



HAL
open science

Entre envies et résistances: stimulation, provocation et responsabilité partagée

Aurélie Zannier-Wahengo

► To cite this version:

Aurélie Zannier-Wahengo. Entre envies et résistances: stimulation, provocation et responsabilité partagée. *Etudes en didactique des langues*, 2019, Apprendre une langue: envies et résistances / Learning a language: desire and resistance, 32, pp.73-83. hal-04034666

HAL Id: hal-04034666

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04034666v1>

Submitted on 17 Mar 2023

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

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

Entre envies et résistances: stimulation, provocation et responsabilité partagée

Aurélie ZANNIER-WAHENGO

Senior lecturer, responsable de la Section de Français Langue Étrangère
Université de Namibie – Faculté de Sciences Humaines et Sociales



Introduction

La compréhension et l'utilisation des facteurs affectifs des apprenants dans l'apprentissage ont depuis longtemps suscité l'intérêt des enseignants de langues qui y voient la source d'une transmission de savoirs réussie. Au XVIII^e siècle, dans son œuvre majeure *Emile, ou de l'éducation* (1789), Jean-Jacques Rousseau écrivait déjà: "Donnez à l'enfant l'envie d'apprendre et toute méthode sera bonne". Au début du XX^e siècle, la question resurgit grâce aux travaux en psychologie comportementale qui tentent de définir l'impact des facteurs motivationnels de l'être humain sur leurs agissements et prises de décision. La hiérarchisation des motivations élaborée par Maslow (1954) reste encore aujourd'hui une référence.



Figure 1 – Pyramide de Maslow (www.simplypsychology.org)

Baptisée par ses pairs *a posteriori* la "pyramide" de Maslow, son concepteur l'a pensée de manière universelle. Aujourd'hui, les recherches ont prouvé que cela était loin d'être le cas. Par exemple, l'étude récente menée en Afrique par Mawere *et al.* (2016) montre que cette pyramide n'est pas réellement applicable à la plupart des contextes culturels et environnementaux africains.

L'arrivée de la psychologie éducative a peaufiné nos connaissances sur les motivations impliquées dans l'apprentissage des langues. Dörnyei (1998; 2001), Ryan

& Dörnyei (2015), Ushioda & Dörnyei (2017), Gardner (2005; 2012) et Gardner & Wallace (1965) demeurent des pionniers dans ce domaine. Mais les variables ne cessent de se renouveler et le sujet semble inépuisable. Gardner (2005; 2012) admettait, lors d'une allocution au Canada: "It is my view that the concept has been defined in many different, but related, ways by some researchers". Mais malgré l'admission de cet accord scientifique sur la définition des motivations, les chercheurs débattent encore sur les instruments de mesure et surtout sur l'interaction des motivations. Gardner reste cependant convaincu que son modèle dit socio-éducatif est encore le meilleur moyen de définir ces motivations dans l'apprentissage des langues: "[...] from the perspective of the socio-educational model of second language acquisition, it has a very definite and predictable meaning which is applicable equally to situations involving second and foreign language acquisition". Gardner explique sa théorie en insistant sur le fait que l'acquisition d'une langue ne repose pas uniquement sur la capacité de l'apprenant à apprendre mais est sujette à différentes variables comme le contexte culturel, l'attitude envers la situation d'apprentissage, la motivation et l'anxiété vis-à-vis de la langue (Gardner, 2005: 6-7). Gardner (1985) est aussi connu pour la conception d'un questionnaire d'analyse des motivations en langues appelé le AMTB (Attitude/Motivation Test Battery) qui reste un outil fréquemment utilisé pour ce type d'évaluation.

Raby & Narcy-Combes (2009) font état des recherches disponibles sur les motivations en langues et admettent que de nombreuses questions restent en suspens, tant sur le plan des instruments de mesure que sur leurs interprétations ou sur les réponses pédagogiques à apporter. Les auteurs s'interrogent sur la meilleure méthodologie à employer pour permettre l'examen des interactions entre motivations et suggèrent une triangulation des sujets, des données et des théories. Leur manque de réponses trahit cependant la limitation, à ce jour, des avancées scientifiques sur le sujet. Nuttin (dans Raby & Narcy-Combes, 2009), écrit d'ailleurs:

L'accord est loin d'être réalisé entre psychologues au sujet de la place qu'il convient de réserver à la motivation dans l'étude et l'explication du comportement. Considérée par certains comme une notion floue destinée à disparaître du vocabulaire de la psychologie expérimentale, la motivation se présente à d'autres comme le thème principal de la psychologie et la clé même de la compréhension de la conduite. On constate à la base de ce désaccord une diversité de points de vue qui font de la motivation une notion très confuse (2009: 7).

L'analyse des motivations demeure donc une tâche ardue car elles sont diverses de nature, évoluent au fil de l'apprentissage, interagissent entre elles et dépendent des contextes d'enseignement.

En 2016-2017, Lumbu et Zannier, les deux enseignants de la section de Français langue étrangère (FLE) de l'Université de Namibie (UNAM) à cette époque, ont mené une recherche sur les motivations et attitudes des étudiants inscrits en français, toutes filières confondues, en utilisant une version adaptée du AMTB. Les résultats ont prouvé (Lumbu & Zannier, 2017) que les motivations étaient effectivement difficiles à systématiser et à interpréter. Plusieurs résultats semblaient entrer en contradiction avec la réalité. Par exemple, l'indice des motivations professionnelles

apparaissait comme un critère favorisant le choix du FLE alors que la Namibie est très isolée, diplomatiquement et économiquement, de la France ou des pays francophones (dans notre cas la République Démocratique du Congo est le seul pays francophone d'Afrique australe et les échanges économiques avec la Namibie ne sont pas à grande échelle). Les débouchés professionnels grâce au FLE sont encore très limités dans la réalité namibienne, hormis dans le secteur du tourisme. Quant à l'objectif d'étudier en France, la coopération française en Namibie s'est désengagée de son soutien aux bourses d'études en 2013; le fait de partir étudier en France demeure donc aujourd'hui souvent inaccessible aux étudiants. Comme autre opposition, on peut souligner le fait que les étudiants estimaient fournir beaucoup de travail personnel en FLE (devoirs à la maison, révisions, recherches indépendantes) alors que les observations de classe prouvaient que peu d'entre eux travaillaient régulièrement en dehors de la classe. Enfin, l'image de la communauté étrangère et de sa culture s'est révélée très positive alors que les étudiants reconnaissaient avoir peur de communiquer avec les francophones. Un bilan déroutant qui a mis en lumière plusieurs disparités entre les besoins ressentis des participants et les besoins mesurés par les enseignants. Mais les résultats de cette étude ont aussi permis de délimiter des constantes comme l'impact des techniques d'enseignement et de la relation enseignants-apprenants comme facteurs motivationnels. Rogers (1967) place la relation humaine au cœur de la transmission et de la réception des savoirs. Il écrit:

In a wide variety of professional work involving relationships with people – whether as a psychotherapist, teacher, religious worker, guidance counselor, social worker, clinical psychologist – it is the quality of the interpersonal encounter with the client which is the most significant element in determining effectiveness (1967: 89).

La section de FLE de l'UNAM est partie du constat simple qu'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement du FLE passerait avant tout par une analyse précise et constante des besoins visibles et ressentis du public afin d'instaurer des techniques d'enseignement adaptées et de créer des outils de travail engageant l'étudiant dans une démarche d'implication et de responsabilisation.

Nous proposons ici de partager différentes expériences et techniques mises en place à la section de FLE durant ces dix dernières années pour atteindre cet objectif. Elles seront présentées sous forme de trois angles d'action: stimuler les envies, provoquer les résistances et engager les apprenants dans leur apprentissage.

Déceler et stimuler les envies

La didactique du FLE indique l'approche communicative (ou actionnelle) comme la méthode pédagogique de choix pour l'enseignement des langues (Conseil de l'Europe, 2001). Cette pédagogie implique une démarche de centration sur les apprenants notamment grâce à l'analyse de leurs besoins. Selon le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003: 35), les besoins se divisent en cinq catégories principales: besoins personnels, langagiers, spécialisés, institutionnels et d'apprentissage. Cette liste, bien que non exhaustive montre, que l'identification des besoins est très vaste et touche des domaines de spécialisation très divers: sciences de l'éducation, sciences linguistiques, domaines de spécialité, etc. À cela s'ajoutent

d'autres variables propres au pays d'enseignement étranger comme les environnements sociaux, linguistiques, culturels et d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant de FLE, on ne le dira jamais assez, est donc très polyvalent et requiert des capacités d'analyse de terrain très poussées. Dans le cas de la Namibie, de nombreuses actions d'amélioration de l'enseignement du FLE à l'UNAM ont été initiées grâce aux enseignants qui ont su repérer des envies exprimées ou observées chez leurs étudiants.

Notre premier exemple touche un cours de littérature de 4^e année de la filière *French Studies* suivi par des étudiants de niveaux B1-B2. Le contenu du module annuel de fin de cycle intitulé "Contemporary French Literature" invite les étudiants à effectuer des recherches indépendantes sur différentes œuvres littéraires et leurs auteurs. Les objectifs attendus après l'obtention de ce module sont listés comme suit:

Après l'obtention de ce module les étudiants seront capables de:

- a) lire et analyser un nombre d'œuvres intégrales françaises ou francophones;
- b) effectuer des recherches indépendantes sur les œuvres sus-mentionnées et présenter ces informations lors de séminaires ou groupes de discussion;
- c) situer différents textes littéraires de divers genres et périodes littéraires.

Document 1 - Prospectus de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de l'université de Namibie, 2018 (document interne non publié)

Après quelques années d'enseignement de ce module, j'ai constaté que les étudiants avaient des difficultés pour assimiler le contenu littéraire basé sur les œuvres françaises alors que le contenu de littératures francophones les passionnait. Il était difficile pour les apprenants de s'identifier aux contextes littéraires et sociaux des œuvres françaises qu'ils avaient également beaucoup de mal à interpréter. Il faut rappeler que le FLE, dans cette partie de l'Afrique, est une réelle langue étrangère: les communautés françaises et francophones sont très limitées par leur nombre et le FLE est quasi restreint à la salle de classe. Ce désir non exprimé des apprenants de travailler sur une littérature plus proche de leur univers a débouché sur une réorientation du contenu du module – dédié à présent exclusivement aux œuvres africaines noires francophones. Le cours couvre désormais le mouvement de la Négritude, le temps des indépendances et des désillusions et les écritures féminines. Depuis sa mise en place, le succès de ce module est manifeste et éveille de vraies conversations interculturelles. Les thématiques abordées dans les œuvres africaines parlent beaucoup plus aux étudiants qui s'identifient et se comparent à un univers qui n'est pas aux antipodes du leur. L'une de ces étudiantes, interrogée sur son ressenti vis-à-vis de *L'enfant noir* de Camara Laye (1953), déclare:

Je trouve que ce roman est une histoire vraiment africaine. Il montre tous les aspects de l'Afrique ancienne (les villages, le mode de vie, les traditions), et de l'Afrique moderne (la colonisation, l'éducation, la modernisation). En nous racontant des expériences personnelles, le narrateur rend l'histoire très proche de moi, il donne ses propres points de vue mais ça me fait penser à ma propre vie et mes expériences. [...] C'est un roman qui m'a beaucoup appris.

Cette réorientation vers plus d'africanité dans les sélections littéraires choisies pour l'enseignement des langues étrangères en Afrique anglophone gagne du terrain

dans les universités d’Afrique australe. L’étude d’Horne menée en 2016 dans les institutions universitaires sud-africaines l’exemplifie abondamment. L’enquête conduite par Zannier (2018) auprès des enseignants de langues étrangères de l’UNAM confirme le même repositionnement des programmes en français, portugais et allemand langues étrangères. Dans ce même article, j’avance l’importance des contenus littéraires étudiés et explique:

Le choix d’un contenu littéraire en LE a le pouvoir de toucher des problématiques historiques nationales et transcontinentales comme la décolonisation, le sens d’identité, l’appartenance, l’autre, la préservation des cultures et des langues, le pan- africanisme, etc. C’est d’autant plus vrai en Afrique où les LE sont souvent les langues des anciens colons et permettent donc un dialogue entre le Sud et le Nord. La notion de littérature comme “catalyseur de démocratisation” pourrait certainement être étudiée plus en profondeur (2018: 28).

Dans cet exemple, les contextes géographique et culturel d’enseignement du FLE furent deux éléments piliers dans l’identification des besoins qui se sont manifestés par l’observation et l’échange sur le déroulement du cours entre enseignant et apprenants. L’enseignant a eu la charge d’écouter et d’adapter les contenus en fonction des cultures littéraires et envies des étudiants. Comme Williams *et al.* (2002: 524) le soulignent: “[...] teachers have a significant role to play in investing the content of their teaching with value, and in engaging learners in discussion about why they are studying languages”.

Provoquer et confronter les résistances

Pour travailler sur les résistances d’un apprenant, il faut d’abord être capable de les déceler. L’anxiété est un phénomène qui est plus ou moins visible en classe. Pourtant, son impact sur l’acquisition des langues étrangères est primordial. Gardner (2005) rappelle que:

Anxiety about the language could be aroused in many situations (*i.e.*, interpersonal communication, language drills, examinations, etc.). Such anxiety could result from more general forms of anxiety such as trait anxiety, previous unnerving experiences in language classes, or because of concern about deficiencies in language knowledge and skill. That is, language anxiety could have deleterious effects on learning, and inadequate skill could give rise to feelings of anxiety. For the purposes of the socio-educational model, we distinguished between two broad situations, the language class, and contexts outside of the classroom situation where the language might be (2005:10-11).

L’étude des motivations de Lumbu & Zannier (2017) a révélé que 70 % des participants se sentaient anxieux et peu confiants quand il s’agissait de parler en français. 87% d’entre eux avouaient ressentir un certain sentiment d’embarras ou d’inconfort lorsqu’ils devaient prendre la parole en classe. Aragao (2012: 311) parle de gêne et de manque de confiance en soi. Il montre en quoi ces ressentis peuvent influencer sur les croyances et les émotions des apprenants de manière très négative, handicapant le processus d’apprentissage.

La production orale devenait un obstacle à l'acquisition du FLE qui se confirmait d'ailleurs par les observations faites en classe sur la participation, surtout dans les classes de débutants. Comme les techniques classiques d'approche communicative pour stimuler l'oral n'étaient pas très concluantes (travail par la chanson, vidéos, jeux de rôles, etc.), l'enseignant a provoqué les résistances des apprenants en consacrant un module de deuxième année à une simulation globale. Cette technique d'enseignement inventée par Debyser (1986) propose aux apprenants un jeu de rôles en continu dans lequel ils doivent se créer une identité fictive et faire semblant de vivre ensemble dans un immeuble parisien. Les jeux de rôles reposent sur des situations quotidiennes: les premières rencontres dans l'ascenseur, l'invitation pour un repas entre voisins, l'arrivée d'une nouvelle famille dans l'immeuble, les nuisances, etc. Les étudiants étaient affolés à l'idée de se retrouver dans un cours où l'oral est obligatoire et permanent. Cette technique a fait l'objet d'une description détaillée dans un autre article (Zannier, 2017) et ne sera donc pas réexaminée en profondeur ici. L'important est de souligner la démarche de l'enseignant qui peut aussi décider de consciemment provoquer les résistances des apprenants. Les bienfaits de la simulation globale se répètent chaque année depuis 2013: la technique débride réellement cette anxiété de l'oral. La systématisation de l'activité orale la rend beaucoup plus banale: elle paraît plus accessible et moins anxiogène. Le mode de travail en collectif aide à surmonter cette résistance à l'oral "ensemble", de manière certes imposée mais en groupe.

Une autre recherche en cours, menée auprès d'étudiants inscrits en français et portugais à l'université de Namibie et des étudiants d'italien de l'université de Saint Andrew (Écosse), étudie les représentations visuelles des apprenants de la culture étrangère et de leur propre culture. Les étudiants des deux universités ont d'abord pris une photographie de quelque chose ou de quelqu'un représentant la culture étrangère étudiée. Ensuite, chaque participant a répondu à un questionnaire qui proposait des universaux singuliers (le pouvoir, l'amour, la fête, le travail, la ville, etc.) qu'ils devaient associer à des images selon leur pertinence comme représentation de la culture étrangère et de leur propre culture. Les analyses sont toujours en cours mais les photos révèlent déjà une prédominance des stéréotypes comme dans l'article de Williams *et al.* (2002) au titre ironique "French is the language of love and stuff". Deuxième constat: aucune des photos ne fait référence à la culture francophone. Enfin, la plupart illustre Paris.

Menier (2014: 14) définit les stéréotypes comme:

[...] une généralisation simplifiée appliquée à un groupe entier de personnes, sans tenir compte des différences individuelles. Il s'agit d'un ensemble d'images figées, de l'ordre des croyances et des simplifications de la réalité. Par conséquent, utiliser un stéréotype revient à considérer que tous les membres d'une catégorie donnée, telle par exemple un groupe ethnique, partagent les attributions qui sont contenues dans le stéréotype.

Bien que les stéréotypes peuvent aider à comprendre certaines réalités, ils peuvent devenir dangereux lorsqu'ils sont erronés ou qu'ils renvoient une image réductrice et discriminante d'un groupe social donné. Dans le cas de notre étude, ces stéréotypes parisiens ont, de fait, écarté la culture francophone qui est pourtant

géographiquement plus proche de la Namibie que la France. Paris fait rêver, la francophonie moins. Ce manque d'imaginaire sur la diversité du français se remarque dès les premières leçons de FLE à l'UNAM, lorsque les débutants doivent repérer le français parmi différentes langues. Quasi systématiquement, ils excluent le québécois et la voix d'un interviewé camerounais, et les commentaires fusent: "That does not sound like French", "I prefer learning standard French", "It is not sounding as nice as French". Pourtant 54,7% des locuteurs français dans le monde sont africains. En Namibie, la population francophone dépasse celle des Français. Il est donc fort probable que la majorité des interlocuteurs des Namibiens sera issue de cette communauté francophone. Le deuxième point négatif de ces stéréotypes est qu'ils sous-entendent une hiérarchisation des langues dans l'esprit des étudiants de l'UNAM. La pluralité du monde linguistique et culturel de la francophonie africaine est pourtant l'avenir du français de demain. Il nous faut donc, dans ce cas, ouvrir les esprits des étudiants à cette variété qui fait tout l'intérêt d'apprendre la langue française dans cette partie du globe. Il est d'ores et déjà envisagé par la section d'organiser des rencontres à partir de la rentrée 2019 avec des francophones résidant en Namibie afin que les débutants expérimentent directement cette richesse pluriculturelle.

Engager une responsabilité partagée

Brown (dans Schoof, 2010: 1), entend par centration sur l'étudiant "[...] a form of active learning where students are engaged and involved in what they are studying". La notion de "responsabilité dans l'enseignement et l'apprentissage" est un aspect particulièrement important au niveau universitaire puisque le public est en majorité constitué de jeunes adultes en stade de maturation et de préparation professionnelle. Schoof nous rappelle que la mise en place d'une approche centrée sur l'étudiant va de pair avec la notion de responsabilisation des étudiants dans l'apprentissage. Selon O'Neill & MacMahon (2005: 28), pour responsabiliser les apprenants leur "involvement and participation are necessary for learning". O'Sullivan (2004) estime, quant à elle, que le concept de centration sur l'étudiant reste une approche européenne qui ne fonctionne pas forcément dans certains pays en voie de développement comme la Namibie à cause de ressources limitées et de cultures d'apprentissage divergentes. Lorsque la section de français de l'UNAM a entrepris la conception d'un portfolio pour les étudiants de FLE, les constats d'O'Sullivan ont certes été considérés comme des limitations potentielles mais l'écart de douze ans entre les deux expériences justifiait de croire en une certaine évolution de cette culture d'apprentissage non-centrée sur l'apprenant.

Le Portfolio of French as Applied and Business Language (PFABL) a été distribué en 2016 à 50 débutants de FLE. En 2017 et 2018, deux nouvelles promotions ont reçu leur portfolio. Ce projet est encore récent mais les premiers résultats sont très positifs. Le PFABL est un fascicule papier qui couvre les trois années d'enseignement du FLE dans cette filière. Chaque étudiant doit le compléter après chaque module (sept modules sur trois ans). A l'intérieur, le "propriétaire" du PFABL doit livrer des informations personnelles puis chaque module est présenté et analysé. Tout d'abord,

une page décrit le module et ses objectifs, puis l'utilisateur s'auto-évalue par objectif et par compétence. Il peut ensuite indiquer ses résultats de contrôle continu et d'examen et établir des courbes visuelles de progression. Enfin, après chaque module, l'enseignant doit dresser un bilan écrit individualisé sur les progrès et le profil d'apprentissage de l'étudiant et lui suggérer des stratégies de remédiation. Cette partie écrite est partagée et discutée entre l'apprenant et l'enseignant durant un entretien individuel à la fin du module. À l'occasion de cette discussion, apprenants et enseignants se fixent de nouveaux objectifs. On peut ainsi parler de "contrat didactique". Ce type de démarche est basé sur une co-analyse complète (objective et ressentie) de l'évolution de chaque apprenant dans l'apprentissage du FLE; un autre moyen pour l'enseignant de comprendre et utiliser les motivations individuelles. L'aspect de responsabilité partagée dans la formation est une bonne école pour affronter le marché du travail où chaque étudiant devra être capable d'analyser ses actions, se remettre en question, trouver des solutions et prendre des décisions tout en travaillant en équipe.

Les premiers résultats montrent qu'O'Sullivan avait raison sur les différences de cultures d'apprentissage puisque les étudiants ne connaissent pas encore forcément les portfolios comme matériel d'accompagnement à l'apprentissage en langues et peu d'entre eux en avaient déjà utilisés. Par contre, leur adhésion spontanée au concept du matériel a effacé leur inexpérience; leur culture d'apprentissage s'est facilement ouverte à une autre proposition de travail et d'accompagnement. Les premiers utilisateurs estiment que le PFABL les aide dans la compréhension des objectifs d'apprentissage et leur évolution dans l'acquisition de la langue. Certains ont aussi déjà exprimé le facteur motivationnel du PFABL; le fait de visualiser les progrès et de dédramatiser les faiblesses en évoquant des solutions stimule leur envie d'apprendre. Carl Rogers (1999 :150) l'a dit: "J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie". Ce pas vers plus d'autonomisation dans l'apprentissage au niveau universitaire est non seulement une valeur attendue à ce niveau de qualification mais il forge aussi l'esprit critique (qui est souvent négligé dans les pays en voie de développement). En ce sens, la responsabilisation vis-à-vis de l'apprentissage revêt un caractère de préparation à la citoyenneté.

Conclusion

Ushioda & Dörnyei (2017) nous rappellent que l'identité joue un rôle crucial dans l'acquisition d'une langue étrangère: l'identité de l'apprenant et de sa culture d'apprentissage, mais surtout l'identité que cet apprenant se crée dans cette nouvelle langue et culture. Ce paradigme "motivation, identité dans la langue" est largement admis même s'il n'a pas encore révélé son étendue d'action. Considérer l'identité de l'apprenant inclut l'analyse de ses besoins et comprendre certains éléments affectifs intervenant dans son apprentissage du FLE. Un tour d'horizon des recherches sur les motivations dans l'apprentissage d'une langue étrangère montre, encore aujourd'hui, la complexité de la discipline. En attendant d'avoir accès à des instruments de mesure des motivations plus fiables, les enseignants de langues

étrangères peuvent, cependant, déceler certaines motivations affectives comme les envies et les résistances grâce aux observations et écoutes des apprenants. Dans le cas de la section de français de l'université de Namibie, ces pratiques de base ont amélioré notre compréhension de certains besoins affectifs récurrents. Quant aux besoins individuels, la création d'un portfolio qui accompagne les étudiants sur leur parcours de trois années en FLE s'est révélé un atout pour comprendre une partie de leurs motivations, mais aussi créer une plateforme pour susciter de nouvelles motivations.

Références bibliographiques

- ARAGAO, RODRIGO. 2012. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System* 39, 302-313.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques. URL: www.coe.int/lang-CECR.
- CUQ, JEAN-PIERRE (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DEBYSER, FRANCIS. 1986. *L'Immenble*. Paris : Hachette.
- DÖRNYEI, ZOLTAN. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching* 31: 2, 117-135.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN, PETER MACINTYRE & HENRY ALASTAIR. 2015. Motivational dynamics in language learning. *Studies in second language learning and teaching* 6: 5, 707-713.
- GARDNER, ROBERT & WALLACE LAMBERT. 1965. Language aptitude, intelligence, and second-language achievement. *Journal of educational psychology*, 56, 191-199.
- GARDNER, ROBERT. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- GARDNER, ROBERT. 2005. Integrative motivation and second language acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk, 30 May 2005. London (Ontario), Canada.
- GARDNER, ROBERT. 2012. Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Kalisz studies in second language learning and teaching* 2: 2, 215-226. URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/5010>.
- HORNE, FIONA. 2016. The repositioning of literature in French foreign language teaching in South Africa: performing dialogue, diversity and difference. *Journal for language teaching* 50, 11-27.

- LAYE, CAMARA. 1953. *L'enfant noir*. Paris: Librairie Plon.
- LUMBU, SIMON & AURÉLIE ZANNIER. 2017. Investigating students' motivations to learn French Foreign Language at the University of Namibia. *JULACE* 2: 1. URL: <http://repository.unam.edu.na/handle/11070/2395>.
- MASLOW, ABRAHAM. 1954. *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
- MAWERE, MUNYARADZI, TAPUWA MUBAYA, MIRJAM VAN REISEN & GERTJAN VAN STAM. 2016. *Maslow's theory of human motivation and its deep roots in individualism: interrogating Maslow's applicability in Africa*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/302516151>
- MENIER, ÉMILIE. 2014. Dans quelles mesures les représentations/stéréotypes ont-ils un impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère? CCSD/HAL. URL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01071933>.
- O'NEILL, GERALDINE & TIM MCMAHON. 2005. Student-centered learning: what does it mean for students and lecturers? *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*, 27-36. Dublin: AISHE. URL: <http://www.ucd.ie/teaching/4media/Student%20Centered%20Learning%20Article.pdf>.
- O'SULLIVAN, MARGO. 2004. The reconceptualisation of learner-centred approaches: a Namibian case study. *International Journal of Educational Development* 24: 6, 585-602. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073805930300018X?via%3Dihub>.
- RABY, FRANÇOISE & JEAN-PAUL NARCY-COMBES. 2009. Prolégomènes: où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2? *LIDIL* 40, 5-16. URL: <http://lidil.revues.org/2896>.
- ROGERS, CARL. 1967. The interpersonal relationship: the core of guidance. *Harvard Educational Review* 32: 4, 85-101.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES. 1780-1789. *Émile, ou de l'éducation*. Tome II, vol. 5. Genève: Collection complète des œuvres.
- RYAN, STEPHEN & ZOLTÁN DÖRNYEI. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- SCHOOF, PATRICK. 2010. Student accountability in student-centered learning. Master teacher program, Center for Teaching Excellence, United States Military Academy.
- USHIODA, EMA & ZOLTÁN DÖRNYEI. 2017. Beyond global English: motivation to learn languages in a multicultural world. *The modern language journal* 101: 3, 451-454.
- WILLIAMS, MARION, ROBERT BURDEN & URSULA LANVERS. 2002. "French is the language of love and stuff": student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British educational research journal* 28: 4, 503-528.

ZANNIER, AURÉLIE. 2017. Vers une approche contextualisée du Français Langue Étrangère: deux études de cas à l'Université de Namibie. *Pédagogie des langues étrangères* 9, 91-110.

ZANNIER, AURÉLIE. 2018. Enquête sur les objectifs, contenus et pratiques des enseignants de littérature Langue Étrangère à l'Université de Namibie. *Journal of French Studies in Southern Africa (AFSAA)* 48, 1-17.