignants natifs, ce qui fait de cette recherche un cas unique.

1. État de l'art

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la motivation en didactique des langues et mobilise principalement le système de soi motivationnel en langue seconde (*L2MSS-L2 Motivational Self System*) de Dörnyei (2005) comme cadre théorique de référence. Après la présentation de ce concept, nous passerons en revue des travaux récents portant sur la motivation des apprenants de langue étrangère afin de situer notre étude par rapport aux résultats existants.

1.1. L2 Motivational Self System

Notre étude s'appuie sur la théorie du L2MSS de Dörnyei (2005), une théorie novatrice de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde (L2). Elle repose sur trois principaux composants, à savoir le soi idéal, le soi attendu et l'expérience d'apprentissage en L2.

Le premier composant est le soi idéal en L2 (*L2 Ideal Self*). Il s'agit de l'image de soi idéale que l'apprenant aimerait devenir en tant que locuteur de la langue cible. Le soi idéal est un concept inspiré de la psychologie de la motivation où l'individu se projette comme quelqu'un de compétent, confiant, et capable de s'exprimer couramment dans la langue cible. Le soi idéal en L2 agit comme un moteur motivant : plus cette image idéale de soi est forte et désirable, plus l'apprenant sera motivé pour apprendre la langue cible afin de combler l'écart entre son niveau actuel et cette version idéale de lui-même.

Le deuxième composant, le soi attendu en L2 (*L2 Ought-to Self*), représente les obligations, les responsabilités et les attentes que l'apprenant perçoit de son environnement social. Contrairement au soi idéal en L2, qui est intrinsèquement motivé, le soi attendu en L2 provient de pressions ou d'attentes externes comme les attentes familiales, les normes sociales ou les exigences académiques. Ce composant est associé à une motivation extrinsèque, car il pousse l'apprenant à s'engager dans l'apprentissage d'une L2 non pas nécessairement pour devenir un meilleur locuteur, mais pour répondre aux attentes des autres ou pour éviter les conséquences d'un échec (déception des parents, pression sociale, etc.).

Le troisième composant, l'expérience d'apprentissage en L2 (*L2 Learning Experience*), concerne la qualité et la nature de l'expérience d'apprentissage, comme les interactions avec des enseignants, les méthodes didactiques utilisées, l'environnement de classe. Une expérience d'apprentissage positive peut renforcer la motivation intrinsèque, car elle rend l'apprentissage agréable et gratifiant. Inversement, des expériences négatives peuvent décourager l'apprenant et nuire à sa motivation, même s'il a un soi idéal ou un soi attendu en L2 fort.

Le L2MSS explique que la motivation est le résultat d'une interaction entre l'image de soi idéalisée, les obligations perçues et les expériences réelles d'apprentissage. Si un apprenant possède une forte vision de son soi idéal en L2, il sera plus motivé pour s'engager activement dans l'apprentissage, malgré des défis ou des pressions externes. En revanche, si l'apprenant n'a pas de vision claire de ce à quoi il veut ressembler en tant que locuteur de L2, il risque de se montrer moins persévérant.

En résumé, la théorie L2MSS de Dörnyei (2005) intègre des éléments à la fois internes (vision de soi) et externes (attentes sociales et expérience d'apprentissage) pour expliquer pourquoi certains apprenants sont plus motivés que d'autres dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, Al-Hoorie (2018), Kim et Kim (2011) et Lamb (2012) soulignent que malgré la solidité de ce modèle pour prédire

l'effort subjectif, son lien avec les performances scolaires objectives demeure plus faible et moins systématique.

1.2. Le soi idéal et l'influence des pairs : deux facteurs clés de la motivation dans les travaux antérieurs

Pour éclairer notre analyse à la lumière du modèle *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005), nous avons sélectionné un ensemble d'études récentes portant sur l'apprentissage d'une L2 ou d'une troisième langue (L3) dans des contextes multilingues. Ces recherches, menées en Chine, en Suède, en Norvège et aux États-Unis, ont en commun d'examiner l'importance du soi idéal et de l'influence des pairs dans le maintien de l'engagement académique.

La recherche de Wang et Liu (2020) examine la dynamique motivationnelle d'apprenants universitaires chinois en allemand, en tant que L3. Basée sur le modèle du L2MSS (Dörnyei, 2005), cette étude cherche à comprendre comment le soi idéal et le soi attendu des apprenants en L3 évoluent en réponse à leurs expériences d'apprentissage réelles. Initialement, le soi idéal des apprenants, souvent flou et proche de la « fantaisie », est devenu plus concret et motivant au fur et à mesure que l'apprentissage progressait. Cette vision claire et accessible de la L3 a renforcé la motivation à suivre des cours optionnels et à s'engager dans l'apprentissage de la langue, bien que cette motivation tende à diminuer au stade avancé de l'apprentissage. En revanche, le soi attendu en L3 était globalement moins influent étant donné que les apprenants considéraient la L3 comme une compétence qui n'était pas indispensable. Cependant, leur intérêt pour l'apprentissage de la L3 a augmenté en vue des examens, ce qui montre l'importance d'un certain degré de pression extrinsèque pour maintenir leur motivation. De plus, le statut global dominant de l'anglais et les faibles exigences académiques ont réduit l'engagement envers la L3, et par conséquent, ont limité le développement du soi attendu en L3. Wang et Liu (2020) affirment que, si la hiérarchie de statut entre une L3 et l'anglais ne peut pas être aisément modifiée, l'environnement d'apprentissage et le rôle des enseignants sont par contre ajustables. Il est donc recommandé que les éducateurs aident les apprenants à définir des usages imaginés et concrets de la L3 de manière à renforcer leur confiance dans la possibilité de réaliser leur soi idéal dans cette langue. En particulier, les enseignants devraient sensibiliser les apprenants à l'importance du multilinguisme et créer davantage d'opportunités pratiques d'utilisation de la L3.

Rocher Hahlin et Granfeldt (2021) mettent en lumière la motivation des élèves suédois à apprendre le français en tant que L3. En Suède, le multilinguisme est activement encouragé, mais la maîtrise des langues autres que l'anglais reste un défi majeur. Dans ce contexte, le français, qui représentait autrefois une langue étrangère populaire, connaît aujourd'hui un taux d'abandon particulièrement élevé. Environ un quart des élèves abandonnent l'apprentissage du français avant même la fin du collège, ce qui reflète un déclin inquiétant de la motivation.

Rocher Hahlin et Granfeldt (2021) ont mis en place une intervention quasi expérimentale dans laquelle des activités ont été développées pour renforcer la motivation des élèves de 3^e à travers des concepts issus du L2MSS de Dörnyei (2005). Les activités de l'intervention ont inclus des scénarios où les élèves devaient imaginer qu'ils occupaient un emploi d'été dans un pays francophone, ainsi que des interactions avec des locuteurs natifs via un forum en ligne. Les résultats montrent que l'intervention n'a pas produit d'effets significatifs sur l'ensemble des élèves, mais des impacts positifs ont été observés chez ceux dont le soi idéal était déjà bien développé.

Marszalek *et al.* (2022) s'intéressent à la relation entre le concept du soi idéal en L2 et la motivation intrinsèque des étudiants, en se basant sur la théorie du *flow*. Le concept de *flow*, développé par Csikszentmihalyi (1990), décrit un état dans lequel un individu est entièrement absorbé par une activité, dans un équilibre entre défis et compétences. Cet état est souvent associé à une forte motivation intrinsèque, ce qui en fait un modèle pertinent pour comprendre les dynamiques motivationnelles dans l'apprentissage des langues. Marszalek *et al.* (2022) ont étudié un échantillon de 116 étudiants inscrits à des cours de français, d'espagnol et d'allemand dans une université américaine. Ils ont utilisé deux instruments principaux pour évaluer la motivation des étudiants : la *Dispositional Flow Scale-2* (DFS-2), qui mesure la propension d'un individu à vivre des états de *flow*, et la théorie L2MSS, qui évalue le concept du soi idéal des apprenants dans une langue étrangère. Les résultats révèlent une corrélation significative (0,45) entre le soi idéal en L2 et la disposition au *flow*. Les étudiants qui avaient une vision positive et claire de leur soi idéal étaient plus susceptibles de vivre des états de *flow* pendant leurs cours de langue. Ces résultats suggèrent que le renforcement du concept du soi idéal chez les apprenants, par exemple à travers des activités de projection dans leur futur en tant que locuteurs compétents, pourrait améliorer leur engagement dans l'apprentissage.

Calafato (2023) examine la motivation et l'auto-efficacité chez deux étudiantes multilingues apprenant l'arabe en Norvège. L'auto-efficacité, définie par Bandura (1997) comme la croyance d'un individu en sa capacité à réussir dans une tâche donnée, joue un rôle central dans la motivation à apprendre. Les étudiantes étudiées, malgré leurs compétences multilingues avancées, ont montré des variations significatives dans leur motivation au cours des deux semestres de l'étude. Ces variations étaient principalement influencées par des facteurs internes (comme l'auto-efficacité) et externes (comme la complexité de la langue et les défis personnels). L'étude montre que la compétence multilingue préalable des étudiantes les a aidées dans les premières étapes de l'apprentissage de l'arabe, notamment pour acquérir le vocabulaire et l'alphabet. Cependant, cette compétence multilingue n'a pas suffi à surmonter les difficultés posées par la grammaire complexe de l'arabe, ce qui a conduit à des fluctuations de leur motivation. De plus, les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiantes, par exemple les outils numériques et les interactions sociales, se sont révélées plus ou moins efficaces en fonction du niveau de motivation de chacune.

La recherche de Wang (2023) étudie l'impact des modèles de rôle par un pair proche (NPRM – *Near peer role modeling*) sur la motivation des étudiants chinois à apprendre des langues autres que l'anglais. Les NPRM sont des pairs proches qui partagent des caractéristiques sociales, professionnelles ou géographiques similaires avec les apprenants. L'étude menée auprès de 17 étudiants chinois apprenant le français a montré que ces modèles de rôle par un pair proche avaient un effet significatif sur la motivation des apprenants. En leur offrant des exemples concrets de réussite dans l'apprentissage et l'utilisation du français, les NPRM ont permis aux étudiants de mieux visualiser leur soi idéal en tant que locuteurs multilingues. Les descriptions de scénarios d'utilisation du français, notamment dans des contextes professionnels, se sont diversifiées après l'intervention, et le nombre d'étudiants orientés vers un avenir multilingue a considérablement augmenté. Ces résultats soulignent la nécessité de mettre en place un environnement d'apprentissage enrichi pour renforcer les aspirations linguistiques des apprenants.

2. Méthodologie

La présente étude adopte une approche qualitative et vise à identifier les facteurs influençant la motivation d'un groupe spécifique d'étudiants universitaires, engagés dans des cours de FLE avec des enseignants natifs. Nous cherchons à comprendre les dynamiques précises qui favorisent l'expérience d'apprentissage de ces étudiants motivés, afin de mettre en lumière des leviers susceptibles de renforcer l'engagement académique dans des environnements d'apprentissage interculturel.

2.1. Participants

L'étude a été menée auprès de quinze étudiants en 1^{er} (3 étudiants), 2^e (5 étudiants), 3^e (4 étudiants) et 4^e année (3 étudiants), représentant les promotions de 2020 à 2023 à l'ULEI. La sélection des participants a été effectuée en deux phases. Dans un premier temps, les relevés de notes du semestre précédent ont été examinés, et les étudiants ayant obtenu une moyenne pondérée cumulative égale ou supérieure à 3,4 (sur 4) en pratique de langue ont été retenus. Cette approche a été complétée par des consultations auprès des camarades de classe de ces étudiants, afin de confirmer leur profil motivationnel. Parmi les quinze étudiants sélectionnés, trois étaient des garçons et douze étaient des filles, âgés en moyenne de 19 ans.

2.2. Collecte des données

Les données ont été collectées à travers des entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne d'une vingtaine de minutes chacun (minimum = 15 min ; maximum = 40 min). Certains ont été réalisés en présentiel à l'université après les cours, d'autres à distance via zoom par le deuxième auteur de cet article, un étudiant en quatrième

année. Le fait que l'intervieweur était étudiant a permis d'instaurer un bon climat et une certaine complicité avec les répondants. Les entretiens ont été menés en vietnamien, la langue maternelle des participants, pour garantir une expression libre et authentique. Les objectifs de l'entretien ont été précisés aux répondants en insistant sur l'absence de jugement. Les répondants ont été informés que leurs propos ne seraient utilisés qu'à des fins de recherche. Les entretiens ont été conclus par un remerciement sincère dans une ambiance collaborative. Chaque entretien a été enregistré en format audio et vidéo, puis retranscrit pour une analyse approfondie. Tous les noms et éléments permettant une identification ont été supprimés lors de la transcription. Les entretiens ont été codés de E01 à E15. Les verbatims ont totalisé 22 500 mots répartis sur 35 pages. Le guide d'entretien était structuré autour de questions ouvertes visant à explorer le soi idéal en L2, le soi attendu en L2, et l'expérience d'apprentissage en L2 (Dörnyei, 2005).

2.3. Analyse des données

L'analyse des données a été effectuée selon la méthode d'analyse de contenu de Bardin (1977). Dans un premier temps, une codification a été réalisée à partir des catégories issues du cadre théorique du L2MSS, à savoir : le soi idéal en L2, le soi attendu en L2 et l'expérience d'apprentissage en L2. Ensuite, les catégories secondaires ont été identifiées à l'intérieur de ces trois dimensions principales, afin de mieux rendre compte de la diversité des perceptions des participants. Ces catégories émergentes ont été construites à partir d'unités de sens récurrentes identifiées dans les verbatims des entretiens.

Tableau 1. *Catégories d'analyse des facteurs motivants*

	Catégories principales	Catégories secondaires
1	Le soi idéal en L2 Exemple de question : Quel est votre objectif en suivant des cours avec des locuteurs natifs ? Qu'est-ce qui vous aide à atteindre votre but ?	Le projet personnel, les objectifs personnels L'estime de soi (résilience scolaire, confiance en soi)
2	Le soi attendu en L2 Exemple de question : Quel rôle jouent vos parents dans le maintien de votre motivation académique ? Comment réagissent vos parents lorsque vous rencontrez des difficultés en classe ?	Le soutien familial (émotionnel, matériel) Les résultats scolaires (bonnes notes, mauvaises notes)

3	L'expérience d'apprentissage en L2 Exemple de question : Quelles qualités appréciez-vous chez vos enseignants natifs ?	Les interactions avec les pairs (soutien moral, modèle à atteindre, compétition, objectifs communs) Les enseignants (soutien pédagogique, chaleur humaine, patience, méthode d'enseignement) L'organisation scolaire (programme, prestige de l'université, environnement d'apprentissage)
---	---	---

L'analyse a été effectuée par les deux auteurs de l'article. Le deuxième auteur a regroupé les unités de sens par catégories de manière indépendante, puis a transmis son traitement des données au premier auteur qui a procédé à une validation des analyses.

3. Résultats

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence les dynamiques motivationnelles des étudiants à travers les trois dimensions du L2MSS : l'image de soi idéalisée en L2, les obligations perçues et les expériences réelles d'apprentissage. Chacune de ces dimensions éclaire un aspect spécifique de la motivation des apprenants et permet de mieux comprendre les facteurs internes et externes qui influencent leur engagement dans l'apprentissage du français. Les verbatims présentés ont été traduits du vietnamien en français.

3.1. Le soi idéal en L2

Le soi idéal en L2, qui représente l'image que les apprenants aimeraient atteindre, se manifeste principalement à travers deux facteurs : le projet personnel et l'estime de soi.

Le projet personnel a été cité par treize interviewés, ce qui démontre qu'il constituait un moteur central de motivation pour les étudiants. Ceux-ci semblent motivés par des objectifs personnels clairs et concrets qui orientent leur apprentissage et renforcent leur engagement dans les cours avec des enseignants natifs.

- (1) J'ai le projet de travailler dans un environnement international [...]. (E01)
- (2) Ma plus grande motivation actuelle réside dans mes projets d'avenir [...] Passionnée par l'Europe je rêve d'avoir l'opportunité d'y étudier et d'y vivre une expérience unique [...] J'espère et j'ai l'intention de faire un échange universitaire. (E03)
- (3) J'ai le projet d'étudier à l'étranger depuis le lycée et je souhaite partir en France pour suivre des études en gestion hôtelière et en administration des affaires. (E05)

De plus, huit sur quinze étudiants ont évoqué des projets à court terme liés à leur participation aux cours avec des enseignants natifs. Ils considèrent ces cours comme une opportunité d'améliorer leur pratique de la langue et de découvrir la culture pour un meilleur développement personnel.

- (4) Mon objectif principal en participant à ces cours est d'améliorer mes compétences en communication. (E06)
- (5) Je pense que participer à ces cours me permettra d'apprendre davantage, non seulement en termes de compétences d'écoute et d'expression orale, mais aussi pour me développer sur le plan linguistique et culturel. (E07)
- (6) Mon objectif principal est de pouvoir communiquer avec aisance et confiance avec des locuteurs natifs, de comprendre parfaitement les informations qu'ils me transmettent afin d'avoir des échanges efficaces. (E08)

Citée par six étudiants, l'estime de soi joue également un rôle clé, bien qu'elle soit moins influente que le projet personnel. Une estime de soi solide pourrait aider ces participants à surmonter les obstacles linguistiques, en renforçant leur confiance en leurs capacités. Deux facteurs clés liés à l'estime de soi qui ont contribué à leur succès étaient la résilience et la confiance en soi.

Tout d'abord, le premier concept qui ressort des affirmations liées à l'estime de soi est la résilience scolaire dont témoignent les propos de six étudiants.

- (7) Lorsque je rencontre des difficultés en conversation avec des locuteurs natifs, je vais essayer de reformuler mes propos [...] sans me laisser décourager par mes erreurs [...]. (E05)
- (8) Au cours de mon apprentissage, j'ai rencontré certains obstacles, notamment des difficultés à m'exprimer [...] Je ne laisse pas ces difficultés me décourager et je continue à m'efforcer de parler [...]. (E06)
- (9) Je pense que je suis capable de m'automotiver et de communiquer avec confiance, même face aux difficultés. (E13)
- (10) Face aux difficultés, je ne me décourage pas, mais je cherche toujours un moyen de les surmonter et de retrouver ma confiance. (E11)

Par ailleurs, quatre étudiants ont affirmé qu'ils ont confiance en eux-mêmes, un autre élément essentiel de l'image de soi.

- (11) Je me sens plus calme, confiante dans l'image positive que j'ai de moi-même et convaincue que je peux réussir. (E05)
- (12) Je suis confiant lorsque je communique, j'essaie de parler, j'essaie de me faire comprendre même si mon vocabulaire est encore limité. (E10)
- (13) Je me sens confiant en moi-même, et je pense que j'ai une image de moi forte, ce qui contribue à ma confiance. Grâce à cette personnalité, je suis toujours activement impliqué dans les cours avec des locuteurs natifs. (E11)
- (14) Je suis sûr de mes capacités à communiquer efficacement, que ce soit à l'oral ou par d'autres moyens. J'utilise fréquemment des gestes ou des supports visuels pour faciliter la compréhension de mes enseignants. (E06)

3.2. Le soi attendu en L2

Les résultats montrent que le soi attendu en L2, qui reflète les attentes extérieures, notamment celles de la famille et les résultats académiques, exerce une influence considérable. Neuf étudiants sur quinze ont dit que le soutien familial constitue un facteur clé de leur motivation. Ce soutien externe peut être une source de motivation puissante, parce que les apprenants vietnamiens sont souvent désireux de satisfaire les attentes familiales. Dans la majorité des réponses que nous avons enregistrées, les parents des participants sont apparus comme une source d'encouragement, de soutien émotionnel et d'un certain soutien matériel dans leur parcours d'apprentissage.

- (15) [...] je partage mes difficultés en classe avec les enseignants natifs avec mes parents, et ils m'encouragent toujours à surmonter ces défis sans jamais me reprocher quoi que ce soit [...] Mes parents m'aident et m'encouragent constamment à apprendre cette langue étrangère de manière plus efficace. (E04)
- (16) [...] je raconte à mes parents les difficultés et les découragements que je rencontre dans mes cours avec des locuteurs natifs. Ils essaient de me motiver et me montrent les objectifs que je devrais atteindre en classe [...] Ils sont un soutien essentiel dans ma vie, tant sur le plan moral que financier. (E14)
- (17) Mes parents me soutiennent sans réserve dans mes nombreux projets. Quand j'atteins mes objectifs, ils me félicitent et me couvrent de louanges, ce qui me motive encore plus. (E05)
- (18) Mes parents sont l'élément le plus important [...] Ils sont un modèle pour moi, et j'aspire à les égaler, voire à les dépasser. (E02)

Mentionnés par cinq répondants, les résultats scolaires ont une portée moindre. Les résultats scolaires semblent être un moteur secondaire, agissant davantage comme un indicateur de réussite pour ces étudiants motivés, sans toutefois être le facteur principal de leur engagement. Tous ces étudiants perçoivent les bonnes notes comme un indicateur de leur progression et de leur maîtrise de la langue.

- (19) [...] je pense que ma participation active en classe m'aide à améliorer mes notes, et obtenir de bons résultats est un véritable facteur de motivation pour moi. (E08)
- (20) Avoir de bonnes notes me donne confiance en moi pour faire beaucoup de choses et me permet d'avoir moins peur de me tromper. Cela m'encourage à parler et à communiquer davantage [...]. (E09)
- (21) Les notes jouent également un rôle très important dans ma motivation... de bons résultats dans les cours de français oral me donnent confiance en moi et m'encouragent à participer activement aux cours avec des locuteurs natifs. (E11)
- (22) [...] ma participation active en classe a un impact positif sur mes résultats, c'est pourquoi je suis très participante. Je trouve que ces cours m'apportent beaucoup de connaissances pour améliorer mes notes. (E14)

Pour quatre participants, les mauvaises notes peuvent servir d'électrochoc, révélant les lacunes et les domaines nécessitant un travail supplémentaire. Loin de les décourager, elles suscitent au contraire une réaction positive, une volonté de se dépasser et de prouver leur capacité à progresser.

- (23) Si j'ai de mauvaises notes, je m'efforce d'étudier davantage, d'apprendre plus, de consacrer plus d'énergie pour obtenir de meilleures notes. (E02)
- (24) [...] si j'obtiens un résultat qui ne me satisfait pas, cela me pousse à participer plus activement en classe et à redoubler d'efforts pour m'améliorer. Je considère cela comme une chose très positive. (E09)
- (25) [...] d'autre part, des résultats moins satisfaisants me poussent à redoubler d'efforts pour améliorer mes notes, ce qui renforce encore davantage ma participation et ma motivation. (E11)
- (26) Même lorsque j'obtiens des notes insatisfaisantes, cela me motive encore plus à participer à ces cours. (E14)

3.3. L'expérience d'apprentissage en L2

L'expérience d'apprentissage en L2 englobe l'influence de l'environnement d'apprentissage, incluant les interactions avec les pairs, les enseignants, et l'organisation scolaire. Huit étudiants sur quinze ont déclaré que le soutien des pairs est un levier motivant important. Les relations positives entre étudiants semblent renforcer leur persévérance et leur motivation à progresser dans l'apprentissage de la langue. Les réponses obtenues ont révélé trois catégories de répondants : ceux qui perçoivent leurs amis comme un soutien face aux difficultés, ceux qui les voient comme un modèle à atteindre, et enfin, ceux qui partagent avec eux un objectif commun.

- (27) J'ai partagé mes difficultés de prononciation avec un ami, qui m'a confié avoir rencontré les mêmes obstacles au début de son apprentissage. Il m'a encouragé à persévérer, me garantissant que je progresserais. (E03)
- (28) Quand je manque de motivation ou que je me sens dépassé, j'ai un ami qui m'aide toujours dans mes études, me pousse à développer mes compétences, m'apprend à trouver des idées pour parler et écrire, et m'aide à comprendre à l'écoute. (E07)
- (29) [...] chaque fois que je perds ma motivation, il m'encourage et me remonte le moral, ce qui m'aide à surmonter les moments de découragement et de difficulté. (E12)

De plus, sept participants ont parlé de l'influence positive des amis qu'ils considèrent comme des modèles académiques à suivre. Par ailleurs, un esprit de saine compétition entre pairs a été mentionné.

- (30) Il y a de la compétition entre mes amis et moi. J'aspire à avoir d'aussi bonnes notes qu'eux et à être aussi à l'aise qu'eux en communication [...] je me sens plus motivée lorsque je vois mes amis obtenir de bonnes notes en production orale. (E02)

(31) Dans ma classe, il y a un élève qui connaissait déjà le français et je trouvais qu'il parlait très bien. Il était aussi très actif pendant les cours avec le professeur natif. J'admirais ses compétences et sa confiance en lui. Je me suis demandé pourquoi je ne pouvais pas faire pareil. J'ai appris à parler comme lui, à prononcer les mots comme lui, j'ai observé sa confiance et petit à petit, j'ai progressé et j'ai senti que je pouvais y arriver. (E03)

(32) Elle est dynamique et confiante pendant les cours avec le professeur natif. Je me dis que si elle peut le faire, moi aussi. (E05)

(33) Je fais partie d'un groupe d'amis très motivés par les études. En les voyant, je me sens poussée à progresser et à faire des efforts pour être à la hauteur. (E08)

Enfin, trois participants ont souligné l'importance de partager des objectifs communs avec des pairs. L'esprit de solidarité, lié au fait d'avoir des objectifs communs et de partager des difficultés, constituait une grande source de motivation pour ces répondants.

(34) Lui et moi partageons le même rêve d'étudier en France. C'est pourquoi, chaque fois que je perds ma motivation, il m'encourage. (E12)

(35) [...] pour ne pas perdre notre français, nous essayons de parler français le plus possible. Nous nous efforçons de parler français au sein du groupe autant que possible afin d'éviter d'oublier la langue pendant ce mois et demi [...]. (E03)

Cinq interviewés ont rapporté que le rôle des enseignants est notable pour leur motivation, mais moins déterminant que l'influence des pairs. Ce résultat suggère que, bien que les enseignants natifs apportent un enrichissement authentique, l'effet de leur présence dépend probablement de la façon dont ils interagissent avec les étudiants et les encouragent.

Ces cinq participants ont verbalisé que leurs enseignants leur offrent un soutien affectif et que ce sont les qualités humaines des enseignants natifs qui les incitent à apprendre. Ils ont apprécié leur convivialité, leur approche accessible, leurs conseils avisés et leur écoute attentive face aux difficultés de communication.

(36) [...] lorsque nous nous entraînons à l'oral, même si nous faisons des erreurs, il garde toujours le sourire. Cela nous motive vraiment à venir en classe. (E04)

(37) Je trouve que mon professeur natif est très proche de moi. Il contribue à réduire la distance entre apprenants et enseignant, et crée une atmosphère d'apprentissage conviviale et chaleureuse [...] Tout cela m'aide énormément et me motive beaucoup dans mes études. (E07)

(38) Avec un professeur natif, j'apprécie particulièrement sa compréhension. Il comprend mon niveau de compétence et me permet de parler librement et confortablement, ce qui m'aide à développer progressivement mes compétences linguistiques [...] Le professeur est très patient lorsqu'il nous écoute, surtout quand nous avons du mal à communiquer. Il prend son temps, sourit et nous donne des pistes, ce qui nous met à l'aise et nous encourage à essayer de communiquer. (E14)

De plus, ces cinq participants ont évalué positivement la méthode d'enseignement comme étant efficace et inspirante.

- (39) Le professeur nous a montré comment développer nos idées de manière efficace, sans qu'elles soient trop longues ni trop brèves. (E04)
- (40) [...] ils m'expliquent les choses de manière concise et facile à comprendre, d'une façon typiquement française, ce qui me permet de mieux comprendre et d'améliorer mes compétences. (E07)
- (41) Je trouve que les cours avec des professeurs natifs nous offrent une perspective authentique sur la langue et la culture que nous apprenons, ce qui nous permet d'améliorer considérablement notre niveau de langue. (E11)

L'organisation scolaire, citée par deux étudiants, est le facteur le moins influent. Cela montre que l'organisation institutionnelle n'est pas un moteur direct de la motivation. Les participants aux entretiens ont souligné que la qualité du programme de formation, la renommée de l'établissement en tant que leader national dans l'enseignement des langues, ainsi que l'environnement d'apprentissage exceptionnel, ont contribué à renforcer leur motivation à apprendre.

- (42) Je constate que j'étudie dans un environnement d'apprentissage favorable, avec un programme de formation de qualité tant sur le plan des connaissances que sur le plan matériel. Cela me donne le sentiment d'avoir le devoir d'aller en cours et de participer activement. (E01)
- (43) Je suis consciente que j'étudie à l'ULEI, une institution de premier rang au niveau national pour l'enseignement des langues. Par conséquent, je fais de mon mieux pour être à la hauteur de cette réputation et je veux prouver que les étudiants de ma faculté sont bien formés et ont une excellente qualité de sortie. (E02)

Les résultats montrent que la motivation des quinze participants de notre étude est influencée principalement par leurs projets personnels, le soutien familial et leurs interactions sociales. L'influence des enseignants et de l'organisation scolaire est présente, mais secondaire, ce qui suggère qu'un cadre motivant passe d'abord par des objectifs personnels bien déterminés, un soutien familial fort et des relations positives avec les pairs.

4. Discussion

Les résultats de cette étude mettent en lumière les principaux facteurs qui motivent des étudiants vietnamiens de FLE dans un contexte d'apprentissage avec des enseignants natifs. Le premier facteur motivant est lié aux projets personnels des participants, qui incluent des ambitions professionnelles et des objectifs académiques à long terme. Le deuxième facteur est le soutien familial qui joue un rôle essentiel dans le maintien de la persévérance et de la motivation des répondants. Enfin, le troisième facteur important réside dans les interactions avec les pairs : les échanges

avec d'autres étudiants stimulent une saine émulation et offrent un soutien mutuel qui permet de maintenir la motivation dans un contexte d'apprentissage exigeant.

4.1. Le projet personnel, le soutien familial et l'influence des pairs : les leviers les plus importants de la motivation

Évoqués par la grande majorité des participants, le projet personnel, le soutien familial et l'influence des pairs constituent les leviers les plus importants de la motivation dans un cours de communication avec des enseignants natifs.

Les résultats de notre étude montrent que les projets de carrière ou d'études supérieures constituent une source de motivation majeure. Dörnyei (2005) explique que le soi idéal se renforce lorsque les apprenants se projettent dans un avenir où la maîtrise de la langue cible est essentielle. Dans notre étude, les participants motivés par des perspectives professionnelles valorisantes ou des opportunités de mobilité internationale montrent un engagement accru, particulièrement en présence d'enseignants natifs. Cette situation confirme les travaux de Chan (2014), de Marszalek *et al.* (2022), de Rocher Hahlin et Granfeldt (2021) qui démontrent l'impact positif de la projection dans des rôles professionnels ou académiques impliquant la langue cible sur la motivation intrinsèque des apprenants.

Au deuxième rang, le soutien émotionnel et matériel de la famille apparaît comme un facteur essentiel pour préserver la motivation. Ces résultats rejoignent ceux d'Atitsogbe *et al.* (2019), de Chen et Mok (2023) qui montrent que les parents peuvent influencer positivement la persévérance des apprenants en valorisant l'effort scolaire et en créant un environnement propice à l'étude. Ce soutien familial développe la confiance en soi, aide les interviewés à persévérer malgré les difficultés et à renforcer leur soi attendu.

En troisième place, les interactions avec les pairs contribuent de manière importante au maintien de la motivation, vu qu'elles apportent un soutien émotionnel et un esprit de rivalité stimulante. Busse (2013) et Wang (2023) démontrent que les relations avec des pairs partageant des objectifs similaires favorisent l'engagement. Cette observation est confirmée dans cette étude, où les participants ont mentionné que les échanges avec des camarades stimulaient leur motivation.

4.2. L'estime de soi, les résultats scolaires et les enseignants : facteurs importants de la motivation

Cités par un tiers des participants, l'estime de soi, les résultats scolaires et les enseignants sont des éléments non négligeables de la motivation.

Six répondants ayant une forte estime de soi ont confié qu'ils étaient davantage engagés et plus aptes à surmonter les obstacles rencontrés en cours de langue. Cette constatation s'aligne sur les travaux de Bandura (1997), selon lesquels une estime de soi élevée favorise l'engagement et la résilience. Les résultats sont également en

accord avec Rocher Hahlin et Granfeldt (2021), qui soulignent qu'une perception positive de soi renforce l'engagement dans l'apprentissage d'une langue étrangère aboutissant à de bonnes performances. Ainsi, la réussite scolaire vient renforcer cette estime de soi et génère un cercle vertueux qui soutient la motivation à long terme.

Malgré une influence modérée, les résultats obtenus constituent un marqueur de progression et un indicateur d'atteinte des objectifs pour cinq étudiants interviewés. Les performances académiques s'inscrivent en complément du soutien familial, en donnant des repères pour évaluer leur progression, et sont donc motivantes pour maintenir leurs efforts. Wang et Liu (2020) constatent également dans leur étude que l'intérêt des étudiants en L3 augmente à l'approche des examens, ce qui illustre l'influence de ce facteur extrinsèque sur le maintien de la motivation.

Avec une portée restreinte, les enseignants natifs contribuent à créer un environnement d'apprentissage authentique et stimulant. Ils favorisent la motivation des participants grâce à leurs retours constructifs et à l'immersion linguistique qu'offrent ces cours de communication. Ces résultats soutiennent les conclusions de Dörnyei (2005) sur l'importance de l'expérience d'apprentissage car les interactions avec des enseignants natifs sont perçues comme des occasions uniques de se confronter à des contextes de communication authentiques, ce qui facilite le développement de compétences langagières avancées.

Même si elle est considérée comme un facteur moins influent, l'organisation scolaire apporte une structure essentielle au parcours éducatif. Les travaux de Beck et Roosa (2020) montrent qu'une organisation bien structurée, offrant des ressources et un cadre adaptés, favorise l'engagement des étudiants.

Conclusion

Notre recherche vise à identifier les facteurs qui permettent d'entretenir la motivation des étudiants dans des cours de langue animés par des enseignants natifs. Les échanges avec quinze étudiants motivés ont révélé que les interactions avec l'enseignant ne se positionnaient qu'au 5^e rang parmi les leviers de la motivation, derrière le projet personnel, le soutien familial, l'influence des pairs et l'estime de soi. Ce résultat nous invite à relativiser le rôle traditionnellement accordé à l'enseignant dans le maintien de l'engagement chez les apprenants. Il serait donc utile de mettre en place des politiques et stratégies permettant de développer des dimensions personnelles et sociales dans le processus motivationnel tout en rehaussant la compétence professionnelle des enseignants.

Cette étude présente certaines limites qu'il convient de souligner. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon restreint la généralisation des résultats. Ensuite, les entretiens reposent sur des auto-déclarations qui peuvent être influencées par des biais de désirabilité sociale. Il serait donc souhaitable de poursuivre des études complémentaires avec un échantillon plus large et en adoptant des méthodes mixtes.

Pour les recherches futures, il serait pertinent d'explorer plus en profondeur comment l'intégration des projets ou des stages en milieu francophone dans les parcours académiques influence l'engagement à long terme des étudiants. Une autre perspective de recherche envisageable serait d'étudier l'impact de l'implication des enseignants dans des communautés de pratiques sur la motivation des étudiants. Enfin, il serait également intéressant d'analyser le rôle des outils numériques (comme les agents conversationnels basés sur l'intelligence artificielle) dans la régulation de la motivation.

Bibliographie

- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721-754. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- Atitsogbe, K. A., Sovet, L., Holu, Y. A. et Mensanvi, K. E. (2019). Soutien social et réussite universitaire chez des étudiantes et étudiants au Togo. Dans R. Mokoukolo, R. Ngueutsa, F. Courcy, M. Ntsame Sima et N. Achi (dir.), *Les pays du Sud face aux défis du travail* (p. 77-88). L'Harmattan. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_0903206CEF8D.P001/REF.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Beck, E. J. et Roosa, K. A. (2020). Designing High Structure Courses to Promote Student Engagement. *HAPS Educator*, 24(2), 58-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268125.pdf>
- Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41, 379-398. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.007>
- Calafato, R. (2023). Charting the motivation, self-efficacy beliefs, language learning strategies, and achievement of multilingual university students learning Arabic as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00194-5>
- Chan, L. (2014). Effects of an imagery training strategy on Chinese university students' possible second language selves and learning experiences. Dans K. Csizér et M. Magid (dir.), *The impact of self-concept on language learning* (p. 357-376). Multilingual Matters.
- Chen, M. et Mok, I. A. C. (2023). Perceived parental involvement influences students' academic buoyancy and adaptability: the mediating roles of goal orientations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1248602>

- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus* 16, 91-100.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Gouaïch, K. (2024). Le plurilinguisme : une opportunité pour développer les compétences professionnelles interculturelles des enseignant·es en France. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 14(1), 121-139. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1409>
- Kim, Y.-K. et Kim, T.-Y. (2011). The effect of Korean secondary school students' perceptual learning styles and ideal L2 self on motivated L2 behavior and English proficiency. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 11(1), 21-42. <https://doi.org/10.15738/kjell.11.1.201103.21>
- Kroll, J. F. et Dussias, P. E. (2017). The benefits of multilingualism to the personal and professional development of residents of the US. *Foreign language annals*, 50(2), 248-259. <https://doi.org/10.1111/flan.12271>
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4), 997-1023. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Marszalek, J. M., Balagna, D., Kim, A. K. et Patel, S. A. (2022). Self-concept and intrinsic motivation in foreign language learning: The connection between flow and the L2 self. *Frontiers in Education*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.975163>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *Les professeurs de langues étrangères, ambassadeurs du plurilinguisme et des échanges internationaux : résultats de l'Enquête TALIS 2018*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/fr/publications/les-professeurs-de-langues-etrangeres-ambassadeurs-du-plurilinguisme-et-des-echanges-internationaux-resultats-de-l-enquete-talis-2018_deec4ab6-fr.html
- Rocher Hahlin, C. et Granfeldt, J. (2021). Strengthening L3 French Motivation: The Differential Impact of Vision-Enhancing Activities. *Languages*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.3390/languages6010047>
- Wang, T. (2023). An exploratory motivational intervention on the construction of Chinese undergraduates' ideal LOTE and multilingual selves: The role of near peer role modeling. *Language Teaching Research*, 27(2), 441-465. <https://doi.org/10.1177/1362168820940097>
- Wang, T. et Liu, Y. (2020). Dynamic L3 selves: A longitudinal study of five university L3 learners' motivational trajectories in China. *The Language Learning Journal*, 48(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1375549>