
TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
Sommaire	i
Summary	v
Liste des tableaux	xii
Liste des sigles et abréviations	xiv
Remerciements	xv
Dédicace	xvii
Introduction	1
Chapitre 1 - La problématique	4
1.1 Vue générale sur la réalité langagière aux États-Unis	4
1.2 Règlements sur les langues dans le système éducatif américain	10
1.3 L'apprentissage du français dans le contexte américain	11
1.4 Le bilinguisme dans le contexte américain	17
1.5 Evaluation de l'état de l'étude des langues aux États-Unis	18
1.6 Les institutions universitaires américaines et les langues étrangères	19
1.7 Plan de réforme dans l'enseignement des langues aux États-Unis	20
1.8 Les causes du déclin du français dans les programmes d'enseignement aux États-Unis	23
1.9 Objectif de la recherche	25
1.10 Pertinence de la recherche	28
Chapitre 2 – La recension des écrits	30
2.1 Considérations sur l'évolution du concept de motivation	30
2.2 Les premières études sur le concept de motivation	31
2.3 Motivation en langue seconde: développement du concept	32
2.4 Etudes sur la motivation au cours des années 1950-1980	33
2.4.1 La théorie de Gardner	33
2.4.2 La théorie de Lambert	36
2.4.3 La théorie de Schuman	37
2.4.4 La théorie de Clément	39
2.5 Etudes sur la motivation au cours des années 1980-2000	41
2.5.1 Les vues d'Oxford et de Shearin	50
2.5.2 Les vues de Crookes et de Schmidt	54
2.5.3 Les vues de Dornyei	56
2.5.4 Les vues de Bandura	59
2.5.5 Les vues de McCombs	61

2.5.6	Les vues de Deci	61
2.5.7	Les vues de Pintrich	65
2.5.8	Les vues de Schunk	66
2.5.9	Les vues de Weiner	68
2.5.10	Les vues de Wlodkowski	70
2.6	Le rôle de la motivation dans l'apprentissage	73
2.7	Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque	75
2.8	Motivation et transfert dans l'apprentissage des langues	79
2.9	Orientations motivationnelles de l'apprenant adulte	84
2.10	Buts dans l'apprentissage d'une langue	86
2.11	Besoin et motivation	87
2.12	Les concepts d'attitude et d'aptitude dans le contexte de la motivation	93
2.12.1	Le concept d'attitude	93
2.12.2	Le concept d'aptitude	98
2.13	Les nouvelles technologies et l'enseignement des langues	103
2.14	L'influence des enseignants sur la motivation des apprenants	107
2.15	L'influence des parents sur la motivation des apprenants	114
2.16	Concepts retenus	115
Chapitre 3 – La méthodologie		120
3.1	Le choix d'un questionnaire	121
3.2	Définition opérationnelle des variables à retenir	123
3.3	Principes de validation du questionnaire	126
3.4	Choix de la population	130
3.5	L'échantillonnage	133
3.6	La justification des paramètres d'échantillonnage	134
3.7	Les procédures d'enquête	137
3.7.1	Analyse de fiabilité du questionnaire	137
3.7.2	L'administration du questionnaire	138
3.8	L'analyse des données	138
3.9	Limites méthodologiques de la recherche	140
Chapitre 4 – Résultats de l'enquête		141
4.1	Caractéristiques des apprenants	141
4.2	Résultats bruts	141
4.2.1	Première partie: Motivation et information	142
4.2.2	Deuxième partie: Influence du professeur dans la motivation des (étudiants à apprendre le français)	151
4.2.3	Troisième partie: Usage de la technologie de l'information pour l'apprentissage du français	155
4.2.4	Quatrième partie: Intérêt porté à la langue française	159

4.2.5	Cinquième partie: Goûts et préférences dans l'étude du français	160
4.2.6	Sixième partie: Attentes des répondants	163
4.2.7	Septième partie: Habiletés personnelles	168
4.2.8	Huitième partie: Description des données socio-démographiques	172
Chapitre 5 – Etude des variables liées au profil démographique des		
	(répondants	179
5.1	Âge et étude du français pour mieux comprendre et apprécier l'art, (la littérature et la culture des Français	180
5.2	Âge d'arrivée aux Etats-Unis et valeur de l'utilisation de l'Internet (en classe de français	182
5.3	Niveau de scolarité et habileté des apprenants à pouvoir un jour (communiquer en français de base	185
5.4	Niveau de scolarité et habileté des apprenants à développer un jour la (compréhension du français écrit	188
5.5	Niveau de scolarité et habileté des apprenants à mieux comprendre un jour (les francophones et leur façon de penser	191
5.6	Niveau de scolarité et habileté des apprenants à mieux comprendre un jour (la culture et les traditions francophones	195
5.7	Champ de spécialisation et habileté des apprenants à mieux comprendre (un jour la culture et les traditions francophones	198
5.8	Pays d'origine et utilisation du Web pour faire les devoirs de français	202
5.9	Pays d'origine et utilisation du Web pour converser (<i>chat</i>) en français	205
5.10	Autre langue parlée et habileté des apprenants à pouvoir communiquer (un jour en français de base	208
5.11	La pratique d'une autre langue pendant l'enfance et l'utilisation de (l'Internet en classe de français	210
5.12	Autre langue parlée durant l'enfance et utilisation du Web pour faire les (devoirs de français	212
5.13	Langue parlée à la maison et avantages de l'utilisation de l'Internet en (classe de français	213
Chapitre 6 – Interprétation des résultats de l'enquête		216
6.1	Champ de spécialisation	216
6.2	Niveau de scolarité	217
6.3	Buts des apprenants	218
6.4	Influence du professeur	219
6.5	Influence des nouvelles technologies de l'information	222
6.6	Intérêt et goût des apprenants pour le français	224
6.7	Attentes des répondants	225
6.8	Habiletés personnelles des répondants	226
6.9	Limites de la recherche	227
6.10	Suggestions pour l'utilisation de la recherche	230

6.10.1 Responsabilité des éducateurs dans la motivation des apprenants	230
6.10.2 L'apprenant face à la réalité langagière aux Etats-Unis	232
Conclusion	234
Bibliographie	238
Appendice A - Présentation des instruments d'enquête	260
Appendice B - Questionnaire	263
Appendice C - Analyse de fiabilité du questionnaire – Echelle (Alpha)	272
Appendice D - Correspondance	277

LISTE DES DIAGRAMMES

Figure 1 - Les facteurs attributionnels	45
Figure 2 - La dynamique motivationnelle au regard des activités pédagogiques	49
Figure 3 - Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci (et Ryan (1985, 1991))	64
Figure 4 - La théorie attributionnelle de la motivation par Weiner (1985) simplifiée et adaptée au contexte scolaire	69

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 - Répondants apprenant le français pour apprécier l'art, la littérature et la culture des Français	142
2 - Répondants apprenant le français pour rencontrer une variété de personnes	143
3 - Répondants apprenant le français pour acquérir une autre culture et comprendre le monde	144
4 - Répondants apprenant le français à cause d'un intérêt dans leur héritage personnel	144
5 - Répondants apprenant le français par influence familiale	145
6 - Répondants apprenant le français sous l'encouragement de la famille	146
7 - Répondants apprenant le français parce qu'ils pensent que cette langue est importante le développement économique du monde	146
8 - Répondants apprenant le français pour mieux communiquer et partager leurs intérêts avec des francophones	147
9 - Répondants apprenant le français pour obtenir un meilleur travail	148
10 - Répondants apprenant le français afin de communiquer avec des amis francophones	148
11 - Répondants apprenant le français afin de voyager dans les pays francophones	149
12 - Répondants apprenant le français à cause des exigences académiques ou professionnelles	150
13 - Répondants apprenant le français parce que cette matière est moins exigeante	150
14 - Répondants apprenant le français à cause de leur programme d'études à l'étranger	151
15 - Répondants s'attendant à un professeur qui donne des cours de français intéressants	152
16 - Répondants s'attendant à un professeur qui utilise des situations concrètes	152
17 - Répondants dont la motivation dépend d'un professeur qui encourage la participation	153
18 - Répondants dont la motivation dépend d'un professeur qui encourage la pratique du français	154
19 - Répondants dont la motivation dépend du feed-back du professeur	154
20 - Répondants dont la motivation dépend de l'usage de la technologie	155
21 - Répondants renforçant leur apprentissage du français par l'usage de la technologie	156
22 - Utilisation des nouvelles technologies et niveau de motivation	156
23 - Travaux d'étude sur le Web et niveau de motivation	157
24 - Utilisation des conversations sur le Web et niveau de motivation	158
25 - Utilisation de l'Internet et niveau de motivation	158
26 - Position des répondants si le français n'était pas enseigné à l'université	159
27 - Projet des répondants à l'égard du français à la fin de leur cycle d'études	160
28 - Répondants préférant le français	160
29 - Répondants ne préférant pas le français	161
30 - Répondants décrivant leur état d'esprit pendant le cours de français	162
31 - Place du français dans les programmes universitaires	162
32 - Répondants exprimant leur intérêt pour l'étude du français	163
33 - Répondants exprimant leur attente à parler couramment le français	164
34 - Répondants apprenant le français afin de communiquer en français de base	165
35 - Répondants apprenant le français afin de comprendre le français écrit	165
36 - Répondants apprenant le français et s'attendant à obtenir une note excellente	166
37 - Répondants apprenant le français pour mieux comprendre les francophones et leurs idées	167

38 - Répondants apprenant le français pour mieux comprendre la culture et les traditions	
	(francophones 167
39 - Répondants exprimant leur attente à parler un jour plus ou moins couramment le français	168
40 - Répondants exprimant leur attente à pouvoir un jour communiquer en français de base	169
41 - Répondants exprimant leur attente à pouvoir un jour comprendre le français écrit	169
42 - Répondants exprimant leur attente à pouvoir un jour obtenir une note excellente	170
43 - Répondants dans leur attente à pouvoir un jour comprendre les francophones et leurs idées	171
44 - Répondants dans leur attente à pouvoir un jour comprendre la culture et les traditions	
	(francophones 171
45 - Répondants d'après leur sexe	172
46 - Répondants d'après leur âge	172
47 - Répondants d'après leur champ de spécialisation	173
48 - Répondants d'après leur niveau d'études	174
49 - Répondants d'après leur pays d'origine	174
50 - Répondants d'après leur âge à leur arrivée aux Etats-Unis	175
51 - Répondants d'après la langue parlée à la maison	175
52 - Répondants ayant parlé une langue autre que leur langue maternelle pendant l'enfance	176
53 - Répondants et leur compétence dans une langue autre que leur langue maternelle pendant	
	(l'enfance 177
54 - Répondants et autres langues parlées durant leur enfance	177
55 - Âge et étude du français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture	
	(des Français 182
56 - Âge d'arrivée aux Etats-Unis et valeur de l'utilisation de l'Internet en classe de français	185
57 - Niveau de scolarité et habileté à pouvoir un jour communiquer en français de base	188
58 - Niveau de scolarité et habileté à développer un jour la compréhension du français écrit	191
59 - Niveau de scolarité et compréhension des francophones et de leur façon de penser	194
60 - Niveau de scolarité et compréhension de la culture et des traditions francophones	197
61 - Champ de spécialisation et compréhension de la culture et des traditions francophones	201
62 - Pays d'origine et utilisation du Web pour faire les devoirs de français	204
63 - Pays d'origine et utilisation du Web pour converser (<i>chat</i>) en français	207
64 - Autre langue parlée et habileté à pouvoir un jour communiquer en français de base	209
65 - Autre langue et utilisation de l'Internet en classe de français	211
66 - Autre langue parlée durant l'enfance et utilisation de l'Internet pour faire les devoirs de	
	(français 213
67 - Langue parlée à la maison et avantages de l'utilisation de l'Internet en classe de français	215

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AATF	-	American Association of Teachers of French
ACTFL	-	American Council on the Teaching of Foreign Languages
ADFL	-	Association of Departments of Foreign Languages
AMTB	-	Attitude/Motivation Test Battery
CACD	-	Computer-assisted classroom discussion
CALL	-	Computer and Language Learning
CUNY	-	City University of New York
FLES	-	Foreign Language Elementary School
FLEX	-	Foreign Language Exploratory Program
GPA		Grade Point Average
GRE	-	Graduate Record Examination
L2		Langue seconde
MLA	-	Modern Language Association
MLAT	-	Modern Language Aptitude Test
NCES	-	National Center for Educational Statistics
NCTE	-	National Center for Technology in Education
NFLC	-	National Foreign Language Center
NYU	-	New York University
SAT	-	Scholastic Aptitude Test
SUNY	-	State University of New York
TIC	-	Technologies de l'information
WAIS	-	Wechsler Adult Intelligence Scale

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de recherche a mobilisé beaucoup d'énergie, de détermination et de bonne volonté. Au terme des dures années de labeur qui m'ont permis de concrétiser ce rêve, je voudrais exprimer ma gratitude à toutes celles et à tous ceux qui m'ont indiqué la voie à suivre dans ma quête pour mieux comprendre la valeur du phénomène de motivation dans l'apprentissage des langues.

Un remerciement très spécial et toute ma reconnaissance au professeur Gilles Bibeau, mon directeur de recherche, pour sa disponibilité, sa patience et son inlassable disposition à m'éclairer et à m'encourager dans les phases les plus exigeantes de cette recherche.

Toute ma gratitude aux éducateurs suivants qui m'ont accompagné au cours de ces dernières années de leur attention, de leurs précieux conseils et de leurs mots d'encouragement: Dr. Marie M. Racine (The University of the District of Columbia, Washington), Dr. Flore Zéphyr (University of Missouri, Columbia), Dr. Rulx-Leonel Jacques (Collège de l'Outaouais, Hull) et Dr. Maag Morisseau-Leroy Mitton (ancien professeur à Pace University, New York).

Je voudrais également remercier les responsables de départements d'étude de langues des institutions universitaires suivantes - University of Maryland à College Park, Howard University, The University of the District of Columbia (UDC), Drexel University, Philadelphia University, University of Pennsylvania, Kingsborough College of CUNY à New York, Queens College à New York - qui m'ont permis d'effectuer l'enquête sur la motivation auprès de leurs étudiants.

Un mot de remerciement particulier et l'expression de ma plus grande reconnaissance au Dr. Serge Madhère du Département de psychologie de Howard University qui m'a encadré avec un intérêt soutenu dans l'interprétation des données statistiques de ma recherche.

Dr. Frantz Antoine Leconte et Dr. Charles Pierre-Jacques, deux vrais amis, deux grands confrères dans le domaine de l'éducation, m'ont accompagné tout au long de mon travail de recherche, m'encourageant dans les moments les plus difficiles à surmonter les obstacles et à poursuivre sans relâche le but visé. À Frantz et Charles, je dis: «Merci de votre disponibilité et de votre dévouement.»

Merci à ma mère, Causette Jean-Louis Williams, qui m'a inspiré les valeurs de courage et de persévérance en m'apprenant en même temps l'importance de la motivation dans l'accomplissement d'une tâche.

Finalement, ce projet ne serait peut-être jamais parvenu à son terme sans le concours inestimable de ma très chère épouse, Adèle. Son sens de la rigueur, sa perspicacité et son courage ont renforcé ma motivation à défier les difficiles moments d'angoisse et d'inquiétude qu'occasionnent bien souvent les contraintes de la recherche. Merci de ta compréhension, Adèle, et de ta patience à lire, relire et corriger avec minutie les différents chapitres de la thèse.

À mes filles Lyne et Laurie, merci de refléter les qualités d'endurance, d'abnégation et de compréhension de votre mère face aux contraintes de la réalisation de ce projet de recherche sur notre vie familiale.

DEDICACE

**À l'avancement de la cause de l'éducation
et pour l'établissement de nouvelles avenues de communication
vers la découverte d'autres cultures et traditions,
pour un dialogue porteur d'harmonie et de fraternité
dans nos sociétés.**

INTRODUCTION

Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté d'évaluer le degré de motivation des étudiants américains de niveau universitaire pour l'apprentissage du français. Quels sont les principaux éléments déclencheurs de la motivation des étudiants? Qu'est-ce qui pousse un étudiant américain à s'intéresser à l'étude d'une langue étrangère? Quelle est l'importance de l'influence parentale et du rôle des enseignants dans le processus d'apprentissage et la motivation des étudiants? En quoi les nouvelles technologies de l'information et la réalité culturelle contribuent-elles au développement et au maintien de la motivation des étudiants américains pour l'apprentissage du français? Autant de questions justifiant la présente enquête sur la motivation des étudiants américains pour l'étude du français.

L'enseignement des langues étrangères n'a pas toujours représenté une priorité dans la conception des programmes d'études aux États-Unis. Au cours des dernières années, le peuple américain semble avoir pris conscience de l'importance d'une plus grande ouverture sur les langues et cultures étrangères et cette nouvelle disposition se manifeste de plus en plus au niveau de l'élaboration des programmes de cours dans les institutions d'enseignement. Cependant, en tenant compte de la dimension culturelle de la position des Américains vis-à-vis des langues étrangères en général, il ne semble pas superflu de se poser la question suivante pour ce qui concerne l'objet de notre enquête: Les étudiants américains sont-ils réellement motivés à apprendre le français?

Il est évident que dans le domaine de l'apprentissage des langues, en général, depuis la fin des années 60, les institutions d'enseignement continuent à enregistrer une baisse significative dans les inscriptions. Certaines causes historiques semblent expliquer le phénomène d'indifférence ou d'apathie qui caractérise la plupart des apprenants. Nous remonterons à la fondation de la nation américaine pour essayer de comprendre la position des premiers dirigeants vis-à-vis de l'emploi des langues étrangères sur le territoire des États-Unis et nous évaluerons également les perceptions du peuple américain à l'égard des langues et cultures étrangères.

Dans une récente classification des langues étrangères les plus étudiées aux États-Unis, la *Modern Language Association* (MLA) place l'espagnol dans une catégorie privilégiée, suivi du français, de l'allemand, de l'italien, du japonais, du chinois, du latin, du russe, de l'ancien grec, du langage américain des signes, de l'hébreu biblique, de l'arabe et du coréen.

La motivation, un phénomène psychologique, dynamique, comportant des forces internes (attitudes, croyances, sentiments, besoins) et des forces externes (situations, environnement), représente un facteur important dans le contexte de l'apprentissage des langues et contribue à prédire le taux d'inscriptions dans les programmes d'étude de langues étrangères aussi bien que le degré de performance des apprenants dans ces programmes (Gardner et Lambert, 1959). Ainsi, dans cette présente étude, nous nous engageons à examiner les principaux facteurs pouvant permettre de mesurer le niveau de

motivation des étudiants américains pour l'apprentissage du français, en considérant leurs buts dans l'apprentissage de cette langue et leurs attentes de la contribution de leur professeur dans leur formation.

Il serait possible de traiter cette question de la motivation des étudiants américains pour l'étude du français sous différents angles. On pourrait l'aborder en tenant compte de l'angle socio-politique pour explorer l'idéologie linguistique aux Etats-Unis ou de l'angle socio-linguistique pour examiner l'utilisation des langues à l'intérieur de chaque classe sociale aux Etats-Unis. Mais, pour mieux répondre aux objectifs de notre enquête, nous privilégions plutôt l'angle psycho-social pour considérer l'individu comme unité d'analyse. Dans cette perspective, nous analyserons les perceptions rapportées par des étudiants de niveau postsecondaire dans les Nord-est américain, relativement à certains aspects de l'apprentissage du français. Notre étude portera sur la motivation comme trait individuel à partir d'une approche psycho-sociale dans la tradition des chercheurs Gardner, Clément et Dornyei.

Chapitre 1

LA PROBLEMATIQUE

1.1 Vue générale sur la réalité langagière aux États-Unis.

Au niveau fédéral, on ne trouve aucune référence concernant les langues ni dans le texte de la Déclaration d'indépendance des États-Unis (1776) ni dans le document officiel de la Constitution du pays (1789). Les premiers dirigeants du pays considéraient la langue comme un simple instrument dans le contexte des promulgations de lois ou de l'enseignement, et non comme un idéal ou un symbole politique. D'autre part, à cette époque, on considérait l'adoption de loi sur les langues comme contraire aux articles de la Constitution garantissant la liberté d'expression. Cependant, au cours des 30 dernières années, plus qu'une douzaine de propositions ont été soumises aux autorités américaines pour réclamer des amendements à la Constitution américaine en vue d'adopter l'anglais comme langue officielle du pays. Ces propositions d'amendement qui avaient comme titre *Official English* ou *English Only* n'ont jamais eu l'appui nécessaire pour mériter le vote de la Chambre des représentants ou du Sénat des États-Unis. Parmi les 50 états des États-Unis, il y en a 5 qui font référence à la langue dans leur constitution et dans les textes d'amendements de leur constitution. Ces états sont les suivants:

- New Mexico (1912) où l'anglais et l'espagnol sont les langues officielles
- Nebraska (1920) où l'anglais est la langue officielle
- Hawaii (1978) où l'anglais et le Hawaïen sont les langues officielles

- Colorado (1988) où l'anglais est la langue officielle

- Florida (1988) où l'anglais est la langue officielle

Le 8 novembre 1988 représente un tournant important dans la lutte en faveur de l'adoption de l'anglais comme langue officielle aux États-Unis. Ce jour-là, une forte majorité d'électeurs dans les états d'Arizona, du Colorado et de Floride ont approuvé les mesures visant à adopter l'anglais comme langue officielle dans ces états, emboîtant ainsi le pas à 16 autres états américains qui avaient déjà pris des dispositions similaires. Les règlements du mouvement *English Only* stipulent que les étrangers sont invités à profiter des avantages socio-économiques des États-Unis pourvu qu'ils acceptent à s'intégrer à la société d'accueil et à adopter l'anglais dans leur communication quotidienne. Cependant, dans le cas de l'Arizona, un juge fédéral a renversé en 1990 le plan des législateurs de cet état, le considérant comme une violation du premier amendement de la constitution américaine relatif aux droits sur la liberté d'expression. Par ailleurs, 17 autres états américains (Alabama, Arkansas, California, Georgia, Illinois, Indiana, Kentucky, Louisiana, Mississippi, Montana, New Hampshire, North Carolina, North Dakota, South Carolina, South Dakota, Tennessee et Virginia) ont adopté des résolutions ou statuts faisant de l'anglais leur langue officielle. Les états de New Mexico, Oregon et Washington, même s'ils ont adopté des résolutions en faveur du projet *English Plus*, qui encourage la reconnaissance et la pratique de la langue anglaise au sein de la population américaine, ont cependant reconnu la nécessité de la protection d'autres langues et cultures dans le pays.

Au XVIIIe siècle, au cours de la période coloniale et de la fondation des États-Unis, le climat idéologique qui marquait l'époque a favorisé l'idée de diversité et d'acceptation d'autres langues à côté de l'anglais parce qu'il y avait beaucoup de locuteurs français et allemands dans les colonies. Ainsi, à cette époque, les articles de la Confédération (1781) qui ont précédé l'adoption de l'actuelle constitution des États-Unis étaient traduits en français et en allemand. Thomas Jefferson, le principal rédacteur de la Déclaration d'indépendance des États-Unis a encouragé à cette époque-là l'entrée dans le pays de professeurs de langues française et allemande.

Au XIXe siècle, dans le cadre de l'expansion vers l'ouest, les États-Unis ont ouvert de nouveaux territoires où des locuteurs français et espagnols se sont établis. Ces immigrants sont devenus citoyens américains sans être obligés d'apprendre l'anglais. Vers la fin du XIXe siècle, une vague de nouveaux immigrants est arrivée aux États-Unis en provenance du Sud et de l'Est de l'Europe ainsi que d'Asie. C'est ainsi qu'est apparu le mouvement d'américanisation, en réaction à l'arrivée de ces nouveaux immigrants qui étaient perçus comme différents des premiers groupes d'européens venus du Nord et de l'Ouest. Dans l'esprit de ce mouvement d'américanisation, les immigrants devaient apprendre la langue anglaise et s'intégrer dans la société américaine. Ce mouvement est devenu de plus en plus contraignant à l'égard des immigrants, exigeant qu'ils puissent maîtriser l'anglais pour devenir citoyens américains ou pour bénéficier des services d'emploi ou d'éducation. L'un des plus ardents promoteurs du système d'américanisation fut l'homme politique Théodore Roosevelt qui s'est prononcé de façon radicale en faveur d'un seul drapeau et d'une seule langue: «*We must have but one*

flag. We must also have but one language... We cannot tolerate any attempt to oppose or supplant the language and culture that has come down to us from the builders of the Republic with the language and culture of any European culture... Whatever may have been our judgment in normal times, we are convinced that today our most dangerous foe is the foreign language press.» (Higham, J., 1988)

D'après Michael Krauss (1992), président de *Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas*, à cette même époque, un ensemble de 300 langues formaient la réalité linguistique des communautés indigènes aux États-Unis. Sur ces 300 langues, seulement 155 ont survécu à la campagne fédérale américaine visant à l'éradication des langues et valeurs culturelles des membres des premières nations. De nos jours, le mouvement *English Only* semble encourager, comme à l'époque de la campagne d'américanisation des années 20, une résurgence des sentiments anti-immigrants. Face à l'afflux des immigrants en provenance de l'Amérique latine et des pays asiatiques, les promoteurs du mouvement *English Only* ont intensifié leur pression en vue de limiter le développement des programmes bilingues et d'encourager plutôt l'application des règlements pour le maintien de l'usage de la langue anglaise dans les secteurs public et privé. Ils continuent à militer en faveur de la réduction des programmes d'éducation bilingue offerts à la communauté immigrante. C'est ainsi que dans l'état de Californie, l'adoption de la proposition 227 entraînera une grande limitation dans l'utilisation des langues maternelles dans les salles de classe. Dans un chapitre de l'ouvrage *Language Ideologies*, le chercheur Carol Schmid (2000) affirme que les récentes lois sur les langues aux États-Unis ne font qu'alimenter des sentiments de rejet et d'intolérance vis-à-vis des

immigrants qui sont, bien des fois, perçus comme refusant de s'assimiler et d'apprendre la langue anglaise, même si différentes enquêtes ont pu montrer que la plupart des membres des groupes minoritaires perdent leur langue maternelle au fil des années, plus précisément à partir de la deuxième génération ou, au plus, la troisième génération. D'après les commentaires du chercheur Schmid, s'il n'y a pas de réglementations urgentes en faveur de la protection des langues minoritaires, les groupes nativistes auront le champ libre pour promouvoir un agenda caché qui aurait peu à voir avec la langue.

Toujours dans le cadre des débats sur le problème de la langue aux États-Unis, dans son ouvrage *At War With Diversity*, James Crawford (2000) aborde la question de la diversité langagière sur le sol américain, dans le contexte du mouvement *English Only* qui a pris naissance au début des années 80. L'auteur essaie d'évaluer les vrais objectifs de ce mouvement qui se propose de préserver le patrimoine langagier du peuple américain et de promouvoir la pratique de l'anglais au sein de la communauté immigrante au nom de l'harmonie du corps social. Pour les tenants du mouvement *English Only*, de nos jours, les immigrants refusent d'apprendre l'anglais en raison des programmes bilingues dont ils bénéficient.

La question de l'unité nationale qui a toujours justifié le rejet des langues et cultures étrangères dès la fondation de la république américaine demeure aujourd'hui encore la principale base des différents courants prônant l'adoption de l'anglais comme seule langue officielle de communication sur le territoire américain. Le professeur Ronald Schmidt (1991), dans son ouvrage *Language Policy and Identity Politics in the United*

States, présente les vues et opinions des tenants de l'assimilation qui perçoivent la diversité linguistique comme une menace à la souveraineté du pays. Pour eux, une langue unique servira à consolider les liens entre les différents groupes ethniques qui ont choisi de vivre aux États-Unis, pour devenir «un seul peuple» œuvrant à la construction d'une vraie nation. De son côté, William Bennett (1989), ancien secrétaire à l'éducation sous l'administration Reagan encourage l'adoption d'une langue unique qu'il considère comme une étape importante vers l'unité politique et le triomphe du nationalisme américain. Bennett formule ainsi son point de vue sur l'unité nationale américaine dans son ouvrage *Our Children and our Country: Improving America's Schools and Affirming the Common Culture*, publié en 1989 sur la situation des écoles aux États-Unis: «*We are after all, one people. As fellow citizens, we need a common language, and that language is English. Our common history is written in English. Our common forefathers speak to us, through the ages, in English... We should not be bashful about proclaiming fluency in this language as our educational goal; and we should not be timid in reforming our policies so as to secure it.*» (p.188-89).

En raison du mouvement migratoire, la population des États-Unis est devenue de plus en plus multiculturelle et pluraliste au cours des 30 dernières années. C'est surtout en réaction à ces changements que ce mouvement de résistance contre les langues et valeurs étrangères a vu le jour au cours des années 80 dans le cadre du projet *Official English* qui milite en faveur de l'anglais comme langue officielle des États-Unis afin de préserver la pratique d'une langue commune parmi les membres de la communauté immigrante et les différents groupes ethniques vivant dans le pays. Certains partisans du mouvement

Official English pensent que les dirigeants américains devraient adopter des mesures pour garantir l'emploi exclusif de la langue anglaise dans les bureaux de vote, dans les écoles et sur les lieux de travail. Le Congrès américain reçoit de temps à autre des propositions réclamant l'adoption d'une loi faisant de l'anglais la langue officielle du pays, mais jusqu'à présent, ces propositions n'ont pas fait l'objet de vote final.

1.2 Règlement sur les langues dans le système éducatif américain

La constitution des États-Unis délègue aux états le droit respectif de légiférer sur le fonctionnement de leur système d'éducation. Ainsi, il n'existe aucun règlement fédéral régissant l'enseignement des langues. La seule exception relative à l'emploi des langues dans le système éducatif américain concerne le règlement portant sur les langues des membres des communautés indigènes datant de l'année 1990 qui stipule que les États-Unis s'engagent à protéger le patrimoine langagier de ces dites communautés.

En l'absence d'un règlement fédéral sur l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis, chaque état se réserve le droit de gérer son propre système éducatif. Cependant, il y a d'importantes législations fédérales qui offrent des fonds aux états et à des agences locales œuvrant dans le domaine de l'éducation pour les aider à financer leur programme d'enseignement des langues étrangères et d'autres études connexes.

L'enseignement des langues étrangères figure au programme des 50 états américains. Quarante états ont promulgué des lois réclamant au moins 2 ans d'étude d'une langue

étrangère pour les élèves des écoles secondaires publiques, à la discrétion des institutions d'enseignement. Dans les 10 autres états, les lois sur l'enseignement des langues concernent particulièrement les élèves avancés du niveau secondaire ou ceux qui maintiennent une moyenne générale élevée ainsi que les étudiants d'université.

Selon les experts au *Center for Applied Linguistics*, en dépit du laxisme des officiels américains sur l'application des lois relatives à l'étude des langues étrangères, les jeunes étudiants américains semblent s'intéresser aux langues et cultures étrangères. L'espagnol occupe la première place dans le choix des étudiants, ensuite le français, l'allemand, le russe, l'italien et le japonais.

1.3 L'apprentissage du français dans le contexte américain.

De nos jours, y-a-t-il aux États-Unis un intérêt particulier pour le français? Les plus récentes statistiques font état de l'importance que prend ces jours-ci la langue espagnole dans le milieu américain, particulièrement dans les états de Floride et de Californie où cette langue s'impose de plus en plus dans les centres d'affaires et dans d'autres sphères de l'activité sociale. Ainsi, le français ne connaît plus aux États-Unis le type de rayonnement qu'il a connu auparavant. Charles Durand (1997), dans son ouvrage *La langue française: atout ou obstacle* étudie les perceptions américaines du français qu'il attribue à une série de causes historiques remontant à la détermination des pères fondateurs de cette nation qui voulaient protéger leur sol contre toute influence étrangère. A cette époque, certains leaders politiques considéraient l'utilisation des langues

étrangères comme l'une des principales menaces à l'intégrité et à l'avancement de la jeune république. Ainsi, au début du vingtième siècle, les dirigeants américains ont prôné l'idée d'une Amérique unifiée poursuivant des idéaux sociaux, politiques et économiques communs. La langue représentait le ciment de cette unification et le défi américain aux langues et cultures étrangères se reflète clairement dans une déclaration du président Franklin Delano Roosevelt au cours de l'année 1917, sous la forme d'un appel urgent à la communauté immigrante pour l'inviter à adopter sans réserve la langue anglaise: "*It would be not merely a misfortune but a crime to perpetuate differences of languages in this country...*" (Gonzalez, 1979). D'après Richard Ruiz (1988), entre 1918 et 1935, environ la moitié des états américains ont adopté des lois hostiles à l'étude de la langue française. La loi Siman de l'année 1919 demeure la plus mémorable dans l'histoire de la jurisprudence américaine sur les langues. Cette loi a été jugée inconstitutionnelle en 1923, en raison du contrôle qu'elle accordait à l'état américain sur des décisions relevant de l'administration des écoles publiques et privées concernant leurs programmes d'enseignement. Cependant, l'hostilité vis-à-vis des langues étrangères a continué à se manifester malgré les recours légaux, entraînant un effet négatif sur l'enseignement des langues dans les écoles américaines jusque vers la fin des années 50. Ce n'est qu'en 1960 que les programmes d'éducation bilingue ont pu pleinement bénéficier de l'acceptation des milieux éducatifs et de l'approbation des élus américains. Mais, au cours des dernières années, l'éducation bilingue aux États-Unis a fait l'objet de nombreux débats controversés qui ont causé de multiples revirements et modifications dans les programmes d'études à travers les états américains. Les chercheurs Ellen Bialystok et Kenji Hakuta (1994), dans leur ouvrage *In Other Words*,

présentent les États-Unis comme la nation du monde détenant le plus large groupe d'immigrants sur son territoire mais ayant, cependant, la réputation d'être monolingue anglais. Analysant les origines du comportement langagier des américains, Charles Durand (1997) remonte à l'histoire du pays pour bien situer le problème de leur indifférence aux cultures étrangères. D'après ce chercheur, l'émigrant européen qui quitte son pays pour venir vivre aux États-Unis le fait en général soit pour des raisons économiques, soit pour fuir la dictature ou les persécutions religieuses. Dans l'esprit de beaucoup d'immigrants européens, l'Europe est rejetée dans la perspective d'une nouvelle vie plus prometteuse aux États-Unis. Une étude réalisée par Fishman (1976) sur l'attitude des immigrants sur le sol américain a montré que, dans l'ensemble, leur principale préoccupation étant de s'intégrer dans leur nouvelle communauté et d'acquérir une identité nationale, la maîtrise de l'anglais constitue pour eux une priorité. L'histoire de la première génération d'immigrants qui sont arrivés aux États-Unis, vers la fin du dix-neuvième siècle, en provenance principalement d'Europe, nous montre que ces derniers fuyant la misère et l'oppression de leur nation d'origine et valorisant leur nouvelle appartenance, ont adopté l'anglais au détriment de leur langue maternelle, à cause de son aspect pratique et comme signe de leur nouvelle identité. Il en est de même des colons franco-canadiens qui furent parmi les premiers immigrants à s'établir dans le Michigan, l'Illinois, le Kansas, le Minnesota et le Wisconsin, et qui, pendant un certain temps, défendirent la survivance de leurs traditions propres, mais qui finalement, d'après McQuillan (1983), finirent par se faire couler dans le moule américain dans le but de consolider leur réussite économique. Leur succès financier dépendait de leur américanisation rapide. Fishman (1976) rapporte que la grande majorité des immigrants

vivant aux États-Unis est devenue monolingue anglaise dans l'espace de deux à trois générations après leur arrivée au pays.

D'autre part, le chercheur Charles Durand (1997) attribue au repli culturel du pays sur lui-même le fait que les États-Unis soit le pays industrialisé où les connaissances en langue étrangère soient les plus faibles. En effet, d'après Durand, en 1990, 2% de la population estudiantine apprenaient le français, 4% l'espagnol, 1% étudiait l'allemand. Globalement, la proportion d'étudiants inscrits à un cours de langue étrangère était moins de 10%. Celle d'étudiants se spécialisant dans une langue étrangère était, en 1990, de moins de 2%. Dans la plupart des états, les écoles secondaires publiques ne commencent à offrir des cours de langues étrangères qu'en quatrième année. Bien souvent, les choix sont limités à une ou deux langues, l'espagnol et/ou quelquefois le français. Ces cours étant fréquemment facultatifs, de nombreux jeunes élèves américains terminent leurs études secondaires sans jamais avoir étudié une langue étrangère. Dans son analyse sur les perceptions américaines des langues et des cultures étrangères, Charles Durand critique la tendance des officiels américains à viser en tout premier lieu les programmes de langues secondes dans les cas de coupures budgétaires. Pour ce chercheur, globalement, l'étude des langues a progressé en chiffres absolus tout en manifestant une baisse relative au sein de la population estudiantine. Le nombre d'étudiants en français a décliné de 30% depuis l'année 1968. De 1968 à 1992, la proportion d'étudiants inscrits dans des programmes de français aux États-Unis est passée de 5 à 2%. L'augmentation de la population estudiantine au cours de cette période expliquerait en partie cette baisse. D'après les recherches de Charles Durand, 272,500 étudiants américains de niveau

universitaire apprenaient le français en 1990, soit 0.1% de la population et 34.4% de la population estudiantine suivait au moins un cours de langue. Ces données nous permettent de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'Américain ne valorise pas l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'il ne connaît que les normes américaines et pense que le reste du monde est sous-développé et fortement dépendant des États-Unis.

Dans la foulée des débats portant sur l'importance des langues étrangères pour le rayonnement social, politique et économique de la société américaine, nous pouvons signaler les nombreuses interventions du sénateur américain Paul Simon (1991) en faveur de l'amélioration des conditions d'enseignement des langues étrangères pour garantir la sécurité nationale et faciliter les rapports des États-Unis avec la communauté mondiale. Le sénateur Paul Simon continue à dénoncer l'indolence des décideurs américains pour l'adoption de sérieuses réformes dans les programmes d'enseignement de langues. Le sénateur Simon souligne que seulement 4% des finissants dans les écoles secondaires américaines ont suivi un cours de langue étrangère pendant une période de 2 ans et qu'à peu près 1% des écoles primaires offrent des cours de langues étrangères. Dans sa publication *A Decade of Change to a Decade of Challenge* (1991), le sénateur Simon lance un appel pressant pour inviter les décideurs américains à sortir le pays de son isolement culturel en donnant aux citoyens les moyens et les occasions de s'exprimer couramment en langue étrangère. Pour le sénateur Simon, la possibilité de dialoguer avec d'autres partenaires sociaux dans leur propre langue offrira aux États-Unis d'immenses avantages sur les plans diplomatique, économique et sur celui de la sécurité nationale.

Richard Lambert (1992), pour sa part, cite les résultats d'une enquête nationale réalisée en 1987, décrivant la situation de l'enseignement des langues au niveau universitaire où seulement 1% des collèges américains exigent à l'admission qu'un apprenant possède une certaine connaissance d'une langue étrangère et seulement 9% des universités orientées vers des programmes de recherches recommandent que tous les étudiants suivent un cours de langue avant la fin de leur cycle d'étude. Lambert conclut son rapport par ces mots: "*Foreign language is not even on the national map*", citant les paroles d'un collègue qui critiquait l'absence d'intérêt des institutions scolaires américaines pour les langues et cultures étrangères.

Dans une autre étude publiée par le Conseil Américain de l'Education (American Council on Education, 1989) sous le titre "*What we can't say can hurt us: A Call for Foreign Language Competence by the Year 2000*", le président de cet organisme, Robert H. Atwell (1989) fait état de certains mythes entourant l'apprentissage des langues étrangères aux États-Unis. Les plus courants sont les suivants:

- Les Américains n'ont pas besoin de parler une langue étrangère, l'anglais étant une langue internationale prédominante;
- Les entreprises américaines ne sont pas obligées d'engager des employés multilingues puisqu'elles peuvent faire appel à des résidents locaux parlant l'anglais et à des interprètes à l'étranger;
- Les Américains sont incapables d'apprendre les langues étrangères;
- Les adultes ne peuvent pas apprendre une langue étrangère;

- Les étudiants américains ne s'intéressent pas à l'étude des langues étrangères;

En analysant les objectifs des programmes d'éducation bilingue dans les institutions américaines, nous pourrions comprendre une autre dimension de la position des États-Unis sur la question des langues étrangères.

1.4 Le bilinguisme dans le contexte américain

Dans les programmes d'éducation bilingue, les États-Unis accordent la priorité à la langue maternelle des populations immigrantes qui n'entament l'étude de la langue seconde (l'anglais) qu'en troisième ou quatrième année du primaire. Dans son ouvrage, *L'Education bilingue en Amérique du Nord*, le professeur Gilles Bibeau (1982) analyse de façon systématique la problématique américaine de l'éducation bilingue en tenant compte des aspects historique, juridique et scolaire de la question. Sur le plan historique, le professeur Bibeau rappelle l'esprit ségrégationniste qui a dominé l'histoire des États-Unis depuis sa fondation et qui s'est manifesté par une intolérance raciale et linguistique de la majorité des Blancs anglo-saxons installés sur cette partie du continent. La vision d'unité et d'égalité de l'ensemble des immigrants d'origine européenne a grandement contribué à l'essor des États-Unis. Ces derniers ont compris qu'il leur fallait se conformer au mode de vie et à la langue du pays pour pouvoir en tirer le maximum de profit.

Sur le plan juridique, au cours des années 60, l'État américain adopte certaines lois visant

la garantie des droits civiques des citoyens. L'année 1964 verra l'adoption de la Loi sur les droits civiques ou *Title IV* protégeant les citoyens contre toute forme de discrimination ou d'exclusion. Au cours de l'année 1965, le Congrès américain promulguera la Loi sur l'éducation primaire et secondaire et y ajoutera en 1967 un nouveau chapitre constituant la Loi sur l'éducation bilingue ou *Title VII* qui autorise la disposition de fonds nationaux pour des programmes destinés à de jeunes élèves possédant une connaissance limitée de la langue anglaise. Au début des années 70, d'autres mesures législatives viendront répondre à certaines urgences sur les plans social et éducationnel, particulièrement dans le cadre des efforts pour abolir la ségrégation dans les écoles, établir un système d'éducation pour les Amérindiens et protéger l'héritage ethnique des États-Unis. C'est dans ce contexte que les programmes de réforme de l'enseignement des langues verront le jour dans les institutions américaines d'enseignement.

1.5 Evaluation de l'état de l'étude des langues aux États-Unis

D'après un rapport publié en 1995 par le *Center for Applied Linguistics*, sur un total de 15 millions d'étudiants qui ont bouclé leur cycle d'étude secondaire, seulement une infime portion a pris des cours de langue. Par exemple, au cours de l'année académique 91-92, sur 1,5 million d'étudiants promus, seulement 18,000 ou un peu plus que 1% des candidats se sont spécialisés en langue étrangère et en littérature (NCES, 1994). Seulement 1 million d'étudiants ou moins que 10% des diplômés du secondaire ont étudié une langue étrangère (Brod et Huber 1992).

1.6 Les institutions universitaires américaines et les langues étrangères

Dans le cadre d'une enquête réalisée sur l'apprentissage des langues dans les universités américaines, Huber (1996) a trouvé que plus de 25% des universités exigent à l'admission que les apprenants s'inscrivent à un cours de langue. Cette enquête a révélé qu'environ 35% des institutions réclament que tous les étudiants suivent des cours de langue étrangère avant l'obtention de leur diplôme (Huber, 1992). D'après les données recueillies par le MLA (Brod et Huber, 1997; Huber, 1996), les inscriptions dans les programmes de langues modernes dans les universités américaines ont augmenté substantiellement au cours des années 60, pour connaître une certaine baisse au cours des années 70 et une nouvelle augmentation à partir des années 80 jusque vers la fin des années 90 (Huber, 1996).

Lambert (1992) critique l'absence d'un plan national pour l'enseignement des langues aux États-Unis et qualifie l'ensemble des programmes d'études en langues étrangères offerts au niveau des différents états américains comme des initiatives inconsistantes ne répondant pas toujours aux besoins des étudiants. D'après le chercheur Richard Lambert (1991), le système éducatif américain épuise presque toutes ses ressources dans les programmes d'apprentissage de langue étrangère au niveau des classes primaires alors qu'aux niveaux secondaire et universitaire, les apprenants ne bénéficient pas d'autant d'encadrement dans leurs études des langues étrangères et par conséquent, ils sous-estiment l'importance de l'acquisition d'une autre langue. Lambert précise qu'à

l'exception des étudiants qui se spécialisent en langues étrangères ou dans un champ connexe et dans le cas d'apprenants qui ont étudié dans un pays étranger, les diplômés d'université aux Etats-Unis possèdent de moins en moins les capacités de maîtrise d'une langue étrangère. Pour Lambert, il faudrait que les didacticiens et planificateurs de programmes de langue s'engagent à renforcer la valeur de l'étude et de l'apprentissage des langues aux niveaux secondaire et universitaire en sensibilisant les apprenants sur l'aspect pratique du bilinguisme au plan professionnel et sur l'ouverture que favorise l'acquisition d'une autre langue dans la compréhension des traditions et cultures étrangères. Les étudiants de tous les niveaux devraient pouvoir profiter de toutes les occasions pour parfaire leur connaissance de la langue soit dans un but immédiat ou en vue de pouvoir mieux répondre aux exigences d'une profession dans l'avenir

1.7 Plan de réforme de l'enseignement des langues aux États-Unis

Le rapport *A Nation At Risk*, publié en 1983, dans son chapitre consacré à la place des langues étrangères dans le système d'enseignement américain, a mis en lumière les lacunes du réseau public d'éducation et le danger que cette situation représente pour les intérêts économiques du pays face aux exigences de la compétition internationale. Sur la question de l'enseignement des langues, au cours des dernières années, le gouvernement américain a pris des dispositions pour initier certaines réformes substantielles au niveau des programmes d'enseignement afin d'accorder une meilleure place aux langues étrangères. En effet, avec les plans *America 2000* présenté par le président Bush et *Goals 2000* du président Clinton, ces deux dirigeants américains ont évalué et proposé de façon

globale et en accord avec les gouverneurs des états, des réponses aux maux flagrants de l'éducation publique dans le pays. A l'échelon national, ces deux projets présidentiels visaient à la fois à améliorer l'efficacité du système et à lui permettre de mieux communiquer avec le monde extérieur.

En examinant brièvement ces deux propositions de réformes du système d'enseignement américain, nous pouvons constater que les programmes de langue n'avaient pas un statut privilégié dans les projets de réforme de l'éducation. Dans *America 2000*, seul l'anglais figurait au nombre des cinq matières prioritaires, sans aucune mention des autres langues. Par contre, *Goals 2000* a consacré un chapitre de son plan à l'enseignement des langues étrangères, ouvrant la voie aux objectifs définis dans le programme proposé dans *Standards For Foreign Language Learning* (1996) du Département de l'Education des États-Unis sur la place de l'enseignement des langues étrangères pour une plus grande ouverture sur d'autres cultures et l'établissement de liens avec d'autres communautés à travers le monde.

Pendant les 40 dernières années, le français, l'espagnol et l'allemand ont principalement fait l'objet des inscriptions aux programmes de langues étrangères des universités américaines (Brod et Huber, 1997). En effet, si nous remontons aux années 60, nous pourrions constater que l'enseignement de l'espagnol occupait depuis cette époque une place privilégiée dans les programmes d'étude au niveau universitaire, malgré la considération dont jouissait la langue française dans les *community colleges* (institutions universitaires de formation générale et professionnelle) (Kant, 1969). D'après ce

chercheur, jusqu'en 1968, le français était la langue étrangère la plus enseignée aux États-Unis mais à partir de 1969, un plus grand intérêt s'est manifesté pour l'étude de l'espagnol. En 1995, les inscriptions pour les cours d'espagnol représentaient 53% du total des admissions dans les institutions universitaires, soit 50% des inscriptions dans les classes de langues étrangères aux institutions offrant un cycle d'étude de 4 ans et 69% dans le cas des institutions où le cycle d'étude dure 2 ans (Brod et Huber, 1997).

Dans un article publié dans la revue *Francographies* (1998), sous le titre *L'enseignement du Français aux États-Unis: Réflexions sur la place des langues étrangères dans le système*, le professeur Gérard Roubichou relève quelques-uns des principaux préjugés qui constituent des obstacles à l'apprentissage de la langue française aux États-Unis, à partir de son évaluation des perceptions du français par l'Américain: "... langue réputée difficile, il est surtout une langue culturelle, en d'autres termes non pragmatique, voire non moderne; il a été également une langue associée à une conception du monde en déclin, le monde de la culture humaniste et classique, et à une civilisation liée à d'autres valeurs (c'est la vision de la France des châteaux, des vins et des parfums, si l'on veut)..."

D'après Roubichou, le français est confronté aux États-Unis à une situation difficile et même insurmontable. En effet, les dernières enquêtes sur l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis ont montré que l'apprentissage du français a enregistré un modeste déclin de 3% dans les établissements secondaires publics entre 1990 et 1994, malgré des effectifs en légère hausse; mais entre 1990 et 1994 le recul est plus marqué au niveau universitaire, soit 25%. Les statistiques rendues publiques par la *Modern*

Language Association au cours de l'année 1995 nous permettent de constater qu'au niveau universitaire, le français a perdu un peu plus de 67,121 étudiants en cinq ans, passant de 272,472 en 1990 à 205,351 en 1995. Les chercheurs signalent que le déclin de l'enseignement du français correspond en chiffres bruts à une progression du même ordre que l'espagnol qui enregistre 72,342 étudiants de plus, soit en pourcentage une progression de 14 points.

1.8 Les causes du déclin du français dans les programmes d'enseignement aux États-Unis

Pour essayer de comprendre la baisse d'intérêt pour l'étude du français, on pourrait partir de quelques simples faits expliquant la place qu'occupe présentement la langue espagnole dans la réalité sociale et économique des États-Unis. En plus de la proximité des États-Unis avec le Mexique, l'Amérique Centrale et l'Amérique du Sud, on compte une forte concentration d'immigrants de langue espagnole dans les principales villes américaines. Sur le plan des intérêts économiques, on pourrait signaler l'existence de certains accords de partenariat et de libre-échange entre les États-Unis et les pays de langue espagnole qui justifient un plus grand besoin de communication et de compréhension culturelle.

Valdman (1995), l'actuel président de l'Association américaine des professeurs de français, a établi une distinction entre les langues espagnole et française, quand il identifie l'espagnol comme une langue seconde dans plusieurs états américains et le français comme une langue étrangère. Valdman attribue une fonction principalement

instrumentale à l'espagnol et une fonction transformationnelle au français. Cependant, il encourage les professeurs à toujours mettre l'accent sur le statut du français comme une langue étrangère « privilégiée » aux États-Unis, en soulignant son rôle comme la deuxième plus importante langue de communication internationale après l'anglais, son prestige culturel et les réalisations technologiques du peuple français.

En considérant deux articles parus dans les éditions du 23 au 29 janvier et du 20 au 26 mars 1999 du journal *France-Amérique*, on pourrait cependant facilement admettre que le français se porte mieux dans les écoles américaines. Le premier article qui a pour titre *L'avenir du français passe par l'école* présente les progrès réalisés dans deux districts scolaires de l'état du Maine où le français a reconquis un peu de territoire. Depuis l'année 1995, le gouvernement fédéral américain avait alloué une subvention de \$1,180,000 pour l'établissement d'un programme d'immersion en français qui doit s'échelonner sur une période de 5 ans. Aujourd'hui, le programme d'immersion en français compte 1,300 étudiants dont 300 sont inscrits dans le "*Two-way French Immersion Program*". Dans le cadre de ce programme, les étudiants parlent l'anglais et le français à part égale et sans discrimination. Ce programme qui a commencé en maternelle et en première année s'étend maintenant jusqu'à la 8^e année.

L'autre article du journal *France-Amérique* sur l'état de la langue française dans les milieux scolaires américains, *La Maison Française de NYU: un foyer culturel transatlantique*, rapporte les commentaires de deux éminents chercheurs sur l'état de la langue française dans les grandes universités américaines. D'après les professeurs

Francine Goldenhar, directrice de la Maison Française et Tom Bishop, directeur du Centre des Etudes françaises de NYU, “...le français domine dans les grandes écoles américaines, notamment par rapport à l’espagnol qui est de plus en plus présent pour des raisons quantitatives (de population)” (1999).

En dépit de ces révélations prometteuses pour l’avenir du français aux États-Unis, quand on considère que jusque vers la fin des années 50, il était interdit de parler français dans les écoles et dans les cours de récréation sous peine de mauvaise note ou même de châtiments corporels, il importe de vérifier de façon méthodique et objective les données portant sur la variable motivation dans des contextes d’apprentissage de la classe de français dans des institutions américaines d’enseignement.

1.9 Objectif de la recherche

A partir des constatations du chercheur sur l’état de l’enseignement du français aux États-Unis et de ses expériences comme enseignant de français dans les milieux universitaires américains depuis plus d’une quinzaine d’années, nous nous demandons ce qui motive les étudiants américains à apprendre le français. Ainsi, les points suivants orienteront notre étude:

- (a) Quelles sont les principales raisons qui poussent un étudiant américain à s’engager dans l’apprentissage du français? S’intéressent-ils au français pour mieux comprendre les réalités artistiques, culturelles et littéraires des peuples francophones?

Etudient-ils le français pour des raisons se rapportant à l'origine familiale ou à cause de l'encouragement des parents?

(b) La motivation des jeunes universitaires américains repose-t-elle sur des buts académiques, professionnels ou d'autres mobiles comme l'intérêt pour les voyages ou d'autres types de réalités se rapportant au monde de la francophonie?

(c) Quelles sont les attentes de ces apprenants concernant la valeur de l'influence du professeur dans leur formation, la qualité de leur programme de cours?

(d) A quoi peut s'attendre un étudiant qui s'inscrit dans un cours de langue? Il peut espérer bénéficier de cours bien structurés portant sur des aspects authentiques de la vie courante. L'apprenant peut souhaiter également bénéficier de l'encouragement de l'enseignant pour qu'il puisse progresser dans ses études et profiter des avantages de son apprentissage pour sa satisfaction personnelle ou ses intérêts professionnels. Ainsi, l'influence du professeur de même que la facture de ses cours peuvent jouer un rôle fondamental dans la motivation des étudiants à apprendre le français.

(e) L'usage de la technologie peut-il être considéré comme un facteur de motivation à l'apprentissage du français? Les nouvelles technologies de l'information représentent un atout important dans les programmes d'enseignement de langue. Les jeunes sont généralement très intéressés aux pratiques des jeux électroniques et à toutes les activités que peut leur offrir l'Internet, ainsi pourront-ils plus facilement développer un certain

intérêt également pour des activités d'apprentissage de la langue française auxquelles ils peuvent avoir accès sur le Web. De cette façon, l'usage des nouvelles technologies pourront bien servir à motiver les apprenants dans leur étude du français en leur donnant une plus grande ouverture sur le monde francophone par des activités variées, comme, par exemple, des échanges ou communications électroniques avec des jeunes francophones.

Nous sonderons l'intérêt des étudiants pour l'étude de la langue en évaluant leur réaction au cas où le français ne serait pas enseigné dans leur institution. Qu'auraient-ils fait ? Est-ce qu'ils auraient cherché un autre moyen pour apprendre la langue ou seraient-ils restés indifférents ? Une fois leur cours terminé, que feront-ils ? Est-ce qu'ils vont continuer à améliorer leur français ou se contenter d'une simple acquisition préliminaire de la langue ?

Pour ce qui concerne la préférence des apprenants en regard des cours prévus à leur programme d'étude, nous essaierons d'évaluer la place du français dans leur choix. Quelle attitude manifeste l'apprenant dans le cadre des activités de formation ? Est-il réceptif ou indifférent ? Nous tiendrons compte de l'âge de l'apprenant, de son lieu de naissance, de la langue qu'il parle à la maison et de son champ de spécialisation (major).

Notre recherche se propose d'identifier les raisons qui justifient la motivation des étudiants américains de niveau universitaire pour l'étude du français en prenant en considération la contribution du milieu d'étude (relation avec les professeurs et les pairs)

et de l'influence de la réalité environnante (utilisation de l'ordinateur dans les classes, relation avec le monde francophone) sur leur apprentissage.

Pour cette étude, nous tiendrons compte des composantes de la théorie cognitiviste de Vroom (1964) qui fait appel à la notion d'expectation qui porte l'apprenant à s'interroger sur ce qu'il peut espérer de ses études, du niveau qu'il peut atteindre et de ses capacités à parvenir au but visé. La théorie de Vroom, aussi appelée «la théorie du résultat escompté» comporte un autre élément qui est l'instrumentalité se rapportant aux questions que peut se poser un apprenant concernant les résultats qu'il peut obtenir dans ses travaux d'étude. Autrement dit, pour ce qui concerne l'étude d'une langue étrangère, l'apprenant voudrait s'assurer à l'avance des possibles retombées de son expérience. La troisième composante de la théorie de Vroom, « la valence » représente la valeur positive ou négative que l'on attribue aux résultats de ses actions ou de sa performance.

1.10 Pertinence de la recherche

Nous pensons que notre objectif de recherche pourra aider les didacticiens et les planificateurs de programmes de français langue étrangère dans leurs recherches et travaux visant à promouvoir un enseignement de qualité qui répond aux attentes des apprenants. Notre recherche pourra également aider les enseignants à mieux évaluer les besoins des apprenants afin de les inciter à s'engager avec plus de motivation dans leurs études. La motivation étant un phénomène dynamique impliquant l'atteinte d'un but dans lequel interagissent les perceptions de l'apprenant, ses comportements et son

environnement, nous avons tenu compte dans notre recherche des différentes composantes de ce concept en nous inspirant des travaux de différents chercheurs œuvrant dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage. Pour ce qui a trait à l'enseignement du français aux États-Unis, nous souhaitons que cette enquête puisse encourager les enseignants à mieux comprendre la dimension de leur responsabilité dans le développement et le maintien de la motivation des étudiants.

Chapitre 2

LA RECENSION DES ECRITS

2.1 Considération sur l'évolution du concept de motivation

Le concept de motivation recouvre une diversité d'aspects qui s'expriment en partie dans des divergences d'idées des chercheurs et théoriciens œuvrant dans ce champ de la psychologie. Nous considérerons dans ce chapitre les points de vue de quelques chercheurs qui ont publié des travaux pertinents portant sur le concept de la motivation dont la nature et les fondements continuent à faire l'objet de débats et d'analyses où se manifestent les tendances et orientations de différentes écoles de pensée. La motivation représente un phénomène psychologique dynamique influencé d'un côté par des forces internes qui se traduisent dans les attitudes, la croyance, les sentiments ou les besoins d'une personne et, d'un autre côté, des forces externes constituées par les situations et l'environnement. Les chercheurs s'accordent sur l'idée voulant que la motivation soit la manifestation d'une force qui pousse une personne à agir dans un sens ou dans un autre. La variable «motivation» détient une qualité intrinsèque qui varie suivant l'influence des forces internes et externes. Cantor (1992) décrit la motivation comme une caractéristique innée que possède tout être vivant et affirme que la motivation humaine est souvent égoïste et égocentrique. Toute personne est responsable de sa propre motivation et est motivée à faire différentes choses pour différentes raisons. Cependant, même s'il paraît évident que les humains sont toujours motivés dans un sens ou dans un autre, cela ne veut pas dire qu'ils sont nécessairement motivés à apprendre (Wlodkowski, 1985). Dans le

présent chapitre, nous allons considérer les vues et conceptions des chercheurs et théoriciens dans leur évaluation de la motivation dans l'apprentissage.

2.2 Les premières études sur le concept de motivation

Si nous remontons à l'époque des philosophes grecs, nous verrons qu'il se manifestait au cours de cette période un certain intérêt pour la compréhension et la définition du concept de motivation (Mook, 1987). Ce n'est qu'au début du XXe siècle que les recherches descriptives relatives à cette variable commenceront. Quant aux recherches relatives au phénomène de la motivation en milieu scolaire, elles sont beaucoup plus récentes et plus nombreuses à notre époque. Pour la plupart, elles comportent l'avantage d'avoir été menées en situation réelle de classe. Les chercheurs ont pu ainsi se rendre compte qu'il était important que les enseignants prennent en considération les caractéristiques individuelles de chaque élève pour une meilleure conception des activités d'enseignement et d'apprentissage (Snow, 1987), contrairement aux idées des behavioristes sur ce point. Dans le contexte des activités d'apprentissage, Rolland Viau (1994), dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire* définit ainsi ce concept: «... un phénomène dynamique, c'est-à-dire qui change constamment, dans lequel interagissent les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement et qui implique l'atteinte d'un but. » Cette définition rejoint l'idée de Keller (1992) et de Maherzi (2000) dont les recherches ont montré que la motivation ne se trouve pas seulement dans l'objet d'apprentissage, mais dans les conditions au sein desquelles se déroule le travail d'études des apprenants et dans leurs perceptions concernant leur projet

d'apprentissage.

Pour une meilleure compréhension du phénomène de la motivation en contexte d'apprentissage, nous avons retenu, dans le cadre de la présente recherche, les travaux de chercheurs et théoriciens dont la renommée est acquise dans ce champ de la psychologie du comportement. Tout d'abord, nous nous proposons d'évaluer les plus importants travaux réalisés au cours des années 1950 à 1980 sur le concept de motivation dans l'apprentissage et nous aborderons ensuite les études les plus récentes et les plus approfondies sur ce sujet, parues au cours des dernières années.

2.3 Motivation en langue seconde: développement du concept

A cause de la grande importance qu'ont accordée les chercheurs et les praticiens à la motivation dans l'apprentissage des langues, ce concept a fait l'objet d'intenses enquêtes au cours des dernières décennies. Jusqu'au début des années 90, ces recherches ont été largement dominées par une synthèse logique inspirée des travaux de Robert Gardner, Wallace Lambert, Richard Clément et leurs confrères canadiens Peter MacIntyre et Kim Noels (Gardner, 1985; Gardner et Clément, 1990; Gardner et MacIntyre, 1993). A partir de l'année 1990, un intérêt accru se manifeste dans différents coins du monde pour des recherches sur la motivation reliées directement à l'étude des langues, en vue d'apporter une perspective plus appliquée et plus utile à l'enseignement. Cette nouvelle tendance a occasionné une floraison de recherches empiriques et théoriques sur un concept élargi de motivation. Dans les pages qui suivent, nous présenterons les vues et opinions de

quelques chercheurs contemporains au sujet de la valeur de la dynamique motivationnelle dans l'apprentissage d'une langue.

2.4 Etudes sur la motivation au cours des années 1950-1980

Au cours des dernières années, les recherches portant sur la motivation des étudiants inscrits dans des programmes de langue seconde ont été largement influencées par les éminents chercheurs canadiens Gardner et Lambert (1972) qui ont élaboré les premières enquêtes sur la nature et le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ces deux chercheurs ont également établi la différence entre une **motivation intégrative** fondée sur l'intérêt de l'apprenant pour les réalités relatives à la communauté dont il étudie la langue et une **motivation instrumentale** orientée vers des buts plus pragmatiques au niveau des acquis sociaux ou économiques.

Gardner et Lambert (1959) ont entrepris des recherches qui leur ont permis d'affirmer l'avantage de la motivation intégrative sur la motivation instrumentale dans l'étude des langues.

2.4.1 La théorie de Gardner

La théorie de la motivation chez Gardner, fortement marquée par une approche psychosociale, est apparue au Canada dans un contexte de bilinguisme où deux communautés linguistiques utilisent respectivement l'anglais et le français. Le travail de Gardner dans

le domaine de la motivation était largement influencé par Mowrer (1950) cité dans Larsen-Freeman and Long (1994), qui avait entrepris des recherches sur l'acquisition de la langue maternelle. D'après Mowrer, les progrès d'un jeune enfant dans l'acquisition de la langue maternelle trouvent leur fondement dans le désir de l'enfant de s'identifier à l'unité familiale et à la communauté langagière à laquelle il appartient. C'est à partir de cette thèse de Mowrer que Gardner a amorcé sa propre recherche sur la motivation comme un facteur déterminant dans l'acquisition d'une langue seconde.

Des recherches ont montré que la motivation ne constitue qu'une variable qui, combinée avec d'autres, peut influencer les progrès d'un apprenant dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde. Dans son modèle socio-éducatif, Gardner qui, contrairement à d'autres recherches dans ce domaine, a étudié spécifiquement le phénomène d'acquisition de la langue dans l'environnement scolaire, identifie 4 facteurs déterminants de l'acquisition, à savoir: le milieu social et culturel, les différences individuelles des apprenants, le contexte dans lequel leur apprentissage se déroule et les résultats linguistiques de l'expérience d'apprentissage (Gardner, 1982).

Gardner définit la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde comme correspondant à la somme d'efforts qu'un étudiant consent à déployer pour maîtriser la langue à partir d'un désir de l'apprendre et la satisfaction éprouvée dans l'accomplissement de cette activité. La définition de Gardner du concept de motivation peut se résumer ainsi:

- (a) Effort déployé pour atteindre un but
- (b) Désir d'apprendre la langue
- (c) Satisfaction dans le cadre de l'apprentissage de la langue.

D'autre part, dans son modèle socio-éducatif, Gardner (1972) justifie ainsi le succès des apprenants dans le cadre des études de langue: *“L'étudiant qui veut progresser dans l'apprentissage d'une langue seconde doit se préparer psychologiquement à adopter différents aspects caractéristiques du comportement langagier et culturel des membres du groupe parlant la langue-cible. Les tendances ethnocentriques de l'apprenant ainsi que ses attitudes vis-à-vis des membres de l'autre groupe peuvent correspondre à son degré de succès dans l'apprentissage de la nouvelle langue.”* Gardner soutient que les attitudes et la motivation jouent un rôle important dans l'apprentissage de la langue seconde et que cet apprentissage est davantage relié à :

- (a) *la motivation intégrative* qui est une disposition positive vis-à-vis du groupe parlant la langue seconde et le désir d'établir des liens avec ses membres et même de s'identifier à certains d'entre eux
- (b) *la motivation instrumentale* qui se rapporte aux avantages plus immédiats que peut offrir la maîtrise de la langue seconde dans un contexte de travail, d'avancement sur le plan professionnel ou autre situation semblable où la langue peut servir de tremplin dans la quête d'une position bien définie.

Gardner a entrepris de nombreux travaux de recherche avec W.E. Lambert, le prochain

théoricien que nous allons considérer dans ce chapitre sur l'évolution du concept de motivation.

2.4.2 La théorie de Lambert

Pour Lambert (1967), l'importance de la caractéristique linguistique débute avec le processus de socialisation. Le développement de la compétence dans la langue seconde a des implications au niveau de l'identité de l'individu. D'après son modèle socio-psychologique, les élèves qui apprennent une langue seconde doivent pouvoir manifester le désir d'adopter divers aspects du comportement, incluant les habitudes linguistiques, qui caractérisent les membres de l'autre groupe culturel. D'après ce que nous rapporte Gardner (1985), Lambert (1963) avait souligné que les facteurs cognitifs comme l'aptitude et l'intelligence ainsi que les facteurs affectifs tels l'attitude et la motivation sont incontestablement impliqués dans l'apprentissage de la langue seconde. Nous aurons l'occasion de considérer dans la section 2.5 la notion des facteurs cognitifs à partir des données d'autres chercheurs qui ont travaillé sur le concept de motivation dans l'apprentissage des langues. D'après Dornyei (2003), dans les premiers travaux de Gardner et Lambert sur l'apprentissage des langues, ils ont tenu compte de l'expérience canadienne du voisinage de l'anglais et du français comme un facteur de médiation entre différentes communautés ethnolinguistiques dans un cadre multiculturel. Pour ces deux chercheurs, la motivation pour l'apprentissage de la langue de l'autre communauté constitue la principale force qui peut encourager ou entraver la communication ou l'affiliation interculturelle : « ... *viewed L2s as mediating factors between different*

ethnolinguistic communities in multi-cultural settings. They considered the motivation to the language of the other community to be a primary force responsible for enhancing or hindering inter-cultural communication and affiliation (Dornyei, 2003, p. 4).

2.4.3 La théorie de Schumann

Schumann (1975, 1978a), qui a fait partie d'une équipe de chercheurs dans le cadre d'un projet d'enquête lancé par l'Université Harvard, a pu observer, pendant environ un an, comment un immigrant du Costa Rica appartenant à la classe ouvrière a pu apprendre l'anglais sans aucune instruction formelle. D'après Schumann et son modèle d'acculturation, ce n'est ni l'âge, ni les capacités cognitives qui expliquent le phénomène d'apprentissage dans le cas de cet immigrant, mais les facteurs sociaux et psychologiques. La théorie de Schumann (1978b) affirme que l'acquisition de la langue seconde ne constitue qu'un aspect de l'acculturation et le degré d'acculturation de l'apprenant contrôle celui de son acquisition de la langue. Schumann définit l'acculturation comme l'intégration sociale et psychologique de l'apprenant dans la communauté de la langue seconde. Ce chercheur avance que certains facteurs socioculturels peuvent promouvoir ou inhiber le contact entre deux groupes d'individus: ceux appartenant à la communauté étrangère et les apprenants de la langue de cette communauté.

Schumann regroupe ainsi les facteurs socioculturels pouvant affecter le rapport de deux groupes:

- (a) *Les schèmes de dominance.* Si le groupe des apprenants de la langue seconde est politiquement, culturellement, techniquement ou économiquement supérieur, il aura tendance à éviter d'apprendre la langue du groupe "inférieur".
- (b) *Les stratégies d'intégration,* comprenant:
 - (i) l'assimilation ou l'abandon par l'apprenant de son style de vie et de ses valeurs au profit de ceux de la communauté étrangère.
 - (ii) la préservation ou le rejet des valeurs de la communauté étrangère. Dans ce dernier cas, l'acquisition de la langue est minime.
 - (iii) l'adaptation ou le maintien de ses propres valeurs et de son style de vie, mais également une tentative de s'adapter à ceux de la communauté étrangère.
- (c) *Le phénomène de l'inclusion* se rapportant au type de lieux fréquentés par les deux communautés
- (d) *Le phénomène de la cohésion* qui définit le type de rapport existant entre les deux groupes
- (e) *Le phénomène de la quantité* se rapportant au nombre de participants partageant l'expérience d'échange
- (f) *Le phénomène de la congruence* ou la similarité entre les deux cultures qui facilite l'acquisition de la langue; l'absence de similarité contribuera à retarder ou inhiber l'apprentissage.
- (g) *Le phénomène des attitudes communes* ou la similarité de comportement des deux groupes.

L'acquisition de la langue étrangère est facilitée par les attitudes positives des deux groupes. Dans le cas contraire, le processus d'acquisition est bloqué. Dans sa théorie, Schumann fait état également du rôle des facteurs affectifs dans les échanges entre deux groupes sur le plan langagier. D'après lui, si les facteurs sociaux touchent particulièrement le groupe des apprenants de la langue seconde, les facteurs affectifs concernent davantage les individus. Parmi ces derniers, citons:

- (a) *le choc langagier* qui entraîne la peur de paraître ridicule aux yeux de la communauté étrangère
- (b) *le choc culturel* ou l'état d'anxiété survenu avec l'entrée dans un nouveau pays, dans le contact avec une nouvelle culture
- (c) *la motivation* ou les raisons qui poussent l'individu à apprendre la langue
- (d) *la flexibilité* ou le degré d'intégration au sein de la communauté étrangère.

La prochaine théorie que nous allons considérer se fonde également sur le contexte social dans l'apprentissage d'une langue à partir du milieu culturel et de l'état des rapports entre les deux communautés où s'effectue l'apprentissage.

2.4.4 La théorie de Clément

Le modèle de Clément (1980), basé sur sa théorie du contexte social, met l'accent sur le milieu culturel et le dynamisme des deux communautés concernées dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde. Clément soutient que l'acquisition de la langue

seconde implique non seulement l'apprentissage des habilités reliées à la langue, mais également l'adoption de comportements propres à la communauté étrangère. Ainsi, l'apprentissage de la langue implique des changements au niveau de l'identité de soi (même hypothèse que celle de Lambert, 1974). Clément a effectué des recherches au Canada auprès des francophones apprenant l'anglais et a étudié le concept d'appartenance ethnique dans les milieux bilingues, avec la collaboration de Gardner et Smythe. Pour Clément, la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde repose sur la relation positive existant entre la confiance en soi et la performance dans cette langue. Cette théorie rejoint celle de Lambert qui soutient que la compétence dans la langue seconde a des implications au niveau de l'identité de l'individu. Ainsi, l'apprentissage de la langue implique des changements au niveau de ce qu'on appelle souvent aujourd'hui le concept de soi.

Les différentes théories considérées dans ce chapitre nous permettront de mieux évaluer la motivation des apprenants dans l'étude du français. Nous basant sur les recherches de Gardner et de Lambert sur le comportement des apprenants, nous pourrons mieux mesurer leur niveau de motivation pour l'apprentissage du français en tenant compte de l'intérêt qu'ils manifestent vis-à-vis de la réalité socioculturelle des milieux francophones. Pour les chercheurs évoqués dans le présent chapitre, l'intégration sociale et psychologique de l'apprenant dans la communauté de la langue seconde constitue un élément déterminant de ses progrès dans l'apprentissage et la pratique de la langue.

Nous allons passer en revue les nouvelles tendances qui se sont manifestées dans les

recherches sur la motivation dans l'apprentissage des langues pendant les vingt dernières années.

2.5 Etudes sur la motivation au cours des années 1980-2000

Les toutes premières enquêtes ayant révélé des relations ambiguës entre le concept de motivation et le succès des apprenants en langue seconde, les chercheurs ont orienté leurs études vers des contextes variés d'apprentissage afin de mieux cerner le problème. Dans la présente section, nous passerons en revue les conceptions et idées de quelques chercheurs sur le concept de la motivation dans l'apprentissage au cours des dernières années. La théorie de Robert Gardner (1985) sur la motivation retient toujours l'attention des chercheurs de notre époque dans leur étude sur l'acquisition d'une langue. Rappelons que l'un des aspects les plus connus et les plus cités de la théorie de la motivation chez Gardner est l'intégrativité. D'après ce chercheur, dans le contexte de l'étude des langues, une disposition intégrative constitue une orientation affective, interpersonnelle positive à l'égard de la communauté parlant la L2. L'individu intégratif désire découvrir la culture, les mœurs des locuteurs de la L2.

Dans ses premières recherches, Gardner (1980) a établi une distinction entre ce qui constitue, d'une part, un état de motivation et d'autre part, un trait de motivation. L'état de motivation se manifeste à un moment précis de l'apprentissage et peut varier selon les circonstances, alors que le trait de motivation constitue une condition plus ou moins stable dans le processus d'apprentissage. Les recherches en didactique des langues

associent le concept de trait de motivation aux idées de persévérance, d'intérêt dans les langues et cultures étrangères, ainsi qu'aux attitudes des apprenants vis-à-vis l'apprentissage des langues, alors que le contexte d'état de motivation se réfère très spécifiquement à des moments correspondant au temps consacré aux activités d'apprentissage.

Au cours des dernières années, certains chercheurs, tout en appréciant la portée du travail de Gardner dans le champ de l'étude de la motivation dans l'apprentissage, remettent cependant en question la position du chercheur canadien sur certains aspects de ce phénomène.

Les chercheurs Skehan (1991), Crookes et Schmidt (1991), Dornyei, (1994), Oxford et Shearin (1994) se sont mis d'accord sur le fait que le travail de Gardner et de ses associés représente une contribution importante aux études sur la motivation tant au niveau du contenu que de la méthodologie. D'après Skehan (1991), Gardner et ses collègues ont cependant trop mis l'accent sur l'étude des buts dans leurs recherches portant sur la motivation dans l'apprentissage des langues. Pour Crookes et Schmidt (1991), l'importance accordée à cet aspect particulier des recherches sur la motivation a diminué la valeur de certains autres concepts qui y sont liés: *"This particular approach was so dominant that alternative concepts have not been seriously considered."* (p. 501). De son côté, Dornyei (1994), critique également la trop grande influence de l'approche socio-psychologique de Gardner: *"The main problem with Gardner social-psychological approach appeared to be, ironically, that it was too influential."* (p. 273).

Les chercheurs Skehan (1991), Crookes et Schmidt (1991), Dornyei (1994), Oxford et Shearin (1994) ont également considéré l'approche de Gardner comme la résultante du point de jonction de la motivation intégrative et de la motivation instrumentale. Oxford et Shearin soulignent que pendant les 20 dernières années, les recherches sur la motivation dans l'apprentissage des langues secondes se sont fortement concentrées sur la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Pour leur part, Crookes et Schmidt (1991) considèrent que les nombreuses études portant sur les phases de motivation intégrative et instrumentale, combinées à l'emploi expérimental de mesures standardisées, signifient que ce concept particulier de motivation a primé sur toute autre voie de recherche dans l'apprentissage des langues secondes.

Gardner et Tremblay (1994), répondant aux critiques de Crookes et Schmidt (1991), Dornyei (1994), Oxford et Shearin (1994) attribuent leurs vues à de l'incompréhension, en précisant que les recherches ont établi une distinction entre une orientation intégrative et une orientation instrumentale. L'orientation, selon les vues de Gardner et Tremblay (1994), représente une catégorie de raisons justifiant l'apprentissage d'une langue seconde et se différencie ainsi de la motivation.

Gardner et MacIntyre (1991, 1992) ont pris cette même position dans leurs travaux portant sur l'effet de deux types d'orientation relative au succès dans l'apprentissage d'une langue seconde. Pour eux, l'orientation intégrative aussi bien que l'orientation instrumentale peut influencer l'apprentissage d'une langue seconde. Ils ont même affirmé que ces deux types d'orientation qui représentent les buts ou les raisons poussant

à l'étude d'une langue seconde n'influencent pas autant le succès dans l'apprentissage que l'état de motivation qui alimente les efforts en vue de la concrétisation d'un objectif visé. L'orientation et les attitudes des apprenants jouent simplement un rôle d'appui dans l'apprentissage alors que la motivation constitue le principal déterminant de leur succès. Gardner et MacIntyre (1991) ont clairement établi une différence entre l'orientation et l'attitude dans le contexte de la psychologie de la motivation. Ils ont ainsi modifié la définition originale de la motivation dans laquelle se trouvaient des variables d'attitude, pour la réduire à une définition plus simple émanant des recherches précédentes sur "*l'intensité motivationnelle*" (Gardner, 1985). Cependant, la définition de la motivation de Gardner, d'après son modèle socio-éducatif, se différencie de sa définition visant à établir la distinction entre le concept de motivation et les orientations (Gardner et MacIntyre, 1991, 1992). Dans ce cas, la motivation dans le contexte de l'apprentissage des langues se définit comme la combinaison d'efforts et du désir d'atteindre le but visé, associée à des attitudes favorables au processus d'apprentissage de la langue.

Au cours des dernières années, Crookes et Schmidt (1991) ainsi que Gardner et Tremblay (1994) ont entrepris des recherches qui leur ont permis d'évaluer 4 autres orientations motivationnelles:

- (a) les raisons justifiant l'apprentissage
- (b) le désir d'atteindre le but visé
- (c) une attitude positive vis-à-vis la situation d'apprentissage
- (d) la continuité dans l'effort.

Ely (1984, 1986a, 1986b) a identifié, dans ses recherches, trois différents niveaux de motivation: la motivation de type A qui s'apparente à l'orientation intégrative, la motivation de type B similaire à l'orientation instrumentale et la motivation de type C qui se rapporte aux exigences du programme d'étude. Se basant sur les données d'enquêtes descriptives, Ely signale la nécessité de mesurer le degré d'intensité de la motivation en plus de l'évaluation du type de motivation dans l'apprentissage des langues.

Dans les recherches sur la motivation dans l'apprentissage, la théorie de l'attribution (Weiner, 1980) permet de mieux comprendre le comportement des apprenants dans les contextes scolaires. La théorie de l'attribution de Weiner se base sur le rendement. Cette théorie identifie les facteurs suivants – habileté, effort, difficulté de la tâche, chance – comme les éléments les plus importants affectant les attributions pour le rendement. Weiner affirme que les attributions causales déterminent les réactions affectives découlant d'un succès ou d'un échec. D'après le chercheur, les apprenants qui démontrent une forte estime de soi et qui réussissent dans leur apprentissage ont tendance à attribuer leur succès à des facteurs internes, stables et incontrôlables comme l'habileté alors qu'ils attribuent leur échec à des facteurs internes, instables et contrôlables comme l'effort ou à des facteurs externes, incontrôlables comme la difficulté dans la tâche.

	INTERNE	EXTERNE
STABLE	La capacité	La difficulté de la tâche
INSTABLE	L'effort	La chance

Figure 1 : Les facteurs attributionnels

Ce modèle peut aider à comprendre les attitudes des étudiants face aux activités

d'apprentissage à partir du contrôle qu'ils pensent avoir sur le résultat de la tâche ainsi que le caractère durable ou occasionnel de ce contrôle.

Pour le psychologue canadien Albert Bandura (1986), la motivation est essentiellement régie par l'auto-efficacité perçue (Bandura et Schunk, 1981). Du fait de ses capacités de représentations mentales, l'adulte ou l'enfant est capable d'anticiper des satisfactions provenant de ses réussites ou de ses échecs. Le ressort de la motivation serait donc de se fixer un but par rapport à un standard personnel. L'intervalle à combler entre le but et le standard personnel crée, selon Bandura, la motivation. La perception de sa compétence (self-efficacy) est une notion centrale dans la théorie de Bandura. La perception qu'une personne entretient à propos de ses capacités détermine pour une large part son pattern comportemental. Ce sentiment d'auto-efficacité se manifestera dans les aspirations de l'apprenant, dans la quantité d'effort qu'il fournit, dans la façon dont il maintient ou non son effort et dont il choisit ses tâches quand il en a l'occasion.

Selon la théorie de Bandura, la perception d'efficacité personnelle dépend de quatre principaux facteurs:

- (a) *l'existence de réussite similaire dans le passé* – Celui qui a l'habitude de réussir quelque chose se pense capable de le réussir encore.
- (b) *l'apprentissage vicariant* – Dans ce contexte, un apprenant peut profiter de l'expérience des autres en cherchant à reproduire le comportement pour lequel une autre personne a été récompensée.
- (c) *les renforcements verbaux* – les compliments, le support, les encouragements.

- (d) *l'état émotionnel* dans lequel une personne se trouve en effectuant une tâche donnée.

Pour sa part, Dornyei (1990), dans ses recherches portant sur les contextes de motivation, a étudié les composantes de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères dans un milieu purement académique où les occasions d'interaction dans la langue-cible sont très limitées. Il a pu ainsi conclure que le niveau de motivation dans les situations d'apprentissage d'une langue se construit de la façon suivante:

- (a) un sous-système de motivation instrumentale
- (b) un sous-système de motivation intégrative qui se constitue en quatre dimensions spécifiques:
 - (i) l'intérêt pour les langues, les peuples et les cultures étrangers
 - (ii) le désir d'élargir ses horizons
 - (iii) le désir d'affronter de nouveaux défis, d'expérimenter de nouveaux stimuli
 - (iv) le désir d'appartenir à une nouvelle communauté.

Selon les recherches de Dornyei, les deux dernières composantes du concept de motivation portent sur le besoin de réussir. Pour ce chercheur, cette composante produit différents résultats dépendant du niveau de compétence de l'apprenant. Le sous-système de motivation instrumentale et le besoin de réussir jouent un rôle important dans l'apprentissage des étudiants de niveau intermédiaire alors que le sous-système de motivation intégrative favorise l'apprentissage au-delà du niveau intermédiaire.

De son côté, Ramage (1990) a exploré à partir d'un questionnaire d'enquête, le concept de persistance chez les apprenants d'une langue seconde pour un profil d'étudiants qui maintiennent un rythme d'étude régulier et de ceux-là qui s'en détournent ou qui ne manifestent pas un intérêt soutenu dans leur cheminement académique. L'enquête a porté sur les facteurs d'attitude et de motivation des deux groupes d'apprenants qui ont fait l'objet de l'étude, ainsi que sur leur niveau de scolarité et leurs résultats d'examen dans la classe de langue étrangère.

Dans le cadre des études réalisées ces dernières années sur la motivation des étudiants d'université pour l'apprentissage des langues, le chercheur canadien Rolland Viau apporte dans ses travaux un nouvel éclairage, une perspective plus large sur la motivation en éducation. Pour ce chercheur, les apprenants entrent généralement à l'université avec une forte motivation qui décroît au fil des années. Quelles peuvent être les raisons expliquant cette diminution de la motivation chez les étudiants universitaires? D'après Viau (1998), cette baisse de motivation peut être due à de l'essoufflement ou aux exigences d'un semestre particulièrement intense. Il signale également des changements d'ordre personnel qui peuvent aussi affecter le degré de motivation des étudiants ou encore des facteurs relatifs aux cours suivis pouvant entraîner la démotivation des apprenants.

Pour aider à mieux comprendre comment les activités pédagogiques peuvent influencer sur la motivation des étudiants, Viau propose le diagramme suivant:

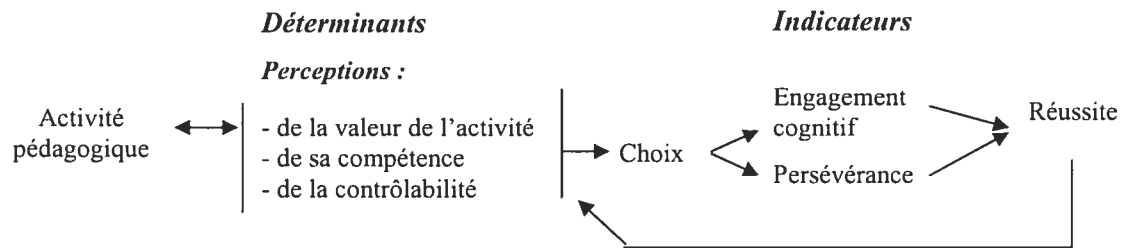


Figure 2 : La dynamique motivationnelle au regard des activités pédagogiques

D'après Viau, une des portes d'entrée offerte aux professeurs pour maintenir la motivation de leurs étudiants repose sur les activités pédagogiques qu'ils leur proposent. Dans son ouvrage, *La motivation en contexte scolaire* (1994), Rolland Viau suggère des pistes concrètes d'action sur la motivation. Selon le chercheur, la motivation en contexte scolaire est surtout influencée par trois types de perception:

- la perception de la valeur d'une activité: Pourquoi ferais-je cette activité?
- la perception de sa compétence à l'accomplir: Est-ce que je suis capable d'accomplir cette activité?
- la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences: Ai-je un certain contrôle sur le déroulement de l'activité et sur ses conséquences?

Rolland Viau (1994), dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, perçoit dans le concept de persévérance l'idée de ténacité, associant sa définition à la durée d'un travail. D'après lui, un élève fait preuve de persévérance lorsqu'il consacre le temps nécessaire à exécuter ses travaux, révise les leçons présentées en classe, se prépare pour

le prochain cours et manifeste une sérieuse disposition pour sa formation. Il nous présente l'idée de persévérance comme un indicateur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chance de réussir. Sa réussite dépend aussi de la qualité des efforts qu'il consent à déployer dans l'accomplissement de ses travaux. Ainsi, selon l'approche sociocognitive, à la persévérance vient s'ajouter l'engagement cognitif qui est un autre indicateur de la motivation. Les recherches en psychopédagogie évaluent l'engagement cognitif comme la somme d'attention et de concentration dont fait preuve un apprenant dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité donnée.

En tenant compte des orientations motivationnelles de l'apprenant, l'enseignant peut mieux contribuer à encourager le développement de sa motivation dans l'apprentissage. C'est ce que nous verrons en considérant les travaux d'Oxford et de Shearin (1994) sur la motivation en éducation.

2.5.1 Les vues d'Oxford et de Shearin

Plusieurs théoriciens et chercheurs ont trouvé qu'il est important de considérer le concept de motivation comme une entité comportant plusieurs facettes. Dans leurs études, Oxford et Shearin (1994) ont analysé un ensemble de 12 théories ou modèles de motivation provenant des domaines de la socio-psychologie, du développement cognitif et de la psychologie socio-culturelle. Ils ont aussi identifié 6 facteurs susceptibles d'influencer la motivation dans l'apprentissage:

- (a) les attitudes ou sentiments à l'égard de la communauté d'apprentissage et de la langue-cible
- (b) la conception de soi qui se rapporte aux attentes de l'apprenant face à son expérience d'apprentissage et l'anxiété qui accompagne cette expérience
- (c) les buts de l'apprenant ou le bien-fondé des raisons justifiant ses efforts
- (d) l'engagement de l'apprenant ou la détermination avec laquelle il s'engage dans le processus d'apprentissage de la langue
- (e) le support de son environnement ou l'appui offert par l'enseignant et les autres apprenants, ainsi que l'apport des membres de la communauté dans l'expérience d'apprentissage
- (f) les attributs personnels de l'apprenant ou un ensemble de facteurs se rapportant à son aptitude, son âge, son sexe, et son expérience antérieure dans l'étude d'une langue.

Oxford et Shearin (1994) s'inspirent des recherches sur la psychologie de la motivation réalisées dans les secteurs de l'industrie, du commerce et de l'éducation pour les appliquer dans le domaine de l'enseignement des langues. Ils proposent quatre groupes d'éléments théoriques susceptibles de confirmer l'importance du concept de motivation dans l'apprentissage d'une langue: *les théories du besoin, les théories d'instrumentation, les théories d'équité et les théories du renforcement.*

- (a) *Les théories du besoin* - En évaluant cet ensemble de théories, Oxford et Shearin

(1994) mettent l'accent sur les hiérarchies de besoin dans la poursuite d'un objectif donné. Selon cette théorie, les besoins non satisfaits créent chez l'intéressé un état de tension qui le force à œuvrer jusqu'à la réalisation de son objectif, pour s'engager par la suite à satisfaire d'autres besoins plus pressants (Maslow, 1970). Dans le cadre du processus d'apprentissage d'une langue, les apprenants peuvent avoir différents types de besoins justifiant leur motivation. Oxford et Shearin pensent que les chercheurs et praticiens dans la didactique des langues doivent tenir compte des besoins des apprenants afin de pouvoir leur offrir un environnement d'études susceptible de maintenir leur état de motivation. Selon la théorie relative au besoin de réussir (McClelland et al., 1953; McClelland, 1955), les échecs ou succès passés d'un apprenant peuvent contribuer à influencer ses choix et son orientation. Ainsi, d'après Oxford et Shearin (1994), les enseignants doivent s'efforcer de créer chez les apprenants cette orientation vers le succès.

(b) *Les théories d'instrumentation* - Les théories se rapportant aux attentes immédiates des apprenants conduisent naturellement à considérer l'accomplissement des actions présentes comme une étape pouvant mener à d'autres résultats dans l'avenir (Atkinson, 1964). En d'autres termes, la motivation d'un apprenant à s'engager dans une activité, s'accroît dans la mesure où l'activité en question peut rapporter des résultats attendus. Les chercheurs anglophones (Locke et al., 1981; 1990) désignent par l'expression *goal-setting theory*, le principe voulant que la performance d'un individu soit étroitement liée aux buts qu'il s'est fixés. D'après Oxford et Shearin, les attentes de succès ou d'échec des apprenants en langue seconde constituent des éléments de base

dans le cadre des efforts visant à encourager et à maintenir leur motivation dans l'étude et la pratique de la langue. Ainsi, quand l'apprenant se fixe un objectif bien spécifique, sa motivation s'accroît. Mais, comme nous allons le voir, des recherches ont montré que les buts susceptibles d'engendrer la motivation d'un apprenant doivent être précis et réalisables.

(c) *Les théories d'équité* - Les théories d'équité expliquent comment l'état de motivation peut varier suivant des situations données. D'après Landy (1985), pour que l'apprenant maintienne un niveau de motivation constant dans son apprentissage, il importe qu'il y ait un certain équilibre entre les efforts qu'il déploie et les résultats qu'il obtient. Oxford et Shearin (1994) pensent que cette théorie est suffisamment valable pour expliquer le taux de décrochage scolaire. Les deux chercheurs proposent que les didacticiens et les praticiens des programmes de langue élaborent leur plan de travail en tenant compte des buts des apprenants afin d'éviter tout déséquilibre entre leurs objectifs et les résultats escomptés qui pourraient éventuellement affecter leur motivation.

(d) *Les théories du renforcement* - Cet ensemble de théories explique les réactions d'un individu face aux réponses ou gratifications reçues de son milieu de travail ou d'études. Cette reconnaissance ou manifestation d'appréciation peut effectivement motiver les apprenants en les aidant à progresser dans leur travail. Afin de mieux comprendre la concordance des facteurs qui peuvent contribuer à susciter un état de motivation, nous devrions compiler plus d'informations à ce sujet pour évaluer leur manifestation dans le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue. Gardner

voit la motivation comme étant dynamique. Afin de bien saisir la nature dynamique de la motivation, les chercheurs et didacticiens doivent entreprendre des études empiriques sur la réalité de ce concept dans son application dans différents milieux d'apprentissage et à des niveaux variés de compétence. A la base de ces études, il faudrait prendre en considération d'autres variables liées à la motivation en contexte scolaire en évaluant les relations existant entre ces variables indépendantes et la variable d'apprentissage effectif afin de pouvoir obtenir une idée plus précise du rôle général de la motivation dans le processus d'apprentissage.

L'ensemble des théories proposées par Oxford and Shearin porte sur l'apprenant en contexte d'apprentissage alors que d'autres chercheurs comme Crookes et Schmidt considèrent dans leurs travaux l'influence de l'environnement et du cadre d'apprentissage sur la motivation des apprenants.

2.5.2 Les vues de Crookes et de Schmidt

Partant de ce qu'ils appellent la réalité psychologique, Crookes et Schmidt (1991) ont adopté une approche pédagogique qui présente les concepts motivationnels en les classant dans l'ordre qui suit: (a) l'apprenant et le processus d'apprentissage, (b) le fonctionnement de la salle de classe, (c) le programme d'études, (d) l'apprentissage à long terme.

(a) *L'apprenant et le processus d'apprentissage* - Les chercheurs mettent l'accent

sur les rapports entre la motivation et le processus cognitif dans l'apprentissage d'une langue seconde en considérant le niveau d'attention de l'apprenant et son état de motivation comme l'avaient déjà indiqué Eysenck (1982), Maehr et Archer (1987) et Scovel (1989). Crookes et Schmidt (1991) encouragent les enseignants à modifier, au besoin, leur programme de cours afin de favoriser le maintien d'un niveau élevé d'attention chez les apprenants.

(b) *Le fonctionnement de la salle de classe* - Cette catégorie se réfère aux techniques et activités de l'enseignant de langue pouvant encourager la motivation chez les apprenants. Crookes et Schmidt (1991) reconnaissent que l'intérêt de l'étudiant, sa considération pour son programme d'études et ses besoins personnels, tels que le besoin de pouvoir, le besoin d'affiliation, le besoin de réussite relèvent de la motivation intrinsèque, alors que les récompenses, le feedback et l'effet du désir de réussir sur la conduite d'un apprenant, appartiennent à la motivation extrinsèque. Les effets ayant trait aux attentes et à la perception de soi de l'apprenant ont déjà été étudiés par Schunk (1991), Bandura (1986) et Seligman (1975).

(c) *Le programme d'études* - A cette étape, les chercheurs concentrent leurs efforts sur le contenu des cours. Crookes et Schmidt (1991) encouragent les didacticiens et concepteurs de programmes à élaborer leur curriculum en fonction des besoins des apprenants.

(d) *L'apprentissage à long terme* - Le rapport entre la motivation et le prolongement

de l'apprentissage, particulièrement dans des contextes informels où les apprenants ne sont pas contraints de suivre un programme donné, dépendra de la disposition personnelle de l'apprenant à profiter des occasions de pratique de la langue.

Dans la section suivante, avec le chercheur hongrois Zoltan Dörnyei, nous retrouverons une certaine similarité des thèmes traités par Crookes et Schmidt sur la motivation des apprenants.

2.5.3 Les vues de Dörnyei

Dörnyei (1990) a analysé le concept de motivation (ainsi que celui de l'attitude) dans le contexte hongrois où l'anglais est une langue étrangère. En 1994, ce chercheur a présenté un bref exposé de la situation linguistique en Hongrie où un total de 97% de la population est hongrois et où 98.5% ont le hongrois comme langue maternelle. Moins de 9% de la population parlent une langue seconde ou étrangère. Le contact avec la communauté anglaise se limite à la technologie et aux médias. Dans son article, Dörnyei expose les résultats de sa recherche sur la motivation des étudiants à apprendre l'anglais, langue étrangère en Hongrie. Ses résultats lui ont permis de construire un modèle théorique comprenant quatre catégories principales: *la motivation instrumentale, la motivation intégrative, le besoin de réussir, et les effets des échecs du passé.*

Dörnyei prône une approche intégrée de l'étude du rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues. Pour ce chercheur, un construit adéquat de la motivation en

langue seconde se doit d'être éclectique, c'est-à-dire rassemblant des facteurs en provenance de différentes branches de la psychologie (p. 274). En ce sens, Dornyei propose trois niveaux de conceptualisation de la motivation: (a) *la langue*, (b) *l'apprenant* et (c) *la situation d'apprentissage*.

(a) *Sur la langue* - Cette conceptualisation comprend les buts de l'apprenant dans sa décision d'étudier une langue. Autrement dit, la conceptualisation de la motivation axée sur la langue vise les orientations ainsi que les motifs de l'apprenant relatifs aux différents aspects de l'apprentissage d'une langue seconde.

(b) *Sur l'apprenant* - La question du comportement de l'apprenant comprend deux éléments: le désir de succès et la confiance en soi. Le **désir de succès** se réfère à un trait de personnalité pouvant affecter la conduite d'une personne dans tous les aspects de sa vie, comprenant l'apprentissage d'une langue. Les chercheurs Oxford et Shearin (1994) ont réalisé beaucoup d'études sur cet aspect des recherches sur la motivation. Dornyei (1990) affirme que le désir de réussir joue un rôle particulièrement important dans le contexte académique. D'autre part, selon les rapports d'enquête, **la confiance en soi** entraîne un niveau d'aspiration qui se manifeste particulièrement dans le but qu'un sujet ou groupe se propose d'atteindre dans une activité dans laquelle il se trouve engagé. La confiance en soi et la force du moi représentent en effet les deux principaux éléments de l'estime de soi qui joue un rôle particulièrement important dans la dynamisation générale de l'individu dans sa capacité d'action et de réalisation.

(c) *Sur la situation d'apprentissage* - La situation d'apprentissage se compose de trois aspects:

(i) D'après la description de Keller (1983) de l'état de la motivation, les éléments de motivation se rapportant **au programme d'étude** se fondent sur l'intérêt, l'attente et la satisfaction de l'apprenant ainsi que sur la pertinence du programme. L'intérêt, pour Keller, représente une réponse positive à certains stimuli à partir de structures cognitives qui alimentent et maintiennent la curiosité de l'apprenant. La pertinence du programme se réfère à la perception qu'a l'apprenant de la situation d'apprentissage au niveau de sa valeur et par rapport à ses besoins. L'attente se rapporte aux vues et perceptions de l'apprenant sur sa réussite ou son échec dans le cadre de sa formation alors que la satisfaction se rapporte aux résultats d'une activité en terme de récompense ou de punition sous une forme intrinsèque ou extrinsèque.

(ii) Les éléments de motivation se rapportant à **l'influence de l'enseignant** définissent ce dernier en tant qu'agent pouvant intensifier ou modifier la motivation des apprenants. D'après Dornyei (1990), les enseignants peuvent soutenir la motivation des apprenants en donnant l'exemple d'organisation, d'intérêt au travail et de volonté de réussir. D'autre part, les professeurs doivent s'efforcer de répondre aux attentes des apprenants par le biais d'activités utiles et profitables. A cet égard, la thèse de Maherzi (2000) contient une documentation élaborée et des résultats de recherche intéressants.

(iii) Les éléments de motivation relatifs à **l'ensemble de la classe** se basent sur les facteurs de buts, d'orientation et de cohésion du groupe. L'élément d'orientation se réfère au niveau d'intérêt du groupe à poursuivre le but visé dans son apprentissage. La cohésion du groupe telle que définie par Forsyth (1990), représente "*...la force de la relation des membres composant ce groupe*". Les structures définissant les buts de l'ensemble de la classe se fondent sur trois tendances respectives: (a) *une tendance compétitive*, (b) *une tendance coopérative*, (c) *une tendance individualiste*. Les apprenants qui évoluent dans un cadre compétitif ont tendance à s'efforcer de surpasser les autres parce que seulement les meilleurs élèves sont récompensés pour leurs travaux. Dans une structure coopérative, les apprenants partagent la responsabilité du résultat de leur apprentissage parce qu'ils seront tous récompensés. La structure individualiste encourage l'apprenant à travailler seul (Johnson et Johnson, 1991).

2.5.4 Les vues de Bandura

Les recherches ont montré que le niveau de confiance des apprenants, dans leur capacité de maîtriser une langue étrangère, peut influencer leur rendement dans l'apprentissage de cette langue. D'après le psychologue canadien Albert Bandura (1986, 1997), le niveau de confiance d'un étudiant dans ses possibilités d'acquisition d'une langue étrangère joue un rôle majeur dans ses succès ou échecs. Dans cette optique, le professeur Bandura nous décrit la notion de l'auto-efficacité comme représentant la croyance des individus dans

leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les actions nécessaires afin de pouvoir contrôler des événements qui surviennent dans leur vie. L'auto-efficacité se rapporte ainsi à la perception qu'a une personne d'elle-même, de ses capacités à exécuter une activité et à réagir face à un événement ou un objet. Cette perception peut influencer, d'une façon ou d'une autre, son niveau de motivation et de comportement. Selon la théorie de Bandura, la perception d'efficacité personnelle dépend de quatre principaux facteurs :

- (a) *l'existence de réussite similaire dans le passé.* En effet, celui qui a l'habitude de réussir se pense capable de le réussir encore.
- (b) *l'apprentissage vicariant.* Dans ce contexte, un étudiant peut profiter de l'expérience des autres en cherchant à reproduire le comportement pour lequel une autre personne a été récompensée.
- (c) *les renforcements verbaux* - les compliments, le support, les encouragements.
- (d) *l'état émotionnel* dans lequel une personne se trouve en effectuant une tâche donnée.

Le chercheur Albert Bandura, connu pour ses recherches sur la théorie de l'apprentissage social, insiste dans ses travaux sur le rôle des influences sociales dans les apprentissages.

D'autres chercheurs, tel que nous le verrons avec McCombs proposent certains principes d'apprentissage orientés vers l'élève, le plaçant ainsi au centre de ses activités de formation.

2.5.5 Les vues de McCombs

D'après McCombs (1992, 1991a, 1991b, 1989) ainsi que ses collègues (McCombs et Marzano, 1990; McCombs et Whisler, 1989), l'apprenant représente un agent qui peut influencer les sources de sa motivation. McCombs critique les chercheurs contemporains pour avoir trop mis l'accent sur le caractère statique des connaissances de soi pour expliquer la motivation dans les milieux d'enseignement. Ce chercheur souligne dans ses travaux les capacités d'un apprenant à s'autoréguler. C'est ainsi qu'elle associera le terme *vouloir* à sa définition du concept de motivation tout en y incluant l'influence des parents, des enseignants et des autres intervenants du milieu scolaire constituant les fondements du modèle de McCombs qui met en relation le vouloir, le pouvoir et le support social. Pour McCombs et ses associés, la motivation, tout en étant une caractéristique individuelle de l'apprenant, bénéficie pour son maintien de la contribution du support social.

C'est ce même type d'approche qu'adoptent Deci et ses collaborateurs à l'égard de l'apprenant face à son apprentissage où ils mettent en valeur, sur la base de la théorie de l'autodétermination, la responsabilité de l'apprenant dans sa formation.

2.5.6 Les vues de Deci

Deci et ses collègues (Deci et Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991)

basent leur conception de la motivation sur la théorie de l'autodétermination. Cette théorie stipule qu'une personne doit se considérer comme la cause principale de ses actions (Pelletier et Vallerand, 1993). Dans l'optique des recherches de Deci, en plus de ce besoin d'autorégulation, toute personne a besoin de se sentir compétente et d'entretenir des relations avec les autres. D'après ce théoricien, le développement de la motivation dépend de la satisfaction des trois besoins sus-mentionnés. L'influence positive de l'environnement contribue également à favoriser l'autodétermination de l'individu qui devient ainsi plus intrinsèquement motivé. Deci et ses collègues privilégient la forme de motivation intrinsèque dans le cadre du processus d'apprentissage scolaire. A partir des travaux de leurs collègues, Vallerand et Sénécal (1992, p. 51) définissent **la motivation intrinsèque** comme le fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en tire pendant la pratique de celle-ci, alors que dans le contexte de **la motivation extrinsèque**, l'apprenant est influencé par des stimuli externes auxquels il ne s'identifie pas nécessairement. Dans ce cas, on pourrait signaler comme exemple l'accomplissement d'une activité par pure obligation ou sous peine de sanction.

Le modèle de la dynamique motivationnelle de Deci et Ryan (1985) comporte les éléments suivants: (a) *le concept d'amotivation*, (b) *la motivation extrinsèque avec les composantes de régulation externe, d'introjection, d'identification et d'intégration*.

(a) *L'amotivation*, d'après Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan (1991) désigne "l'absence de toute forme de motivation". L'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de

relations entre ses actions et les résultats obtenus. (Vallerand et Sénécal, 1992, p. 52). L'apprenant amotivé pense que ses comportements ne lui apportent plus les résultats attendus. Il sous-estime la valeur de l'institution scolaire dans son développement et ce manque d'intérêt pour les études mène bien souvent au décrochage scolaire (Vallerand et al., 1997).

(b) Dans le cadre de la *motivation extrinsèque*, l'élève est motivé par les conséquences d'une activité et non par l'apprentissage que celle-ci lui permet de faire. Les composantes de la motivation extrinsèque se définissent ainsi:

(i) La *régulation externe* constitue le niveau le plus bas qui correspond à la motivation extrinsèque, d'après le modèle de Deci et Ryan (1985) qui nous présente l'apprenant, à ce stade-là, comme étant simplement motivé par des stimuli externes.

(ii) Au stade de l'*introjection*, l'apprenant est perçu comme étant motivé à faire ses devoirs pour éviter de se sentir coupable en ne respectant pas ses obligations scolaires. L'apprenant se soumet ainsi à des contingences externes qui ne correspondent pas nécessairement à ses désirs. Pour Vallerand et Sénécal (1992, p. 52), dans le contexte de l'introjection, “ ... *la source de contrôle est externe, mais s'intériorise progressivement*”.

(iii) Au niveau de l'*identification*, l'apprenant s'engage dans une activité en

présument que ses conséquences lui seront bénéfiques. Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan (1991) définissent l'identification comme un niveau de motivation extrinsèque, l'apprenant étant motivé par les conséquences d'une activité et non par l'apprentissage que celle-ci lui permet de faire.

(iv) L'*intégration* représente le niveau de motivation qui se rapproche le plus de la motivation intrinsèque. A ce stade, un apprenant s'engage dans des activités qu'il juge pertinentes à ses attentes et aspirations. Il ne subit pas l'influence des contingences externes. Cependant, pour Deci et ses collègues ci-haut mentionnés, l'apprenant qui a atteint le niveau d'intégration n'est pas pour autant motivé intrinsèquement parce qu'il ne s'engage pas dans l'exécution d'une tâche pour le simple plaisir de le faire.

Le diagramme suivant résume les éléments d'explication que nous venons de donner au sujet de la théorie de l'autodétermination.

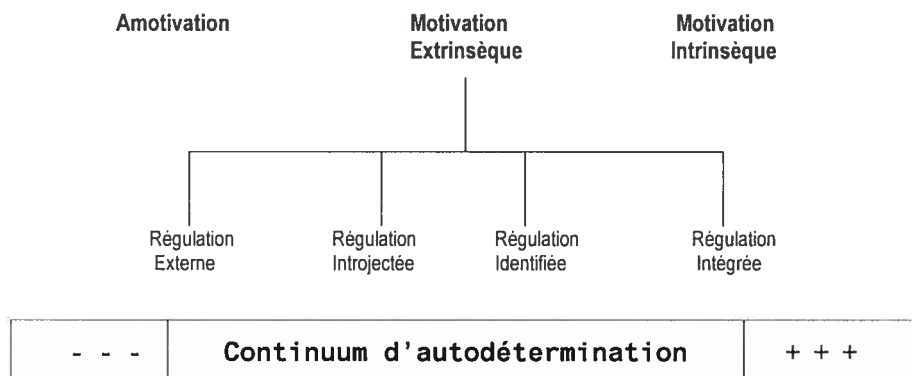


Figure 3 : Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991)

Dans la section suivante, nous allons voir comment avec Pintrich et ses collaborateurs, l'apprenant joue un rôle central dans la dynamique enseignement-apprentissage.

2.5.7 Les vues de Pintrich

Pintrich et ses collègues (Pintrich, 1990; Pintrich et De Groot, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992; Pintrich et Garcia, 1992) ont réalisé un ensemble de travaux qui leur ont permis d'intégrer la dynamique motivationnelle à la relation enseignement-apprentissage. D'après ces chercheurs, les composantes motivationnelles et cognitives constituent le point central de la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Pintrich et ses collègues (1990) ont surtout étudié la valeur et l'applicabilité des composantes motivationnelles et cognitives de l'apprenant.

(a) *Les composantes motivationnelles* - D'après le modèle de Pintrich et al. (1992), les composantes motivationnelles se fondent sur la perception qu'a l'apprenant de sa compétence et sa perception de la *contrôlabilité* d'une activité. La perception de l'apprenant de sa compétence correspond à la perception de soi qui lui permet de bien évaluer ses possibilités de réussite dans une activité avant de s'y engager. D'autre part, la perception de la contrôlabilité représente l'estimation de l'apprenant du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement d'une activité.

(b) *Les composantes cognitives* - Les connaissances de l'apprenant, ses stratégies d'apprentissage et ses stratégies de pensée constituent les trois composantes cognitives du

modèle de Pintrich et de ses collègues. Leurs recherches ont montré que plus un apprenant estime qu'il possède les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il persévère dans cette activité en dépit des difficultés qu'elle peut présenter.

Nous allons considérer dans la section suivante les travaux réalisés sur la motivation dans l'apprentissage par le chercheur D.H. Schunk. Il a collaboré avec Pintrich à la réalisation de nombreux travaux de recherche sur la motivation dans l'apprentissage. Pour ces deux chercheurs (Pintrich et Schunk, 1996), la motivation implique l'idée de mouvement, d'une énergie qui pousse à agir et qui permet d'accomplir un travail. Ils considèrent la motivation comme le tenseur des forces d'origine interne et externe dirigées ou non par un but qui influencent un individu sur les plans cognitif, affectif ou comportemental (Pintrich et Schunk, 1996).

2.5.8 Les vues de Schunk

Schunk (1991) a entrepris beaucoup de recherches sur la compétence des apprenants. Le chercheur fait état de travaux qui visaient à évaluer l'influence de certaines composantes pédagogiques sur la perception d'un apprenant du niveau de sa compétence. Dans le contexte de la relation entre les buts d'apprentissage et la perception de la compétence de l'apprenant, les travaux de Schunk ont montré que les buts à court terme surpassaient l'ensemble des buts à long terme. D'après Schunk (1991), l'élève qui se fixe des buts à long terme peut facilement se décourager ou même oublier les buts de son apprentissage

à cause du temps prolongé qu'il doit consacrer à l'accomplissement d'une tâche donnée, alors que l'apprenant qui se fixe des buts à court terme peut rapidement constater ses progrès. Les recherches de Schunk ont montré également que la perception d'un apprenant de sa compétence à accomplir une activité peut être influencée positivement par ses observations du comportement de l'enseignant ou des élèves au cours de cette pratique. Il importe, pour cela, que les personnes servant de modèles aient elles-mêmes une bonne opinion de leur compétence et réussissent adéquatement l'activité en question. Schunk (1989, 1984, 1983, 1982) a entrepris une série d'enquêtes sur l'efficacité du feedback dans les contextes d'apprentissage. Les principales hypothèses du chercheur sur ce sujet peuvent se résumer ainsi:

Un feedback sur l'effort qu'un apprenant a fourni dans l'accomplissement d'une tâche peut améliorer l'opinion qu'il a de sa compétence à accomplir cette tâche. L'apprenant qui a reçu un feedback sur ses aptitudes connaît une plus rapide amélioration dans l'opinion qu'il avait de sa compétence que celui qui a reçu un feedback sur ses efforts seulement ou à la fois sur ses efforts et ses aptitudes.

Les théoriciens et enseignants de langues secondes peuvent tirer les principes suivants des travaux de Schunk:

- (a) Les enseignants ainsi que les parents ont une contribution importante à apporter au développement de la perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir les activités scolaires.

- (b) Les perceptions de l'enseignant ainsi que ses modes d'évaluation ou ses commentaires sur les travaux des apprenants peuvent influencer l'opinion que ces derniers ont de leur compétence à accomplir une activité. Il peut être plus profitable d'enseigner aux élèves à devenir compétents que d'essayer de les persuader qu'ils le sont.

Dans la section suivante, nous verrons avec le chercheur B. Weiner (1986) comment dans le domaine de l'apprentissage, la motivation est aussi reliée au concept d'autonomie à partir de la capacité d'un individu à procéder à une analyse de contexte, à se fixer un but et à déterminer les étapes et les moyens d'atteinte de ce but.

2.5.9 Les vues de Weiner

Les principaux travaux de Weiner (1992) sur la motivation, portent sur les perceptions attributionnelles avec des considérations sur l'apprenant en contexte scolaire. D'après Weiner, le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive. La théorie attributionnelle a été utilisée pour expliquer la différence du niveau de motivation entre des apprenants qui ont du succès dans leurs études et ceux qui éprouvent de la difficulté à accomplir leur tâche et qui développent ainsi une faible estime de soi. D'après cette théorie, les apprenants qui ont confiance dans leur potentialité s'engagent avec dynamisme dans leurs travaux d'étude parce qu'ils savent que leur réussite dépend de leurs efforts et de leur application dans la tâche. D'un autre côté, les apprenants qui ont une perception négative de leur capacité à accomplir

une tâche préfèrent éviter de s'y engager. Dans le diagramme suivant, Weiner résume le rôle des attributions dans la motivation :

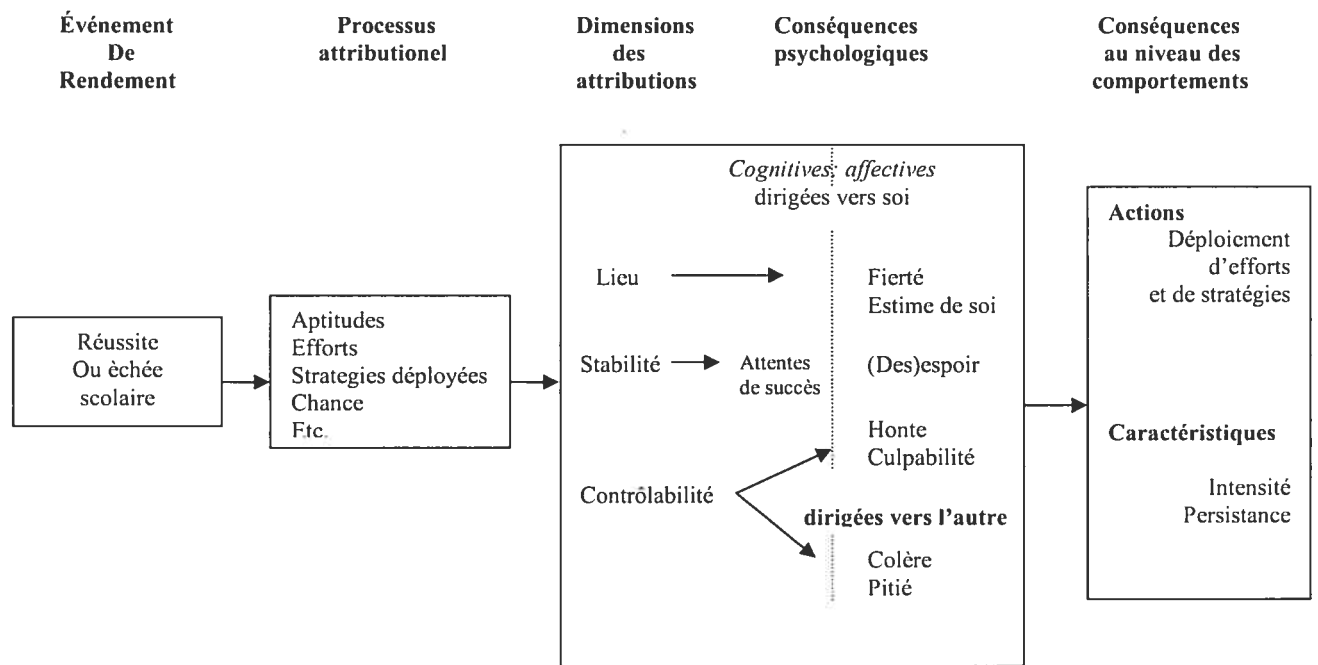


Figure 4: La théorie attributionnelle de la motivation par Weiner (1985) simplifiée et adaptée au contexte scolaire

Dans les milieux d'enseignement, les élèves font appel à des causes diverses pour expliquer leurs échecs ou leurs succès. L'apprenant peut attribuer son échec à son manque d'aptitude intellectuelle ou à son manque d'application. Dans d'autres cas, il peut évoquer la difficulté de la tâche ou l'incompétence des professeurs. Weiner (1992) a élaboré une technique de classification en trois dimensions pour tenter de faire le point sur les causes d'attribution, c'est-à-dire le *lieu de la cause*, sa *stabilité* et le *degré de contrôle* que l'apprenant peut avoir sur celles-ci.

Le lieu de la cause.- Le lieu de la cause permet d'établir la distinction entre les causes

internes qui peuvent se rapporter aux aptitudes intellectuelles de l'apprenant, à son talent, à sa disposition et les causes externes qui peuvent se manifester au niveau de la difficulté d'une tâche, de la qualité de l'enseignement ou de l'attitude des autres élèves.

La stabilité de la cause. - La stabilité de la cause se rapporte à l'idée de temporalité qui la caractérise. Une cause à caractère permanent, telle que l'intelligence, est dite stable, alors qu'une cause comme l'effort, pouvant subir des fluctuations, est dite modifiable.

Le contrôle de la cause. - Le contrôle de la cause permet d'établir une distinction entre les causes par rapport à la responsabilité de l'apprenant. Dans le contexte scolaire, l'effort et les stratégies d'apprentissage constituent des causes contrôlables, l'apprenant pouvant les influencer suivant ses besoins, alors que la chance ne peut être soumise à son contrôle.

Nous allons maintenant évaluer la position du chercheur Raymond Wlodkowski sur la motivation des étudiants adultes dans l'apprentissage des langues. Comme nous le verrons, pour ce chercheur, la motivation d'une personne constitue un des éléments importants qui expliquent ses actions.

2.5.10 Les vues de Wlodkowski

Le modèle de motivation que propose Wlodkowski (1985) dans son ouvrage *Enhancing Adult Motivation to Learn* définit l'adulte comme une personne à qui la société reconnaît

un statut donné. Contrairement à l'enfant qui dépend de ses parents, l'adulte est responsable de sa vie et possède un certain bagage d'expériences du milieu du travail et de la réalité sociale. Pour Wlodkowski, le statut social de l'adulte, son âge, sa situation maritale et ses obligations et besoins professionnels provoquent une dynamique motivationnelle différente de celle observée chez les enfants du primaire ou les jeunes des écoles secondaires ou de l'université. De plus, l'adulte s'engage dans un programme de formation avec un objectif bien précis et la volonté de tirer profit de l'expérience.

Wlodkowski définit la motivation comme un ensemble de gestes permettant à une personne d'adopter un comportement, de lui donner une direction, de le conserver et de le préférer à d'autres. Son modèle de motivation correspond au postulat de base voulant que la motivation d'une personne soit une des sources importantes de ses actions. Pour mieux définir le concept de motivation, le chercheur énonce les principes d'apprentissage suivants:

- (a) Une personne est toujours motivée à agir, sinon pour apprendre, du moins pour faire quelque chose d'autre.
- (b) Une personne est responsable de sa motivation.

L'apprentissage est impossible sans motivation. Il n'existe pas de stratégie d'intervention idéale et universelle pour faciliter l'apprentissage; l'efficacité d'une stratégie dépend généralement de plusieurs variables se rapportant à l'adulte en apprentissage. Chaque intervention auprès d'adultes doit contribuer à améliorer leur apprentissage. Le modèle

de motivation de Wlodkowski se fonde sur six facteurs particuliers:

- (a) Les *attitudes* qui constituent une combinaison d'idées, d'informations et d'émotions qui caractérisent une personne et l'amènent à réagir aux événements et aux gens de son entourage.
- (b) Les *besoins* représentent des forces internes qui poussent une personne à agir dans une direction plutôt que dans une autre pour atteindre un but.
- (c) Les *stimulations* correspondent à des facteurs externes qui encouragent l'adulte à rester actif. Dans un contexte d'apprentissage, l'enseignant devra choisir et présenter des types de stimulations susceptibles de maintenir l'intérêt de l'apprenant.
- (d) L'*affectivité* se rapporte surtout aux émotions dont l'effet est plus important sur les comportements résultant de l'événement qui les a provoquées que sur les comportements subséquents.
- (e) Le *sentiment de compétence* est particulièrement important chez l'adulte, en raison de son image sociale qui l'incite à vouloir conserver sa compétence ou à tenter d'acquérir une nouvelle compétence qui sera reconnue par son entourage.
- (f) Les *renforcements* correspondent aux stimuli externes sous forme de félicitations,

d'encouragements, de commentaires positifs visant à encourager l'adulte à persévérer dans ses efforts pour atteindre le but visé.

Dans la précédente section, nous avons passé en revue les théories de quelques chercheurs qui ont mis en lumière différents aspects du concept de motivation dans son application dans l'étude des langues. En dépit des différences qui caractérisent l'approche des chercheurs que nous venons de considérer, des éléments communs de leurs théories concernant l'apprenant et le processus d'apprentissage ainsi que l'application du programme d'études et le fonctionnement de la salle de classe méritent d'être retenus dans notre étude sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues. D'autre part, un environnement positif contribue à stimuler l'intérêt de l'apprenant en renforçant son sentiment de compétence. A cette fin, l'enseignant devra s'appliquer à créer un climat de travail propice au maintien de l'intérêt des étudiants, car tout apprentissage réussi doit se fonder sur un niveau raisonnable de motivation.

2.6 Le rôle de la motivation dans l'apprentissage

La motivation est un aspect de la psychologie ayant pour but d'expliquer les causes des variations de tout comportement au sein d'un groupe ou chez un individu. Les deux principales approches à considérer dans le processus de définition de la motivation sont:

- (a) L'approche régulatrice basée sur les réactions physiologiques du corps (faim, soif, etc...)

- (b) L'approche axée sur les démarches vers un but, vers la réalisation d'un projet donné.

Jung (1978), qui a centré ses travaux de recherches sur les aspects généraux de la psychologie de la motivation, souligne qu'il est difficile d'arriver à une définition simple et précise de ce concept à cause des différents facteurs déterminant les actions de l'être humain tels que ses buts, ses plans, ses intentions, ses vœux ou désirs. En général, les chercheurs s'accordent sur le fait que la motivation représente une dynamique qui pousse une personne à se comporter ou à agir d'une certaine façon. La motivation possède une qualité intrinsèque qui peut être affectée par des forces internes ou externes. Cantor (1992) décrit la motivation comme une qualité innée à chaque être humain et il met l'accent sur la tendance égoïste et égocentrique qui prévaut dans le cadre des motifs d'action d'un individu. Le chercheur signale que la motivation produit l'énergie nécessaire pour encourager l'apprentissage et ouvre la voie vers le succès des apprenants dans leur formation. L'être humain est responsable de sa propre motivation et est motivé à accomplir différentes actions pour différentes raisons. Même s'il paraît évident que les êtres humains sont toujours motivés d'une façon ou d'une autre, il n'est pas prouvé qu'ils soient nécessairement motivés à apprendre (Wlodkowski, 1985). L'état de motivation à apprendre suppose que l'apprenant ressente certains besoins justifiant les raisons de ses choix, ses attitudes, ses croyances et ses perceptions de lui-même, de l'apprentissage et d'une situation spécifique ayant trait à l'apprentissage.

La motivation représente un phénomène psychologique se rapportant à un ensemble de

motifs qui forcent une personne à agir ou à se conduire d'une manière donnée. Certains chercheurs considèrent le phénomène de la motivation comme un processus continu influencé par différents types d'expériences pouvant susciter plus d'intérêt dans l'apprentissage " ... *motivation is not solely the means to obtain short-term cognitive achievement, but a valuable end in itself since it fosters subsequent interest and learning*" (Walberg et Uguroglu, 1980 dans Knight et Waxman, 1990, p. 2).

Dans le domaine de l'apprentissage scolaire qui est un processus cognitif complexe et non une association de stimuli et réponses, la motivation sert à déterminer un choix, un comportement. Les études réalisées sur le concept de motivation révèlent deux principales classes de variables motivationnelles: le *désir* et l'*aversion*.

Le *désir* se définit comme une préférence pour un type donné de comportement plus avantageux dans son aboutissement; l'*aversion* justifie un certain choix de comportement face à une situation ne promettant aucun résultat positif ou représentant un danger.

Considérons à présent les deux grandes catégories de motivation à partir de la théorie de l'autodétermination initialement présentée par Edward L. Deci et Richard M. Ryan (1975), tous deux professeurs de Rochester aux Etats-Unis.

2.7 Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

La théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan fait état de l'existence de

différents types de motivation allant d'un niveau bas à un niveau plus élevé. D'après cette théorie, le comportement des apprenants est influencé par des forces internes et externes. En faisant référence aux forces internes, on pense surtout à la motivation intrinsèque. De façon générale, elle se définit par le fait d'accomplir une activité pour la satisfaction et le plaisir qu'on peut en tirer (Deci, 1975). En d'autres termes, une activité est dite intrinsèquement motivée quand elle est pratiquée spécifiquement pour elle-même, pour son contenu. Par contre, une activité qui est pratiquée pour ses effets, soit pour obtenir une conséquence positive ou pour éviter une conséquence négative, se classe dans la catégorie extrinsèquement motivée.

Dans la *motivation intrinsèque*, les comportements des apprenants s'articulent autour de l'intérêt et du plaisir découlant de la pratique d'une activité donnée. Pour les enseignants, la motivation intrinsèque est caractéristique de l'élève qui s'intéresse aux contenus de l'enseignement. Cette forme de motivation permet à l'apprenant de progresser dans ses études à la faveur de son désir de réaliser un comportement afin d'être efficace. Les enseignants ont ainsi intérêt à valoriser la motivation intrinsèque parce qu'elle peut conduire à l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus performantes. Des recherches menées auprès des élèves du primaire, du secondaire, du collégial et même de l'université ont montré que l'élève intrinsèquement motivé obtient de meilleures notes et il a une plus forte chance de persévérer jusqu'à l'obtention de son diplôme.

Plus récemment, Vallerand et ses collègues ont relevé trois aspects particuliers de la motivation intrinsèque, à savoir: la motivation intrinsèque à la connaissance, la

motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque à la stimulation.

La motivation intrinsèque à la connaissance apparaît sous différents concepts se rapportant au désir de connaître et de savoir, à la curiosité, à l'exploration et au goût d'apprendre. Vallerand définit la motivation intrinsèque à la connaissance comme le plaisir de pratiquer une activité pour la satisfaction que l'on ressent en apprenant quelque chose de nouveau ou en explorant de nouveaux contextes.

La motivation intrinsèque à l'accomplissement comprend les notions de maîtrise de la tâche et de compétence dans son accomplissement. Pour Vallerand, dans le cadre de la motivation intrinsèque à l'accomplissement, une personne réalise une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent en s'appliquant dans la tâche.

La motivation intrinsèque à la stimulation consiste à pratiquer une activité par simple plaisir, sans but apparent, simplement en appréciant l'activité pour elle-même. Vallerand considère ce dernier type de construit motivationnel comme la plus pure des motivations intrinsèques.

Dans le contexte de *la motivation extrinsèque*, l'apprenant agit dans le but de bénéficier d'un avantage qui se trouve en dehors de l'activité même; son action aura pour objectif principal de l'aider à obtenir de bonnes notes, une récompense ou à gagner l'approbation de ses professeurs ou de ses pairs. D'après la théorie de l'autodétermination, la motivation extrinsèque comporte deux aspects particuliers: la motivation extrinsèque

identifiée et la motivation extrinsèque contrôlée.

Sur la base de la *motivation extrinsèque identifiée*, l'apprenant effectue une activité non parce qu'elle est intéressante mais parce qu'il la juge importante. Ainsi, l'apprenant qui présente ce type de motivation s'engage dans ses études parce qu'elles représentent pour lui un moyen d'atteindre des buts importants dans l'avenir sur le plan de sa formation professionnelle ou son engagement dans une carrière. Les recherches ont montré que les apprenants motivés par régulation identifiée obtiennent de bonnes notes et persévèrent jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Avec ce type de motivation, même si l'apprenant éprouve peu de plaisir dans ses activités scolaires, il peut quand même avancer dans ses études.

D'un autre côté, la *motivation extrinsèque contrôlée* fait appel à des sources de pression internes et externes qui poussent l'apprenant à effectuer ses travaux d'étude. Parmi les sources de pression internes, nous pouvons citer la peur de l'échec, la culpabilité, la honte. Pour ce qui concerne les sources de pression externes, mentionnons comme exemple la compétition, les punitions, les récompenses. L'apprenant motivé par régulation contrôlée poursuit des études afin de plaire à ses parents ou pour bénéficier d'une quelconque récompense s'il obtient son diplôme. Les recherches réalisées sur cet aspect de la motivation tendent à démontrer que les élèves motivés par régulation contrôlée manifestent un plus faible niveau de persévérance et de satisfaction à l'égard de leur programme d'études. Ils sont moins créatifs que les apprenants motivés intrinsèquement ou extrinsèquement par identification.

D'autre part, la théorie de l'autodétermination a identifié des comportements associés à une absence relative de motivation ou *amotivation*. Selon Deci et Ryan (1985), ce concept décrit un état de non régulation. L'élève amotivé pense que ses comportements ne lui donnent plus les résultats attendus. De ce fait, il s'investit très peu dans ce qu'il entreprend. Il pratique son activité sans trop savoir ce qu'il espère tirer de cette pratique. D'après Vallerand, cet état est vécu par l'apprenant comme un état de résignation acquise (notion développée par Abramson et al., 1978). Un apprenant qui se trouve dans cet état d'amotivation est généralement plus enclin à décrocher (Vallerand et al., 1997).

2.8 Motivation et transfert dans l'apprentissage des langues

Les phénomènes de transfert et de motivation jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues. Le concept de transfert qui représente l'application de connaissances antérieures à de nouveaux contextes de formation (Mckeough, 1995) est souvent perçu comme un but dans l'expérience d'apprentissage. Ainsi, le degré de l'état de transfert peut aider à mesurer le niveau de succès d'un apprenant (Pea, 1987; Perkins, 1991). La motivation qui constitue une force énergisante pouvant générer et soutenir un état de consistance dans les efforts en vue d'atteindre un objectif donné (Ames et Ames, 1989) représente un facteur important dans l'expérience éducative.

Les phénomènes de motivation et de transfert peuvent contribuer à la création d'un environnement d'étude profitable. Quand l'apprenant perçoit que ce qu'il étudie

correspond à ses attentes et à ses besoins et peut s'appliquer à d'autres situations relatives à ses intérêts, sa motivation dans l'apprentissage augmente. D'après les chercheurs, Prawat (1989) et Pea (1988), pour que le transfert puisse se réaliser, l'apprenant doit être capable de reconnaître les opportunités de transfert et il doit avoir la motivation de profiter de ces opportunités. Dans cette perspective, l'enseignant devra encourager ses étudiants à développer leur motivation tout en tirant profit du phénomène de transfert des connaissances pour un apprentissage réussi. Pour Mckeough (1995), les phénomènes de transfert et de motivation jouent un rôle important dans l'apprentissage. Il définit le transfert des connaissances comme l'application de connaissances antérieures à une nouvelle situation d'apprentissage. Pour sa part, Prawat (1989) signale que la motivation peut constituer un facteur majeur dans la réussite du transfert. Le chercheur donne l'exemple des élèves faibles en langue qui sont souvent ceux qui ont une impression d'impuissance, qui se perçoivent négativement et n'arrivent pas à rassembler l'ensemble des connaissances qu'ils possèdent car cela leur semble irréalisable. Prawat propose aux enseignants de développer des stratégies que les apprenants peuvent contrôler et dont ils sont conscients comme un moyen efficace pour hausser leur perception d'eux-mêmes et de là, leur motivation. Présentement, la plupart des chercheurs affirment que pour favoriser le transfert, il faut créer des activités les plus authentiques possibles qui se rapprochent de la réalité quotidienne des apprenants.

Les recherches ont montré que la combinaison des phénomènes de motivation et de transfert contribue à créer un environnement d'apprentissage enrichissant et profitable. Si l'apprenant perçoit que ce qu'il étudie est pertinent et applicable à d'autres situations,

il trouvera l'expérience d'apprentissage valorisante et sa motivation dans l'acquisition des habiletés et des connaissances augmentera. Pour que le transfert se réalise, l'apprenant doit reconnaître et saisir les occasions de transfert (Prawat, 1989) et il doit avoir la motivation pour profiter de ces occasions (Pea, 1988).

Dans l'étude du phénomène de transfert, certains chercheurs pensent que les apprenants qui ont acquis un bagage de connaissances dans un domaine donné n'auront pas de difficulté à employer des stratégies efficaces pour réussir dans de nouvelles situations d'apprentissage (Chi, 1998). Pour d'autres chercheurs, le transfert de connaissances peut s'effectuer plus facilement dans le cadre d'un enseignement qui privilégie l'acquisition de connaissances stratégiques ou d'habiletés générales qui peuvent s'appliquer à un vaste contexte d'activités de formation (Pressley et al., 1987). En dépit des divergences de vue des experts sur la notion de transfert dans l'apprentissage, ils admettent cependant que des dispositions positives en faveur de l'apprentissage représentent un élément fondamental dans le succès des apprenants. Ces dispositions se rapportent à certains traits particuliers comme un haut niveau de motivation, une tendance à prendre des risques, une attitude d'attention et un sens de responsabilité face à l'apprentissage (Salomon et Perkins, 1988; Pea, 1988).

Les derniers débats se rapportant à l'importance de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde continueront à susciter un grand intérêt parmi les chercheurs et les praticiens tels que Crookes et Schmidt (1991), Dornyei (1994), Oxford (1994), Gardner et Tremblay (1994) et les encourageront à s'engager dans de nouvelles avenues de

recherche sur le concept de motivation dans l'apprentissage d'une langue. Oxford (1994) interprète ainsi cette nouvelle tendance visant à encourager les chercheurs dans le domaine de la didactique des langues à explorer d'une manière approfondie le concept de motivation dans l'étude des langues: "... it encourages all language learning researchers -- including the new generation-- to look at motivation in greater detail, with deeper vision, with a wider theoretical perspective, and with more urgency."(p. 514).

Jusqu'au milieu des années 1990, les études et recherches en langue seconde n'ont proposé aucun programme précis sur les stratégies de motivation pour application dans les salles de classe. Mais, au cours des dernières années, un certain nombre de publications scientifiques ont analysé et décrit certaines techniques motivationnelles proposées par d'éminents chercheurs en vue de mieux encadrer les apprenants dans leur formation (Dornyei - 1994, Oxford et Shearin - 1994). En dépit de ces études, les travaux portant sur la motivation des apprenants demeurent peu nombreux en considération de l'important effort de recherches qui reste à faire sur ce sujet.

On peut relever les mêmes lacunes en évaluant les travaux relatifs à la psychologie générale de la motivation; beaucoup de recherches ont porté sur l'identification de différents motifs et la validation de théories motivationnelles plus que sur la mise en place de techniques pour développer la motivation. À cet effet, les chercheurs Good et Brophy (1994) soulignent que la valeur de la motivation dans les salles de classe n'a bénéficié de l'attention des experts que très récemment. Les enseignants se trouvaient ainsi dépendants de certaines approches et méthodes pédagogiques peu fondées

scientifiquement, émanant souvent de théories d'apprentissage équivoques et controversées. Cependant, il importe de signaler l'existence de travaux récents qui ont pris en considération le développement de techniques visant à accroître la motivation chez les apprenants (Burden, 1995; Good et Brophy, 1994; McCombs, 1994). Dans cette même veine, nous pouvons signaler les remarquables travaux de Brophy qui lui ont permis d'élaborer une synthèse des recherches sur les stratégies de motivation ainsi que les études de Pintrich (1990) et Schunk (1991) sur la motivation en éducation et les techniques de motivation de McCombs (1994) visant en particulier la catégorie des apprenants indifférents aux activités d'apprentissage.

Au cours des 20 dernières années, les chercheurs et théoriciens œuvrant dans le domaine de l'étude des langues ont tenté d'expliquer le lien existant entre le concept de motivation et le succès des étudiants dans leur apprentissage. A partir des années 80, le concept de motivation dans des contextes d'étude de langues a fait l'objet d'enquêtes approfondies permettant une évaluation plus précise des étudiants en situation d'apprentissage. Ces différentes enquêtes ont contribué à préciser le type de motivation qui justifie l'orientation de l'apprenant ou les raisons qui le poussent à s'engager dans l'apprentissage d'une langue. La motivation intégrative qui favorise l'apprentissage au-delà du cadre académique et la motivation instrumentale qui répond à un besoin précis et immédiat de l'apprenant représentent les deux principales caractéristiques qui détermineront son orientation .

2.9 Orientations motivationnelles de l'apprenant adulte

La motivation dans l'apprentissage revêt un caractère particulier chez l'étudiant adulte. Dans ses recherches, Cross (1981) a signalé que chaque apprenant est motivé par une ou plusieurs raisons pour s'engager dans une expérience d'étude et qu'il n'est pas approprié d'essayer de relever un facteur particulier justifiant les motifs de l'adulte dans un contexte d'apprentissage. Cependant, certains chercheurs ont identifié quelques facteurs bien spécifiques qui expliquent la motivation des étudiants adultes. Pour Cantor (1992), la plupart des adultes s'engagent dans un programme d'études afin de pouvoir répondre à certains besoins ou pour mieux faire face aux exigences de la vie. Dans le contexte de l'apprentissage des langues secondes, le besoin de communiquer constitue d'après Littlewood (1984) la principale base de motivation des apprenants: «....*A person is most likely to be drawn towards learning a second language if he perceives a need for it*». (p.53). Dans le même ordre d'idée, d'autres chercheurs ont, pour leur part, signalé que l'apprenant adulte est le plus souvent motivé par des raisons d'ordre pratique (Cross, 1981; Wlodkowski, 1985). Même si certains d'entre eux admettent l'idée voulant que l'apprenant adulte soit motivé principalement à s'engager dans un apprentissage pour des raisons pratiques, plusieurs études tendent à développer ou explorer une série de typologies visant à catégoriser les différents modèles d'orientations motivationnelles des apprenants adultes dans une variété de contextes d'apprentissage. D'après la classification des chercheurs œuvrant dans le domaine de l'étude des langues, on trouve des apprenants adultes qui visent un but bien spécifique dans le cadre de leur apprentissage (goal-oriented). Un deuxième groupe d'apprenants adultes s'intéressent

principalement aux activités d'apprentissage (activity-oriented) et enfin un troisième groupe accorde une grande importance à l'apprentissage comme tel (learning-oriented) (Houle, 1961; Burgess, 1971 et Cross, 1981). L'apprenant adulte orienté vers un but s'engage dans l'apprentissage afin d'atteindre un objectif précis. Un besoin de diversion anime l'apprenant orienté vers les activités d'apprentissage et le simple goût d'apprendre constitue la base de la motivation de l'adulte orienté vers l'apprentissage.

Dans le cadre d'autres études portant sur les raisons qui motivent l'apprenant adulte dans ses efforts pour acquérir un savoir, les travaux de Burgess (1971) ont identifié et évalué cinq types d'orientations motivationnelles qu'ils définissent ainsi:

- (a) l'orientation vers l'apprentissage ou la quête du savoir
- (c) l'orientation vers les activités ou le désir de participer à des programmes où les activités constituent le principal motif d'intérêt
- (d) l'orientation vers un but personnel ou le désir d'atteindre les objectifs visés
- (e) le besoin d'atteindre des objectifs fixés par la société
- (e) le désir de s'engager dans un apprentissage dans le but d'acquérir des connaissances.

Dans le contexte spécifique de l'apprentissage d'une langue seconde, les enquêtes relatives aux orientations motivationnelles ont grandement contribué à l'avancement des recherches sur la motivation. En effet, les recherches sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde ont confirmé l'idée voulant que les apprenants en

langue seconde adoptent généralement une voie bien spécifique susceptible de faciliter leur succès dans la maîtrise de la langue.

La personne motivée se fixe des objectifs bien définis et adopte un plan d'action visant à lui permettre d'atteindre avec satisfaction le but visé. Ainsi, la motivation n'est pas simplement une modification de l'organisme dans une phase d'anticipation devant aboutir à la réduction d'un état de tension, mais elle représente un facteur spécifique qui prédispose un individu à accomplir certaines tâches données. Ceci nous amène à étudier dans les deux sections suivantes les concepts de but et de besoin dans le contexte de la motivation.

2.10 Buts dans l'apprentissage d'une langue

Les buts fixés par l'apprenant dans le cadre de son programme d'étude constituent des facteurs essentiels susceptibles de soutenir sa motivation (Lens, 1991). Rolland Viau (1994), dans son ouvrage *Motivation en contexte scolaire* a mis l'accent sur l'importance des buts dans la perception de la valeur d'une activité pour les apprenants.

Pour Viau, contrairement à l'enfant dont le but poursuivi se résume au simple fait d'apprendre pour apprendre, l'adolescent ou l'adulte voit l'apprentissage comme un moyen plutôt qu'une fin en soi. D'après Dweck (1989), l'étudiant qui poursuit des buts d'apprentissage a plus de chance de réussir que celui qui poursuit des buts de performance. Dweck estime qu'en poursuivant des buts de performance, l'apprenant vise

à réussir une activité pour que ses pairs l'estiment ou le reconnaissent ou encore pour l'obtention d'une récompense, alors que l'apprenant qui poursuit des buts d'apprentissage s'arrange surtout à accomplir une activité pour acquérir des connaissances.

2.11 Besoin et motivation

Wlodkowski (1985) définit le besoin comme une force interne déterminant une personne à s'engager dans une démarche dans la direction d'un but. Comme Wlodkowski, certains chercheurs ne considèrent pas seulement les besoins comme un des facteurs de motivation dans le contexte de l'apprentissage, mais comme une force déterminant la plupart des actions humaines.

Dans le cadre de notre exploration dans le complexe domaine de la motivation humaine, signalons les recherches des sociologues Watson et Spence (1930) qui ont présenté dans leur ouvrage *Educational Problems for Psychological Study*, une série de motifs qui poussent l'homme à vouloir passer du stade de l'insatisfaction à celui du plein épanouissement. Les spécialistes ont compilé six aspects majeurs représentant le fondement de l'aspiration vers un changement dans sa situation, vers un mieux-être. Voici les grandes lignes de ces tendances:

- (a) Les êtres humains ont tendance à se conduire de façon à surmonter toute situation d'inconfort physique pour parvenir à un état de bien-être.
- (b) Les êtres humains ont tendance à se conduire de façon à passer du stade de

l'échec à celui du succès et de la prééminence.

- (c) Les êtres humains ont tendance à se conduire de façon à ne pas être ignorés ou négligés, mais à être reconnus, approuvés, admirés.
- (d) Les êtres humains ont tendance à se conduire de façon à sortir de l'inquiétude, de l'anxiété pour passer au stade du soulagement, de la sécurité et de la paix d'esprit.
- (e) Les êtres humains ont tendance à se conduire de façon à se tirer des situations embarrassantes où ils se sentent rejetés, pour bénéficier de l'amour, de la tendresse, de l'intimité et pour avoir un sens d'appartenance.
- (f) Les êtres humains ont tendance à se conduire de façon à ne pas se complaire dans un train de vie monotone et ennuyeux, mais à jouir d'une vie satisfaisante et remplie d'activités enrichissantes.

Dans le contexte des théories relatives aux besoins et au fonctionnement de la motivation humaine, il convient de considérer les travaux de Maslow (1970, dans Boshear et Albrecht, 1977) qui explique le concept de motivation à partir de son échelle des besoins humains. Maslow a caractérisé et classifié les besoins humains d'après un ordre hiérarchique allant des besoins primaires aux plus élevés dont ceux reliés à la réalisation de soi. Maslow a conçu son échelle des besoins de la façon suivante:

- (a) les *besoins physiologiques* qui se réfèrent à la nourriture, au sommeil, à la vie sexuelle et aux autres besoins corporels
- (b) les *besoins de sécurité* se rapportant à la sécurité physique ainsi que le sentiment de protection contre les blessures physiques et morales

- (c) les *besoins d'appartenance, d'affection et d'amour* qui sont reliés à la nécessité d'entrer en relation avec une ou plusieurs personnes ou de faire partie d'un groupe
- (d) les *besoins d'estime* qui proviennent du besoin fondamental de respect personnel et d'appréciation de la part des autres. Ces besoins peuvent se concrétiser à deux niveaux distincts portant, d'un côté, sur le sentiment de valeur personnelle, d'adéquation et de compétence et de l'autre sur le respect, l'admiration, la reconnaissance et le prestige aux yeux des autres.
- (e) les *besoins de réalisation de soi* qui caractérisent le processus par lequel chacun réalise son moi personnel et évolue en fonction de ce moi en devenant ce qu'il est capable de devenir.

Mettant l'accent sur l'influence des pressions biologiques et sociales sur les attitudes et le comportement de l'homme, M. D. Vernon (1969), dans son ouvrage *Human Motivation*, présente une compilation de données réalisée par le psychologue Henry A. Murray (1956) et ses collègues à la suite d'enquêtes entreprises auprès de patients sous forme d'entrevues, de questionnaires, d'autobiographies, de tests d'aptitude et d'apprentissage, de tests de personnalité, et d'observations cliniques. Ce qui a permis à Murray d'élaborer sa théorie des besoins en deux parties distinctes comprenant les exigences d'ordre biologique et homéostatique et les exigences psychogénétiques qui sont directement liées aux pressions sociales. Dans la catégorie des besoins de nature biologique et homéostatique nous retrouvons la nécessité pour l'homme de répondre aux exigences de sa nature physiologique. Dans ce sens, la classification de Murray fait référence au besoin d'air, d'eau, de nourriture, de sexe, d'allaitement et aux fonctions d'uriner et de

déféquer. Dans cette liste, Murray signale également la tendance naturelle chez l'homme à éviter le danger, les stimuli déplaisants, la chaleur ou le froid excessifs, son penchant pour des gratifications sexuelles et finalement le besoin de repos et de sommeil. Dans la catégorie des besoins psychogénétiques, Murray présente la liste des besoins suivants:

- (a) les besoins ayant trait au prestige et à l'estime de soi, aux ambitions personnelles, à la réussite et à la reconnaissance des autres
- (b) les besoins se rapportant à la défense de son statut social, à éviter l'humiliation, à se défendre et à vaincre la défaite
- (c) les besoins relatifs à l'exercice du pouvoir ou l'acceptation du pouvoir des autres, à la domination ou la soumission, à l'indépendance, à la différence, à l'agression, à la résignation ou à se protéger contre le blâme
- (d) les besoins visant les relations avec autrui, l'amitié et la coopération, le rejet de l'autre, la recherche de la sympathie et de l'approbation de l'autre
- (e) les besoins se rapportant aux objets inanimés, l'acquisition de biens, la protection des acquis, la mise en ordre des choses, leur conservation et leur protection contre les dommages, et la tendance à garder ses biens et à apporter des améliorations à son environnement
- (f) les besoins ayant trait à la connaissance, les besoins d'explorer, de poser des questions, d'acquérir des connaissances et de satisfaire sa curiosité.

A la lumière de ces différents types de besoins répertoriés par Murray et ses collègues au

cours d'enquêtes cliniques, nous pouvons voir que le milieu ambiant contribue, pour une bonne part, à influencer un individu, à un moment donné, dans ses désirs et aspirations. Et puisque l'homme est un être social qui évolue dans un cadre ayant ses lois, ses contraintes et son éthique, il ne fait pas de doute que les décisions et actions d'une personne seront marquées par les tendances et attentes du milieu social. Le degré d'anxiété et d'émotion créé par l'intérêt à atteindre le but visé contribue en quelque sorte à alléger le poids des efforts consentis. Dans cette optique, nous pouvons citer le psychosociologue W. Thomas (1984) qui définit l'expression d'émotion comme une préparation utile dans les efforts déployés par l'homme dans le cadre des démarches vers la concrétisation d'un rêve. Le psychosociologue Thomas présente une classification générale de la grande variété des types de comportement humain qui comporte quatre grands points:

- (a) le désir de nouvelles expériences
- (b) le désir de sécurité
- (c) le désir d'obtenir l'acquiescement des autres
- (d) le désir de reconnaissance.

Dans le cas de l'être humain parvenant au niveau d'actualisation de soi, Maslow (1970) postule une série de besoins qu'il qualifie de méta-besoins. Ces besoins comprennent le désir de savoir, de comprendre, d'établir des liens et d'autres besoins semblables ainsi que les besoins esthétiques orientés vers la créativité, la beauté, la justice ou d'autres valeurs semblables. D'autre part, à partir de l'année 1962, Maslow ne parlera plus de

besoins inférieurs et supérieurs, mais il introduit deux nouveaux concepts pour décrire les besoins d'un individu normal, soit le besoin de compenser des lacunes (deficiencies needs) et le besoin de croissance (growth needs). Vers la fin de sa vie, Maslow a développé une nouvelle thèse qui présente des besoins d'une dimension plus élevée se rapportant à la réalité de la vie spirituelle des individus et non pas à leur intérêt personnel.

A partir de ces considérations, rappelons que les caractéristiques suivantes peuvent marquer l'orientation motivationnelle des apprenants:

- (a) un but bien spécifique dans leur contexte d'apprentissage (goal-oriented)
- (b) l'intérêt dans les activités d'apprentissage (activity-oriented)
- (c) la valeur de l'apprentissage comme tel (learning-oriented).

En considérant les analyses de Maslow et de Murray sur la théorie du besoin, nous retrouvons une certaine similarité dans les conceptions de ces deux chercheurs à l'effet que sur les plans physiologique, psychologique et mental, l'être humain tend généralement vers l'aboutissement satisfaisant de ses visées, évitant autant que possible toute menace d'inconfort ou d'échec. C'est en ce sens que Wlodkowski (1985) parle du concept du besoin comme la manifestation d'une force qui pousse une personne à s'engager dans une démarche en vue d'atteindre un but visé. Ainsi, pour bien évaluer la motivation dans un contexte d'apprentissage, le chercheur devra prendre en considération l'état des besoins des apprenants pour une évaluation précise de leur intérêt dans l'étude de la langue. La théorie du besoin nous permet de comprendre la tendance humaine à

passer du stade de l'insatisfaction à celui du plein épanouissement. À cette théorie du besoin dans la quête de l'être humain pour une amélioration de ses conditions de vie, s'ajoute les concepts d'attitude et d'aptitude qui contribuent au renforcement de l'orientation motivationnelle.

2.12 Les concepts d'attitude et d'aptitude dans le contexte de la motivation

La notion d'attitude qui trouve son origine dans le mot latin *aptitudo* présente une certaine analogie avec celle d'aptitude. L'idée commune de disposition à agir caractérise ces deux notions de la psychologie sociale, tout en présentant des nuances particulières. D'après les chercheurs Raymond Thomas et Daniel Alaphilippe (1983), pour accomplir une action, il faut en avoir les capacités (actualisation des aptitudes) et le désir (conditionné par les attitudes). L'attitude représente ainsi une force acquise qui pousse une personne à se conduire d'une certaine manière alors que l'aptitude constitue une potentialité innée d'accomplir telle performance donnée qui se réalise ou non en fonction des influences du milieu.

2.12.1 Le concept d'attitude

Une attitude prédispose à percevoir et à agir d'une certaine manière. Il importe de souligner à cet effet les importantes recherches d'Allport (1937) réalisées au milieu des années 30 sur cet aspect de la psychologie sociale. D'après Allport, une attitude est une disposition mentale et neurologique tirant son organisation de l'expérience et exerçant

une influence directrice ou dynamique sur les réactions de l'individu envers tous les objets et toutes les situations qui s'y rapportent.

Dans l'ensemble des travaux réalisés sur le concept d'attitude, trois importantes théories retiennent l'attention des chercheurs:

- (a) La *théorie de l'équilibre* définissant les rapports entre divers éléments perçus par un sujet. Cette théorie conçue par Heider (1946) veut que des éléments en relation tendent vers un état d'équilibre.

- (b) La *théorie de la dissonance* due au psychologue américain Leon Festinger dont nous parle J.-P. Poitou (1974) dans son ouvrage *La dissonance cognitive* qui représente les relations entre les différents éléments cognitifs, c'est-à-dire la conception d'une personne sur sa valeur, son comportement et son environnement. D'après cette théorie, l'existence d'une dissonance cause une certaine gêne chez le sujet et, de ce fait, ce dernier va s'efforcer de réduire cette dissonance.

- (c) La *théorie de l'attribution* qui fait partie des théories cognitivistes, se rapporte à la manière dont les gens attribuent des causes aux phénomènes. Heider (1946) le caractérisait comme l'étude du sens commun. Dans la section qui suit, nous allons examiner les opinions du chercheur B. Weiner (1992) sur la théorie de l'attribution.

Dans ses recherches, Weiner (1992) s'intéresse à la façon dont les apprenants tentent d'expliquer leurs succès ou échecs antérieurs en élaborant des déterminants causaux et leurs différentes influences sur les comportements. Pour Weiner, le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive. Dans cette perspective, un apprenant peut attribuer ses succès dans une matière donnée à son talent alors qu'un autre considèrera les efforts qu'il a déployés à étudier comme raison de sa réussite. En contexte scolaire, les apprenants peuvent invoquer différentes causes pour expliquer leurs succès ou leurs échecs. Weiner a classé ces causes d'après les trois catégories suivantes: le lieu de la cause, sa stabilité et le degré de contrôle que l'apprenant peut avoir sur cette cause. Considérons dans le détail ces trois dimensions attributionnelles telles que définies dans la théorie de Weiner:

- (a) *Le lieu de la cause* permet d'établir la distinction entre les causes internes à l'apprenant (aptitudes intellectuelles, talent, efforts) et les causes externes (la qualité de l'enseignement, l'environnement le degré de difficulté d'une tâche).
- (b) *La stabilité de la cause* représente une dimension permettant de différencier les causes sur la base de leur temporalité. Une cause ayant un caractère permanent aux yeux de l'apprenant est dite stable alors qu'une cause pouvant fluctuer régulièrement est dite modifiable.
- (c) *Le contrôle de la cause* aide à distinguer les causes à partir de la responsabilité de l'élève. On parle de cause contrôlable dans le cas de l'apprenant qui perçoit qu'il peut maîtriser une situation donnée alors que la cause est dite incontrôlable quand

l'apprenant se sent dépassé par les circonstances.

La théorie de l'attribution a été utilisée pour expliquer la différence du niveau de motivation entre les apprenants qui progressent de façon remarquable dans leur apprentissage et ceux-là qui sont moins doués. D'après la théorie de l'attribution, les élèves qui réussissent dans leurs travaux d'étude développent un certain niveau de confiance dans leur habileté à atteindre l'objectif visé quand il déploie l'effort nécessaire à cet effet. Pour eux, l'échec peut provenir d'une mauvaise chance ou est imputable à un texte d'examen manquant de clarté. Ils ne mettent pas en doute leur capacité de réussir contrairement aux apprenants qui n'ont pas confiance en eux-mêmes ou qui doutent de leur capacité face à une tâche donnée. En gros, la théorie de l'attribution se rapporte à la façon dont un individu interprète les événements et comment ces derniers affectent sa façon de penser et son comportement.

Les trois différentes théories que nous avons évoquées en abordant la section relative au concept d'attitude (la théorie de l'équilibre, la théorie de la dissonance et la théorie de l'attribution) figurent dans les travaux des principaux chercheurs en psychologie sociale que nous avons consultés pour notre étude sur la motivation des apprenants américains pour l'apprentissage du français.

Dans le langage courant, le terme *attitude* fait référence à une manière de se tenir, une position du corps et traduit au sens figuré, une certaine façon de se sentir ou de se comporter dans certaines circonstances. C'est ce second sens que retient la psychologie

sociale pour désigner un état mental prédisposant à agir d'une manière donnée quand la situation implique la présence réelle ou symbolique de l'objet de l'attitude. Les psychologues sociaux définissent l'attitude comme une force acquise qui nous pousse à agir.

Le mot *attitude* apparaît dans le vocabulaire scientifique au début du vingtième siècle, dans le cadre de la pratique de la psychologie expérimentale. Parmi les chercheurs qui ont réalisé des travaux importants pour mieux expliquer ce concept nous trouvons le philosophe et sociologue américain Georges Herbert Mead (1934) qui a entrepris des recherches pertinentes sur le concept d'attitude qu'il définit comme un ensemble organisé de réponses qui est lié à celui de rôle. Mead a surtout insisté sur l'aspect de communication de l'attitude qui annonce en effet le comportement qui va se produire. Pour Mead, l'attitude est un processus de communication avec autrui. C'est une révélation de l'état intérieur de l'individu destiné à en informer autrui. Il définit le concept d'attitude comme un ensemble organisé de réponses. Les attitudes, suivant le sens classique que leur confèrent les psychosociologues, s'inscrivent dans une chaîne constituée, du côté social par les valeurs qui dépendent d'une culture, du côté psychologique par les motivations et finalement, à l'extrémité biologique par les besoins.

D'autres importants travaux sur le concept d'attitude nous viennent du psychologue américain Martin Fishbein (1967) qui a souligné dans ses recherches la valeur des trois composantes du concept d'attitude: la *composante affective* (ce que les individus ressentent à propos de l'objet), la *composante cognitive* (ce que les individus savent à

propos de l'objet) et la *composante conative* (ce que les individus sont prêts à faire à propos de l'objet). Rappelons que les travaux de Fishbein ne se limitent pas seulement à l'évaluation du concept d'attitude, mais il s'intéresse également au comportement qui, d'après lui, est fonction de l'intention. D'autres théoriciens voient plutôt l'attitude comme une conséquence du comportement. Ils estiment que l'attitude d'une personne de même que d'autres manifestations de ses états internes résultent bien des fois de ses comportements et du contexte dans lequel ceux-ci se manifestent.

Le psychosociologue William Thomas (1984) qui a fait des recherches sur les problèmes des immigrants européens aux États-Unis évalue également le concept d'attitude à la lumière de ses travaux sur les groupes sociaux. Thomas et ses collègues voulaient mieux comprendre le phénomène de l'intériorisation d'une culture par les membres d'une société. C'est à la suite de cette enquête qu'il a publié le livre *The Polish Peasant in Europe and in America* où l'auteur fait état des notions de valeur et d'attitude qui sont étroitement liées, l'attitude étant un état d'esprit de l'individu envers une valeur.

2.12.2 Le concept d'aptitude

Considérant le fait que le terme attitude tire son origine du mot latin "aptitudo", la notion d'attitude présente ainsi, au départ, une analogie avec celle d'aptitude. Cette idée commune équivaut à celle de disposition à agir. Mais, en psychologie, les deux mots comportent des sens différents. Quelqu'un qui veut accomplir une action doit avoir les capacités pour le faire, d'où l'actualisation des aptitudes. Il doit aussi avoir le désir

d'accomplir cette action. Cet état de désir est, à son tour, conditionné par les attitudes. En psychologie, les spécialistes définissent l'aptitude comme une potentialité innée d'accomplir telle performance qui se concrétise ou non en fonction des influences du milieu.

La plupart des spécialistes et chercheurs dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes partagent la conviction que la capacité d'apprendre une langue, dans le jeune âge ou au stade adulte, varie d'un individu à l'autre. C'est ce qui justifie la valeur des nombreux travaux réalisés sur les phénomènes de l'intelligence, de l'âge, des classes sociales, de l'individualité dans leur rapport avec l'acquisition d'une langue seconde. En ce qui concerne particulièrement la valeur de la notion d'âge dans l'apprentissage des langues, le professeur Gilles Bibeau (2001) écrit ce qui suit :

«Les résultats des recherches descriptives et des comparaisons d'expérience pédagogique vont à peu près tous dans la même direction: à l'école, contrairement à la situation naturelle (dans la rue ou sur le tas), l'apprentissage des langues secondes réussit mieux à un âge plus avancé. Dans les systèmes scolaires institutionnalisés, les jeunes adultes (18-30 ans) apprennent mieux et plus rapidement que les adolescents et retiennent davantage ce qu'ils ont appris, et les adolescents (17-18 ans) apprennent mieux, plus rapidement et plus efficacement que les enfants du primaire (6-11 ans).»

D'après le professeur Bibeau, c'est le niveau de développement intellectuel plus élevé chez les élèves plus avancés dans la scolarisation qui peut expliquer le succès de ces derniers dans leur apprentissage par rapport à leurs pairs moins âgés.

De l'avis de nombreux chercheurs, plus l'apprentissage d'une langue commence tôt, plus l'apprenant peut parvenir à une bonne maîtrise de cette langue pour des raisons autant

personnelles que contextuelles. Dans son ouvrage *Le français langue étrangère et seconde*, Jean-Marc Defays (2003) signale qu'il n'est jamais trop tard pour commencer l'apprentissage d'une langue étrangère et «qu'à de nombreux points de vue, une personne de septante-sept ans est avantagée pour le faire par rapport à un enfant de sept ans». Pour Defays, l'âge représente un facteur important dans l'enseignement des langues étant donné qu'il entraîne des disparités à tous les niveaux, se rapportant aux capacités cognitives, aux attitudes psychoaffectives, au comportement social et à la motivation pour la langue et l'apprentissage.

Sur la question de l'aptitude, les chercheurs s'accordent sur le fait que l'apprentissage s'effectue suivant le rythme particulier de chaque étudiant, mais ils continuent cependant à s'interroger sur les raisons de ces différences. Pour le psychologue John B. Carroll (1981), le concept d'aptitude représente une caractéristique individuelle qui varie d'un apprenant à l'autre et définit l'habileté d'un apprenant à réussir dans un contexte d'apprentissage donné, suivant le niveau de motivation de ce dernier. L'aptitude, selon les études de Carroll (1979), est multidimensionnelle. A partir des principes de l'analyse à régression multiple, une procédure statistique servant à séparer les mesures d'aptitude, Carroll retient quatre habiletés indépendantes pour expliquer le phénomène d'aptitude dans l'apprentissage des langues étrangères:

- (a) la capacité d'identifier des sons distincts, de former des associations entre ces sons et les symboles qu'ils représentent
- (b) la capacité de reconnaître les fonctions grammaticales des mots ou d'autres entités

linguistiques dans des structures de phrases

- (c) la capacité de maîtriser les associations entre les sons et leurs significations
- (d) la capacité d'inférer ou d'induire les principes régissant un ensemble de structures langagières qui permettent de telles inférences.

Le *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) de Carroll et Sapon (1959) représente l'instrument d'évaluation le plus populaire pour mesurer l'aptitude dans l'apprentissage des langues étrangères chez les adolescents et les adultes. Le test d'aptitude à l'apprentissage des langues de Carroll et de Sapon se divise en 5 sous-tests se rapportant à une série d'activités impliquant des exercices de mémorisation et d'association.

Pimsleur (1966) a conçu un autre test d'aptitude à l'apprentissage des langues, le *Language Aptitude Battery* qui vise surtout les adolescents. Cet instrument de mesure comporte 6 variables se rapportant au contexte d'apprentissage:

- (a) *Grade Point Average* (GPA) - la computation numérique du dossier académique d'un étudiant
- (b) l'intérêt
- (c) le vocabulaire
- (d) l'analyse du contexte langagier
- (e) la discrimination auditive
- (f) la relation entre les sons et leur symbole.

D'après Pimsleur, les six éléments sus-mentionnés qui forment la base de son test d'aptitude au langage sont liés aux trois composantes de l'aptitude au langage que le chercheur identifie comme: *l'intelligence verbale, la motivation et l'habileté à distinguer les sons de la langue.*

Sur la question du rapport entre la motivation et l'aptitude, les chercheurs Carroll et Pimsleur ne semblent pas partager les mêmes vues. Pour Carroll, la motivation serait indépendante de l'aptitude alors que Pimsleur considère la variable motivationnelle comme une partie intégrante du concept d'aptitude, d'où la nécessité, d'après celui-ci, d'un test d'aptitude pour mesurer le niveau de motivation d'un apprenant. Un autre point de divergence entre les deux chercheurs porte sur la question de l'intelligence verbale que Pimsleur considère comme une partie importante de l'aptitude à l'apprentissage des langues contrairement à l'idée de Carroll sur ce point.

Plusieurs autres spécialistes n'arrivent toujours pas à faire le point sur le phénomène de l'aptitude dans l'apprentissage des langues. Par exemple, Neufeld (1978) pense que l'aptitude à l'étude des langues dépend d'expériences antérieures d'apprentissage. Peut-on développer ou modifier la variable d'aptitude chez un apprenant? Sur ce point, Carroll (1981, p. 86) affirme que l'aptitude dans l'apprentissage des langues n'est pas facilement modifiable: "*...language aptitude is relatively fixed over long periods of an individual's life span, and relatively hard to modify in any significant way*". Pour sa part, Skehan (1985) s'appuyant sur les travaux de Politzer et Weiss (1969) ainsi que ceux de Carroll (1979) a montré dans ses recherches que l'aptitude ne se développe pas

généralement à partir d'une forme quelconque d'entraînement. Malgré toutes ces controverses au sujet de la notion d'aptitude dans l'apprentissage des langues, des études sur cette question ont permis d'établir un lien entre la performance dans les tests d'aptitude à l'apprentissage des langues et les résultats des apprenants dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (Wesche 1981, p.119-54).

D'autre part, une étude réalisée par Gardner et Lambert (1972) a montré qu'un individu à la personnalité ouverte peut plus facilement s'adapter à un autre milieu culturel, et de cette façon réalise une première condition importante pour l'apprentissage des langues. D'après cette étude, la personnalité d'un étudiant n'affecte pas directement son aptitude pour l'acquisition d'une langue étrangère mais elle peut influencer le processus oral de l'apprentissage, selon le type de personnalité de l'apprenant en question: extraverti ou introverti. Pour les experts en psychologie du comportement, les extravertis semblent réussir mieux oralement que les introvertis.

Tout ce que nous venons de considérer confirme que l'aptitude à l'apprentissage d'une langue dépend d'une combinaison de plusieurs types de facteurs liés aux capacités mentales, verbales et aux expériences antérieures d'un apprenant.

2.13 Les nouvelles technologies et l'enseignement des langues

En tenant compte des grands progrès réalisés dans le domaine des technologies modernes au cours des 25 dernières années, de récentes recherches ont prouvé que les classes de

langue suscitent de nos jours un plus grand intérêt des apprenants qui bénéficient d'une grande variété de programmes touchant différents aspects des réalités sociale, culturelle, politique et économique. Les nouvelles technologies favorisent l'apprentissage individualisé axé sur une communication authentique et représentent ainsi une véritable source de motivation pour l'apprenant et une base de ressources importante pour les enseignants. Au cours des dernières années, l'ordinateur est devenu un outil très important dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Aux États-Unis, le système d'apprentissage par ordinateur *Computers and Language Learning* (CALL) offre aux institutions d'enseignement, aux professeurs et aux étudiants la possibilité d'exploiter une variété de ressources portant sur la réalité environnante et touchant ainsi l'intérêt des apprenants (Warschauer et Healy, 1998).

Avant de considérer les avantages qu'offre présentement l'Internet pour l'apprentissage des langues, faisons un bref survol des premiers essais de la technologie de l'ordinateur dans les centres d'enseignement. Il faut remonter aux années 60 pour mesurer l'évolution des sciences informatiques sur l'apprentissage des langues. De cette période à nos jours, les experts ont réparti le programme d'enseignement des langues par ordinateur en trois systèmes respectifs:

- (a) le système behavioriste
- (b) le système communicatif
- (c) le système intégratif.

Chaque système correspond à un certain niveau des progrès technologiques aussi bien qu'à un certain type d'approche pédagogique. L'emploi des ordinateurs pour l'enseignement des langues à partir de la philosophie du système behavioriste a été conçu au cours des années 50 et implanté dans le courant des années 60 et 70. Il représente un sous-composant du vaste domaine de l'enseignement par ordinateur et privilégie l'exploitation des exercices de traduction de textes, d'explications grammaticales et de répétitions de phrases.

Vers la fin des années 70, l'usage de l'ordinateur dans l'enseignement des langues par le biais du système communicatif a vu le jour, au moment où s'est manifesté aux niveaux théorique et pédagogique un mouvement de rejet des approches behavioristes. D'après les promoteurs de ce nouveau système axé sur la communication, l'apprenant devrait s'appliquer à exprimer ses propres pensées et réactions au lieu de se contenter de répéter des phrases qui n'ont pas toujours un rapport immédiat à sa réalité de vie. Vers la fin des années 80 et au début des années 90, des experts en didactique des langues, à la suite de leur évaluation de l'emploi de l'ordinateur dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, ont proposé une exploitation plus rigoureuse des technologies de l'information comme un moyen supplémentaire pour encourager la motivation des apprenants dans l'étude du français (Crookes et Schmidt, 1991; Dornyei, 1994; Gardner et Tremblay, 1994a et 1994b; Oxford, 1994; Oxford et Shearin, 1994; Pulvermuller et Schuman, 1994; Skehan, 1991; Brown, 1986; Chapelle et Jamieson, 1986; Fox, 1988). L'emploi des nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement des langues a correspondu à

une phase de réévaluation globale des théories et pratiques de l'enseignement basé sur l'approche communicative. A cette époque, un certain nombre d'enseignants se démarquaient du type d'enseignement communicatif d'essence cognitive pour adopter une approche plus sociale qui met une plus grande emphase sur un apprentissage intégré des langues dans des contextes sociaux authentiques. C'est ce qui a conduit à l'adoption du système intégratif dans l'utilisation de la technologie pour l'apprentissage des langues. Ce système, d'après Mark Warschauer (1996), privilégie l'intégration de plusieurs habiletés se rapportant à la compréhension auditive, l'expression orale, l'expression écrite et la lecture. Pour ce qui concerne particulièrement la lecture dans une langue, l'apprenant peut faire face à des problèmes de compréhension quand il n'est pas familier aux aspects sociaux, culturels et lexicographiques du texte qu'il doit lire (Bernhardt, 1990; Hewitt, 1990). L'Internet offre aux apprenants la possibilité d'explorer de façon immédiate ces différents éléments d'information de base pour une meilleure compréhension des textes de lecture. L'accès instantané aux données lexicales contribue également à aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire (Miller et Gildea, 1987). L'enseignement basé sur la pratique des approches intégratives encourage les étudiants à apprendre à utiliser différents types d'outils technologiques dans le cadre d'un processus continu d'apprentissage en lieu et place de quelques simples visites hebdomadaires au laboratoire d'ordinateur pour des exercices isolés.

En gros, les nouvelles technologies d'information représentent un outil important dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en raison de la variété de ressources qu'elles recèlent et de l'ouverture qu'elles favorisent sur d'autres horizons culturels. Les

chercheuses Susan Gass et Evangeline Varonis (1994) considèrent les applications didactiques de l'Internet comme un moyen de renforcement du rôle central de l'enseignant qui peut tirer d'immenses avantages du riche réservoir de matériels authentiques du réseau et encourager ses étudiants à utiliser le Web qui peut contribuer à augmenter et à maintenir leur niveau de motivation dans leurs études tout en renforçant leurs capacités linguistiques par le biais de communication dans la langue-cible avec des correspondants à l'étranger ou des amis vivant dans leur communauté dans une perspective de découverte et d'exploration des valeurs culturelles associées à leur langue d'apprentissage. Cependant, malgré les avantages qu'offrent les innovations pédagogiques comme le recours au document vidéo, au multimédia et à l'Internet pour raviver la motivation des étudiants dans l'apprentissage des langues, l'enseignant demeure le modèle par excellence qui peut véritablement contribuer au maintien de la motivation des apprenants pour l'étude des langues. Dans cette optique, l'enseignant pourra aider ses étudiants à acquérir les connaissances et l'habileté nécessaires pour l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques, leur donnant ainsi une plus grande opportunité de se servir de la communication électronique tout en intégrant dans le programme régulier des cours des activités faisant appel à l'utilisation du Web.

2.14 L'influence des enseignants sur la motivation des apprenants

Il est important de réaliser que plusieurs autres facteurs tels que la qualité de l'enseignement, le contexte de travail et la capacité de l'apprenant à tirer le maximum de profit de son expérience d'étude serviront à renforcer le niveau de motivation de ce

dernier. Dans cette optique, le professeur de langue devra servir de modèle de motivation afin de créer un climat d'apprentissage susceptible d'encourager ses élèves à s'engager avec détermination dans leurs études. Le chercheur Zoltan Dornyei (2001), dans son ouvrage *Motivational Strategies in the language classroom*, insiste sur l'importance d'un cadre d'enseignement plaisant et stimulant où l'apprenant se sent en confiance et dépouillé de tout sentiment d'anxiété qui pourrait l'empêcher de progresser dans son apprentissage ou même l'inciter à abandonner ses études de langue. Pour Dornyei, l'enseignant doit tenir compte du niveau d'anxiété de l'apprenant en langue seconde et s'efforcer de soutenir son intérêt dans l'apprentissage par des encouragements et des gestes d'appréciation qui pourraient contribuer à stimuler sa motivation intrinsèque. Dornyei recommande aux enseignants d'éviter les critiques ou corrections susceptibles d'humilier les apprenants, étant donné que ceux d'entre eux qui ont réellement besoin d'être motivés ont souvent une faible opinion d'eux-mêmes et concentrent surtout leurs efforts à lutter contre l'échec. Ainsi, l'enseignant devrait toujours s'évertuer à souligner les efforts et réalisations des étudiants et à corriger leurs erreurs avec beaucoup de tact afin de nourrir et maintenir leur niveau de motivation. Le chercheur Ian Gilbert (2002), dans son ouvrage *Essential Motivation in the classroom* exprime ses vues comme suit sur l'importance d'un climat d'étude équilibré, stimulant et favorable à l'apprentissage:

«Learning in a negative state will not only close us down but can also lead us to associate learning with negative feelings for the rest of our lives. However, by focusing overtly on creating a positive state for learning in our lessons we start to make association in the students' brain between learning and pleasure.»

Gilbert insiste ainsi sur l'importance de créer un climat d'apprentissage positif dans lequel l'apprenant peut trouver du plaisir à s'instruire.

L'étudiant motivé progresse dans sa formation et la satisfaction qui résulte de son travail contribue à augmenter son niveau d'estime de soi et le pousse à développer une plus grande compétence dans son apprentissage de la langue. Pour McCombs (1994), la personnalité de l'enseignant, son style de travail et sa capacité de créer un climat de confiance dans sa classe, représentent un fondement important dans la motivation des apprenants. Pennington (1996) décrit l'environnement idéal d'apprentissage comme devant avoir les fonctionnalités suivantes:

- (a) aider l'apprenant à développer des représentations cognitives de la langue
- (b) offrir à l'apprenant la possibilité d'expérimenter et de prendre des risques
- (c) encourager l'apprenant à pratiquer la langue
- (d) tenir compte des objectifs de l'apprenant
- (e) créer un climat de confiance entre les apprenants
- (f) promouvoir l'apprentissage culturel et social
- (g) favoriser l'interactivité dans les processus de communication et d'apprentissage.

Les recherches ont prouvé que la corrélation entre le mécanisme cognitif et les conditions environnementales joue un rôle important dans le processus d'acquisition d'une langue (Spolsky, 1985; Sivert et Egbert, 1995). Le professeur de langue doit ainsi s'appliquer à créer un environnement d'apprentissage adéquat comportant des activités authentiques dans un cadre de communication réelle et susceptibles d'encourager les apprenants à développer un plus grand intérêt pour la langue et la culture qui s'y rattachent. Les

experts dans l'enseignement des langues reconnaissent la nécessité d'encourager le maintien de la motivation dans l'apprentissage car l'anxiété (Horwitz, 1986) et d'autres sentiments négatifs qui peuvent se produire dans le contexte de l'apprentissage d'une langue constituent des obstacles qui peuvent entraver les progrès d'un apprenant.

Bruner (1960), dans son ouvrage *The Process of Education* encourage les enseignants à raviver la flamme motivationnelle chez les apprenants. Il donne ainsi sa conception de la responsabilité des enseignants dans cet objectif de rendre le projet d'enseignement stimulant: «*The best way to create interests in a subject is to render it worth knowing, which means to make the knowledge gained usable in one's thinking beyond the situation in which learning occurred.*»

Le modèle développé par Dornyei pour stimuler la motivation des étudiants dans les classes de langue, propose des moyens d'intégrer la motivation intrinsèque (satisfaction personnelle dans l'accomplissement d'une tâche) et la motivation extrinsèque (accomplissement d'une tâche pour l'obtention d'un gain). Ces deux concepts sont similaires aux concepts d'orientation intégrative et d'orientation instrumentale proposés par Gardner (1985). Les chercheurs Dornyei et Csizer (1998) ont élaboré à l'intention des enseignants un plan en dix points ayant pour titre *Les dix commandements de la motivation*:

- 1- Soyez un modèle pour les apprenants.
- 2- Créez une ambiance d'apprentissage plaisante et relaxante.
- 3- Présentez le matériel de travail avec précision.

- 4- Développez un bon rapport avec les apprenants.
- 5- Augmentez le niveau de confiance des apprenants dans leur capacité de maîtriser le sujet d'étude.
- 6- Rendez la classe de langue intéressante.
- 7- Encouragez l'autonomie des apprenants.
- 8- Personnalisez le processus d'apprentissage.
- 9- Encouragez les apprenants à poursuivre leur objectif.
- 10- Familiarisez les apprenants avec la culture de la langue-cible.

De son côté, le chercheur canadien Rolland Viau, professeur au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, dans un article paru dans la revue *Correspondance* (février 2000), souligne l'importance de certaines conditions essentielles à respecter pour susciter la motivation des élèves. En premier lieu, le chercheur fait état des quatre facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des apprenants:

- (a) les activités d'apprentissage que l'enseignant propose
- (b) l'évaluation qu'il impose
- (c) les récompenses et les sanctions qu'il utilise
- (d) la passion de l'enseignant pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves.

En portant une attention particulière sur les activités d'apprentissage, Viau propose les dix conditions suivantes pour motiver les étudiants:

- (a) *activité signifiante aux yeux de l'étudiant* – D'après le chercheur, une activité est signifiante pour l'apprenant quand elle correspond à ses champs d'intérêt, ses projets personnels et répond à ses préoccupations.
- (b) *activité diversifiée s'intégrant aux autres projets de la classe* – L'enseignant doit varier ses activités et éviter de s'enliser dans la routine d'une même activité jour après jour qui peut à la longue causer une démobilitation de l'apprenant.
- (c) *activité représentant un défi pour l'étudiant* – Une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile, ni trop difficile. Le chercheur donne l'exemple des jeux vidéo dont les jeunes sont si friands, comme de bons modèles d'activité offrant des défis à relever. Ainsi, pour Viau, quand les jeunes apprenants font face à des tâches à leur mesure, ils ont le sentiment qu'ils triompheront s'ils se montrent persévérants.
- (d) *activité authentique* – Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire cette activité doit refléter des aspects de la réalité quotidienne.
- (e) *activité exigeant un engagement cognitif de l'élève* – Cette condition se réalise sur la base de stratégies d'apprentissage qui aident l'apprenant à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises. Selon Viau, cette condition de l'engagement cognitif de l'élève se rapporte à la perception que ce dernier a de sa compétence, car elle l'engage à investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité.

- (f) *activité responsabilisant l'élève en lui permettant de faire des choix* – En ayant la possibilité de faire des choix, l'apprenant développe sa perception relative à la capacité de contrôler ses apprentissages.
- (g) *activité permettant à l'élève et de collaborer avec les autres* – Le chercheur Viau indique une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et doit encourager les élèves à œuvrer ensemble pour atteindre un but commun.
- (h) *activité ayant un caractère interdisciplinaire* – Quand les activités d'apprentissage qui se déroulent dans le cadre des cours de français sont liées à d'autres domaines d'étude, l'apprenant peut mieux saisir la nécessité de maîtriser le français.
- (i) *activité comportant des consignes claires* – Quand les consignes sont précises, elles contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande.
- (j) *activité se déroulant sur une période de temps suffisante* – Le professeur Viau signale qu'en accordant à l'apprenant le temps dont il a besoin pour accomplir une tâche, l'enseignant l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui.

L'intérêt que manifestent les professeurs pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et leur engagement en faveur du succès des apprenants contribuent largement à augmenter la motivation de ces derniers (Raffini, 1996). Comme l'affirme Deborah Stipeck (1988): «*To a very large degree, students expect to learn if their*

teachers expect them to learn.» L'enseignant joue ainsi un rôle important comme modèle dans la motivation des apprenants. Certains comportements, sentiments et attitudes de l'enseignant peuvent affecter d'une façon ou d'une autre les dispositions de l'apprenant dans son cheminement éducatif. Wlodkowski (1985) ne considère pas ces caractéristiques de l'enseignant comme des traits de caractère mais comme des habiletés qui peuvent être apprises ou améliorées. Kidd (1959, p.303) affirme qu'enseigner n'est pas simplement la transmission d'informations mais c'est un processus qui fait appel à toute la personnalité de l'enseignant. D'après ce chercheur, les enseignants doivent bien se connaître et pouvoir évaluer les conséquences de leur comportement sur leur entourage.

2.15 L'influence des parents sur la motivation des apprenants

Les parents ont une influence directe sur la motivation des apprenants. Les psychologues de l'éducation ont bien longtemps reconnu que plusieurs caractéristiques et pratiques familiales contribuent à encourager la motivation des apprenants et à favoriser leur avancement dans leurs études (Gottfried et al., 1994). D'autre part, Eccles et al. (1998) ont présenté dans leurs travaux quatre principaux facteurs caractérisant l'influence des parents dans la motivation de leurs enfants:

- (a) une approche opportune de sensibilisation au succès dans les études
- (b) une confiance manifeste dans les capacités de réussite de l'apprenant
- (c) un climat affectif familial fort
- (d) des parents hautement motivés dans leur vie professionnelle.

Il a été prouvé que le niveau d'éducation des parents ainsi que leur formation professionnelle constituent des facteurs pouvant influencer la motivation de leurs enfants dans leur apprentissage. Généralement, les parents détenant un statut économique élevé expérimentent plus d'autonomie dans l'exercice de leur fonction et ainsi, ils ont tendance à encourager leurs enfants à être également autonomes et à exercer leur curiosité intellectuelle. Par contre, les parents moins éduqués et qui n'évoluent pas dans un cadre professionnel stimulant ont tendance à contrôler leurs enfants au point de détruire en eux tout esprit d'initiative. De plus, les parents ayant acquis une bonne formation éducative et professionnelle jouent un rôle fondamental dans l'intérêt de leurs enfants à poursuivre des études universitaires au lieu de se contenter d'un emploi moyen, sans perspective d'avancement. Les recherches ont prouvé que cette approche parentale favorise chez les apprenants le développement de leur motivation intrinsèque, de la confiance en soi, du sens d'autonomie, dans l'optique d'un but à atteindre (Flanagan, 1993). D'autres recherches portant sur les attitudes des parents, leurs attentes et croyances dans les capacités de réussite de leurs enfants ont montré que la contribution familiale est essentielle dans le développement de la motivation des apprenants et dans leur avancement (Christenson, Rounds, et Gorney, 1992; Eccles, 1983; Grolnick et Ryan, 1989; Hess et Holloway, 1984; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989).

2.16 Concepts retenus

Cette revue de théories et de concepts relatifs à la motivation dans l'apprentissage des

langues nous a permis de mieux élaborer notre questionnaire d'enquête qui tient compte des éléments fondamentaux de la psychologie de la motivation dans l'apprentissage des langues.

Si nous partons des travaux de Gardner qui considère la motivation dans le contexte de l'éducation comme une combinaison d'efforts et de désir d'atteindre le but visé, avec des attitudes favorables au processus d'apprentissage de la langue, nous pouvons retrouver une idée directrice qui caractérise les travaux des auteurs considérés dans le chapitre précédent à savoir que la motivation d'une personne constitue une des sources importantes de ses actions (Wlodkowski, 1985) et qu'elle représente une dynamique qui pousse une personne à se comporter ou à agir d'une certaine façon, avec des objectifs bien définis et l'adoption d'un plan d'action visant à lui permettre d'atteindre le but qu'il s'est fixé. Partant de cette théorie, nous tenterons de recueillir le plus d'informations possibles sur les motifs qui poussent l'apprenant à s'engager dans l'étude du français. C'est à partir des théories sus-mentionnées que nous avons élaboré la première partie de notre questionnaire d'enquête ayant pour titre *MOTIVATION INFORMATION*. Cette section du questionnaire nous a aidés à recueillir des données se rapportant aux motifs justifiant la disposition de l'apprenant en vue de son apprentissage du français. Nous avons essayé de voir pour quelles raisons l'apprenant s'engage dans l'étude de la langue française, s'il consent à persévérer dans sa démarche ou s'il a des objectifs bien précis qui soutiennent sa motivation pour le français. La motivation n'étant pas une entité matérielle palpable mais un construit hypothétique (Heckhausen, 1991; Vallerand et Thill, 1993), il importe ainsi de bien appréhender les objectifs de l'apprenant pour mieux

pouvoir déterminer son niveau d'intérêt dans l'apprentissage.

La section *DESIRED OUTCOMES* du questionnaire d'enquête vise à évaluer la perception de l'apprenant de son niveau de compétence dans l'apprentissage du français. D'après Wlodkowski, cette perception revêt une importance particulière chez l'adulte, ce dernier possédant une image sociale qui le porte certaines fois à vouloir conserver le sentiment de sa compétence ou dans d'autres situations, à vouloir acquérir une nouvelle compétence qui sera reconnue par son entourage. Les travaux de Deci et de ses collègues (Deci et Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991) mettent en lumière la relation entre la notion de motivation et la théorie de l'autodétermination selon laquelle une personne aurait besoin de se considérer comme la principale cause de ses actions (Pelletier et Vallerand, 1993). Les chercheurs ont identifié deux autres besoins se rapportant à celui de l'autodétermination, à savoir: le besoin de se sentir compétent et le besoin d'entretenir des relations avec les autres.

D'après Oxford et Shearin (1994), l'état de motivation d'un apprenant à s'engager dans une activité augmente dans la mesure où l'activité en question peut rapporter des résultats attendus. Dans cette optique, nous avons tenu compte des théories portant sur les besoins des apprenants, perçus comme la force interne qui détermine une personne à s'engager dans une démarche en vue d'atteindre un but. Les travaux des chercheurs Oxford et Shearin font état des besoins non satisfaits comme une cause de tension qui force un apprenant à travailler jusqu'à la réalisation de son objectif. Pour Wlodkowski, les besoins constituent des forces qui amènent une personne à s'engager dans une direction

plutôt que dans une autre afin d'atteindre un but. L'auteur base ses réflexions sur la classification de Maslow (1970) dans la hiérarchie des besoins en partant des besoins d'ordre physiologique (boire, manger etc.) pour aboutir à des besoins plus élaborés comme l'estime de soi et l'actualisation de soi.

Nous basant sur les modèles de Gardner (1985), de Dornyei (1990) et de Deci et Ryan (1985) relatifs aux types de motivation intrinsèque et extrinsèque, nous avons cherché à saisir l'orientation des intérêts des apprenants qui, d'après McCombs (1989), représente un agent qui peut influencer les sources de sa motivation. Est-ce que, suivant la théorie de l'autodétermination prônée par Deci et ses collègues (Deci, E.L., R.J. Vallerand, L.G. Pelletier et R.M. Ryan -1991), l'apprenant serait motivé par les conséquences d'une activité et non par l'apprentissage que celle-ci lui permet de pratiquer?

Nous avons tenté également d'évaluer la perception de l'apprenant du niveau de sa compétence à partir des idées de Weiner (1984) qui considère que le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive. Cette conception rejoint la théorie de Schunk (1991) sur la compétence des apprenants selon laquelle la perception de ces derniers à accomplir une activité peut être influencée positivement par ses observations du comportement de l'enseignant ou des autres élèves. Schunk a montré dans ses travaux que plus un apprenant estime qu'il possède les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il persévère dans cette activité.

Nous avons tenu compte dans la présente étude des concepts et théories des différents chercheurs sus-mentionnés dans l'élaboration de notre questionnaire d'enquête sur la motivation des étudiants américains pour l'étude du français.

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Chapitre 3

LA METHODOLOGIE

Comme nous venons de le constater, le concept de motivation est riche et complexe. C'est un phénomène psychologique dynamique influencé autant par des forces internes (attitudes, croyances, sentiments, besoins) qu'externes (le contexte humain, les objets, les situations). La motivation de faire ou de ne pas faire quelque chose peut dépendre d'une variété de facteurs. En nous inspirant des travaux les plus significatifs portant sur la psychologie de la motivation, nous avons identifié un certain nombre d'éléments pouvant s'appliquer à une population adulte d'apprenants de français langue seconde ou étrangère dans des institutions universitaires américaines. Nous tenons à signaler que la présente enquête se rapporte à un groupe de sujets volontaires provenant de huit universités de la côte Est des États-Unis.

Une recherche implique des efforts systématiques pour trouver des réponses à nos questionnements. Dans le domaine de la sociolinguistique, les chercheurs se basent sur des travaux réalisés dans leur champ d'étude pour s'inspirer des approches à adopter en vue de recueillir des données précises à partir d'observations systématiques ou du questionnaire de recherche. Les observations n'étant pas toujours totalement fiables, le chercheur devra s'assurer d'un instrument d'enquête pouvant garantir la crédibilité de son travail. A cette fin, nous avons préparé un questionnaire comportant des sections conçues à partir de l'échelle de Likert comprenant des questions fermées et des questions

ouvertes. Nous aborderons la question de l'instrument de cueillette des informations recherchées, celle de la population visée et de son échantillonnage, les procédures de cueillette proprement dites et les modalités de traitement des données obtenues.

Puisque nous souhaitons avoir des renseignements de nature plutôt générale sur tous les sujets visés dans la présente enquête et considérant les facteurs de temps et d'organisation pour la réalisation des approches sus-mentionnées auprès de populations aussi mouvantes que les apprenants de français des universités, dans le cadre de cette recherche, nous allons adopter la technique du questionnaire, un autre instrument d'enquête privilégié dans les milieux de recherche.

3.1 Le choix d'un questionnaire

Le questionnaire regroupe deux types de questions: des questions standardisées qui sont organisées sur la base d'une échelle Likert et des questions semi-structurées où les options des répondants ne forment pas une échelle fixe. Les questions standardisées de type Likert se prêtent facilement à une analyse quantitative où il est possible de tester des hypothèses confirmatoires. Ces hypothèses porteraient sur les questions de motivation et d'intention. Les items semi-structurés se prêtent plutôt à une analyse qualitative qui conduirait à des hypothèses exploratoires. Et ces hypothèses exploratoires concerneraient les facteurs démographiques ou bien l'utilisation de la technologie pour l'apprentissage des langues. L'utilisation du questionnaire permet aux sujets interrogés de fournir les informations recherchées selon un format déterminé. La formulation du présent

questionnaire vise à amener le sujet à isoler les éléments qui sont réellement représentatifs de sa perception. Le chercheur s'est appliqué à produire un questionnaire dont le niveau de vocabulaire correspond à la réalité culturelle et au type de langage des sujets à interroger. A cette fin, Jean-Marie Van der Maren (1995) suggère de mettre à l'essai la formulation des questions, non seulement auprès d'experts mais aussi auprès d'individus typiques de la population-cible. D'autre part, la mise en page du questionnaire devra répondre aux critères de clarté et de précision afin de faciliter la tâche des sujets interrogés ainsi que celle du codeur qui devra traiter les réponses.

Le questionnaire peut généralement être administré dans la langue maternelle de l'apprenant ou dans la langue-cible selon son niveau de compétence dans la langue. A cet égard, le questionnaire doit être validé auprès de représentants ou de membres de la population visée pour que tout élément de confusion soit écarté et aussi pour dépister toute impropriété de formulation qui pourrait confondre les répondants. Deux principaux inconvénients peuvent entraver la bonne marche d'une enquête par questionnaire. Les répondants peuvent mal interpréter la teneur d'une question ou bien ne pas y répondre en toute franchise. Pour contrecarrer l'inconvénient de la franchise évoqué plus haut, le chercheur doit formuler les éléments du questionnaire de façon simple, claire et sans ambiguïté.

En administrant le questionnaire révisé aux étudiants participant à l'enquête, le chercheur doit leur expliquer le but de sa recherche en mettant l'accent sur l'importance de l'objectivité dans le processus d'enquête et sur le fait qu'en recherche, il n'y pas de

bonnes ou de mauvaises réponses.

Pour ce qui a trait à la présente enquête, nous avons d'abord défini de façon opérationnelle les variables qui s'y rapportent, pour justifier ensuite notre démarche d'investigation ainsi que le choix de notre instrument de mesure. Nous avons ensuite présenté le questionnaire, le choix de l'échantillon et la procédure d'administration du questionnaire.

3.2 Définition opérationnelle des variables à retenir

Nous donnerons la définition opérationnelle des variables suivantes: *les types de motivation, l'attitude, les attentes et l'habileté.*

La première section du questionnaire intitulée *MOTIVATION INFORMATION* (Section I) comporte une série de questions portant sur la motivation intrinsèque afin de nous permettre de mieux déterminer les critères d'intérêt de l'apprenant. La motivation intrinsèque correspondrait à l'accomplissement d'une tâche pour le plaisir et la satisfaction de la faire. La satisfaction de l'intéressé résulterait de ses sentiments de compétence et d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Stiller, 1991). Nous trouvons également des éléments de réponses proposés qui se réfèrent au type de motivation extrinsèque se rapportant aux buts de performance et justifiant les efforts d'un apprenant principalement pour bénéficier de l'estime et de la reconnaissance de ses pairs ou encore pour obtenir une récompense ou une gratitude quelconque. Les éléments de ce

questionnaire principal peuvent également aider à déterminer l'attitude des apprenants vis-à-vis de la langue et de la culture que celle-ci véhicule.

Dans la deuxième partie du questionnaire ayant pour titre *INTERESTS* (Section II), nous avons regroupé un ensemble de facteurs affectant le processus d'apprentissage en langue seconde et révélant le niveau d'intérêt et de motivation des apprenants dans leur formation. Cette section du questionnaire regroupe les facteurs suivants:

- (A) *TEACHERS' INFLUENCE* (Influence du professeur) - Cette partie du questionnaire nous a aidé à évaluer le rôle et la contribution de l'enseignant dans l'éveil et le maintien de la motivation chez les apprenants.
- (B) *USE OF INFORMATION TECHNOLOGY FOR LANGUAGE LEARNING* (Utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues) - Cette partie du questionnaire nous a aidé à évaluer l'intérêt des apprenants pour l'utilisation des nouvelles technologies dans l'étude des langues. Nous avons vu dans quelle mesure les nouvelles technologies de l'information contribuent à renforcer la motivation des apprenants dans leur apprentissage du français.
- (C) *DEDICATION TO THE LANGUAGE* (Effort pour maîtriser la langue) - Cette rubrique nous a permis de mieux comprendre les dispositions des apprenants à s'appliquer dans l'étude et la pratique de la langue.
- (D) *ENJOYMENT AND PREFERENCE* (Plaisir et préférences dans l'apprentissage de la langue) - Cette partie du questionnaire nous a aidé à évaluer le niveau d'intérêt

que portent les apprenants pour l'étude du français par rapport aux autres matières de leur programme d'étude.

Les variables d'attentes et d'habiletés personnelles figurant dans la troisième section du questionnaire intitulée *DESIRED OUTCOMES* (Résultats souhaités) (Section III) ont servi à mesurer les efforts de l'apprenant dans son apprentissage du français. Cette section se divise en deux parties:

(A) *EXPECTATIONS* (Attentes) - Cette partie qui se réfère aux attentes des apprenants de l'aspect utilitaire de la langue apprise nous a aidé à mieux comprendre les raisons qui ont poussé l'apprenant à s'engager dans l'apprentissage du français et de mesurer ses attentes concernant les avantages qu'il pourra tirer de l'acquisition de la langue sur le plan culturel ou professionnel. La classe de langue constitue le lieu privilégié de l'apprentissage ou de l'enseignement où s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre. Et ce contexte de transmission des savoirs comporte certains points communs se rapportant précisément à des routines pédagogiques, un processus instructionnel programmé, une organisation de la parole et de la communication. Ainsi, l'apprenant adulte qui s'est fixé des objectifs bien définis pour sa formation se présente dans la classe de langue avec certaines perceptions concernant le contexte d'apprentissage et des attentes se rapportant à l'enseignant, ses techniques pédagogiques où l'efficacité de ses cours; il peut s'interroger également sur le processus d'évaluation de ses professeurs, sur l'équivalence entre le travail accompli et les notes obtenues, sur

l'état des relations professeurs-élèves, sur le climat général du contexte d'étude.

- (B) *PERSONAL ABILITIES* (Habilités personnelles) - Cette section nous a permis de vérifier le niveau d'avancement de l'apprenant dans ses efforts pour parvenir à la maîtrise de la langue, de mieux évaluer les attentes de l'apprenant dans son expérience éducative et de mieux comprendre ce qu'ils espèrent accomplir avec la langue acquise dans la réalité quotidienne.

Dans la dernière partie de l'enquête, sous la rubrique *PERSONAL DATA* (Données démographiques) (Section IV), nous avons recueilli les informations relatives au statut social et académique de l'apprenant, de même que ses impressions sur l'ensemble du questionnaire.

3.3 Principes de validation du questionnaire

Le questionnaire une fois construit, il importe de choisir quelles stratégies de validation des données et de contrôle de leur valeur qui seront utilisées. Ainsi, avant d'effectuer l'analyse et le traitement des données, le chercheur doit déterminer quel statut leur accorder, puisque la validité des interprétations dépend de la qualité des données. Les quatre types de validité généralement considérés sont les suivants: *la validité de contenu, la validité de concordance, la validité prédictive, et la validité conceptuelle.*

- (a) *La validité de contenu* ou d'apparence est estimée en tenant compte de la parenté ou

de la similitude observable entre les opérations requises par le test ainsi que celles exigées par la situation que le test simule.

- (b) La *validité de concordance* ou validité immédiate se définit à partir de la comparaison des résultats du test avec le jugement obtenu par d'autres moyens, comme une observation clinique, une entrevue ou tout autre type de test dont on a déjà pu mesurer la validité. Il est recommandé de mener en aveugle les épreuves de validation par concordance.
- (c) La *validité prédictive* se fonde sur la mise en relation des résultats d'un test avec la performance en situation réelle que le test devait prédire.
- (d) La *validité conceptuelle* ou de construction consiste en une évaluation simultanée du test et de la théorie qui a permis de construire le test. La validité conceptuelle se présente sous les deux formes suivantes: la *convergence* et la *différenciation*. Dans le cas d'une validation conceptuelle par convergence, les différentes mesures du même concept devront aboutir à des résultats similaires. Pour ce qui concerne une validation par différenciation, toutes les mesures du concept doivent permettre de le différencier des autres concepts.

Dans le cas qui nous concerne, nous avons surtout mis l'accent sur la validation de contenu en vue du maintien de l'exactitude et de la rigueur de notre instrument d'enquête.

Dans cette perspective, avant d'administrer le questionnaire final, le chercheur a consulté

d'abord un expert sur les concepts de validation et de statistique pour s'assurer que la formulation des questions d'enquête comporte la rigueur qui permet d'obtenir des réponses précises des sujets testés. Il a ensuite vérifié, par le biais d'un pré-test, la clarté et la précision des questions formulées pour éviter toute ambiguïté qui pourrait fausser les résultats de l'enquête. A cette fin, nous avons demandé à des membres de notre population-cible (étudiants du niveau universitaire) de remplir le questionnaire en soulignant toute expression ou groupe de mots qu'ils auraient jugé imprécis, ambigus ou pouvant prêter à confusion. Nous leur avons demandé de proposer, si nécessaire, des éléments de formulation des questions qui, d'après eux, auraient manqué de clarté. Pour cela, nous avons inclus la note de vérification suivante à la fin du questionnaire, avant le processus de validation:

Please give me your feedback on this questionnaire:

- How long did it take you to finish this questionnaire?

- Were there any ambiguous sentences?

(Please mark any ambiguous items and write why you thought they were ambiguous.)

- Were there any items difficult to answer?

(Please mark any difficult items and write why they were difficult to answer.)

- Were there any mistakes?

(Please mark whatever mistakes you found.)

Nous avons tenu compte des remarques des répondants afin de rendre le questionnaire le plus précis possible, en vue d'aboutir à des résultats conformes aux principes scientifiques et aux règles méthodologiques. Nous basant sur la théorie de Vallerand

(1989), nous avons prévu de reformuler certains éléments de questions si plus de trois items étaient encadrés de façon constante. Ensuite, nous avons pu administrer le questionnaire à un autre échantillon d'étudiants pour nous assurer de la précision de notre instrument de mesure.

Pour le présent travail, nous avons mis l'emphase sur la validité du contenu et pour établir cette validité, nous avons pris en référence les travaux de différents chercheurs œuvrant dans le champ de la motivation en contexte scolaire. Dans cette perspective, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, nous avons pris en considération les principales théories développées au cours des dernières années dans le cadre des études sur le concept de motivation dans l'apprentissage pour préparer notre questionnaire d'enquête.

Nous avons fait la synthèse des travaux des chercheurs étudiés dans le cadre de cette enquête et nous avons retenu cinq dimensions de la motivation dans notre questionnaire d'enquête.

Dans la première partie de notre questionnaire, sous la rubrique *MOTIVATION INFORMATION*, nous avons tenté de recueillir le plus d'informations possibles sur les différentes raisons qui expliquent la motivation de l'apprenant. La deuxième partie du questionnaire ayant pour titre *INTERESTS*, a servi à compléter les données recueillies dans la première partie de l'enquête en nous permettant d'évaluer le fondement des dispositions de l'apprenant au cours de son apprentissage. *DESIRED OUTCOMES*, une

troisième étape du questionnaire, a tenu compte précisément de la vérification des attentes de l'apprenant dans son expérience éducative. Et finalement, la quatrième et dernière section du questionnaire, *PERSONAL DATA*, nous a aidés à constituer un profil identitaire et académique de l'apprenant pour répondre aux exigences d'exactitude de l'enquête.

3.4 Choix de la population

Nous nous sommes inspirés des travaux de chercheurs tels que Horwitz (1987) et Oxford (1990) sur l'enseignement des langues étrangères pour expliquer notre choix de population. Dans cette étude, nous avons considéré l'apprenant comme faisant partie de groupes démographiques variés possédant certaines caractéristiques particulières relatives à ses croyances, ses stratégies, son comportement et sa motivation dans le cadre de son expérience d'apprentissage d'une langue seconde. Des groupes aussi nombreux et variés ont été définis à partir de certaines variables comme le *sexe* (Oxford, 1994; Oxford, 1993; Bacon, 1992; Boyle, 1987), l'*âge* (Wagner, 1992; d'Anglejean et Renaud, 1985; Brown, 1983), et des *expériences antérieures dans l'étude des langues* (Zobl, 1992; Werker, 1986; Wlodkowski, 1985). Rappelons que la présente enquête se rapporte à un groupe de sujets volontaires provenant de huit universités de la côte Est des Etats-Unis.

Dans la région métropolitaine de Washington, nous avons concentré nos recherches dans trois milieux universitaires particuliers: The University of Maryland à College Park, avec une population totale de 10,265 étudiants dont 684 (6.7%) inscrits au programme de

français; Howard University, avec une population totale de 10,000 étudiants, dont 362 (3.6%) inscrits au programme de français et The University of the District of Columbia, avec une population totale de 5,000 étudiants, dont 116 (2.3%) inscrits au programme d'étude du français.

Pour ce qui concerne l'état de Pennsylvanie, face à l'intérêt des apprenants pour l'étude du français, de plus en plus d'étudiants fréquentant d'autres facultés manifestent le désir de suivre des cours de langue. Par exemple, les étudiants en droit de University of Pennsylvania de Philadelphie suivent un cours de français qui n'est pas exigé dans leur cursus. Les étudiants de Pennsylvanie, comme ceux d'autres états américains, s'intéressent également aux programmes de français des affaires qui offrent des débouchés professionnels et dont la place est désormais mieux assurée grâce, d'une part, à la commission du français des affaires de l'AATF (l'Association américaine des professeurs de français) et d'autre part à l'apport des CIBER (*Centers for International Business Education and Research*), organismes associant les "Business Schools" et les départements de langues d'universités américaines.

En Pennsylvanie, nous avons conduit des recherches à Drexel University desservant une population d'étudiants chiffrée à 12,000 dont 212 (1.8%) inscrits au programme de français, à Philadelphia University avec une population de 2,714 étudiants dont 150 (5.5%) inscrits au programme de français ainsi qu'à University of Pennsylvania dont la population s'élève à 21,729 étudiants, avec 215 (0.99%) inscrits au programme d'étude du français.

Dans l'état de New York, depuis l'année 1984, le statut des langues étrangères s'est considérablement amélioré, tous les étudiants devant effectuer deux années d'étude d'une autre langue avant la fin de la neuvième année. Cependant, de l'avis des experts en planification de programmes et en évaluation du Département de l'Education de cet état, malgré le nouvel accent mis sur les langues étrangères, la situation du français reste défavorable dans les grandes métropoles comme la ville de New York, même si, d'après les statistiques, c'est toujours dans l'état de New York et en Californie qu'on trouve le plus d'apprenants de français. On explique la baisse enregistrée dans les effectifs en français dans les écoles de New York par la pression réelle d'une forte population hispanophone. Face à cette réalité, les professeurs de langues de l'état de New York s'interrogent sur les mesures à envisager pour stimuler l'apprentissage du français. C'est dans cette optique que certaines universités comme SUNY/Albany tentent d'encourager l'intérêt des étudiants pour le français en donnant des "*credits*" aux élèves du niveau secondaire qui suivent des cours de français. Une évaluation par des professeurs de l'université précède la sélection des apprenants admis à ce programme. Pace University à New York réalise une expérience identique avec des élèves du secondaire qui suivent des cours de français à l'université pour des "*credits*".

Dans l'état de New York, nous avons effectué notre enquête dans les institutions universitaires suivantes: Queens College, avec une population totale de 13,000 étudiants, dont 200 (1.5%) inscrits au programme d'étude du français et Kingsborough College of City University of New York (CUNY), avec une population totale de 15,000 dont 815

(5.4%) inscrits au programme d'étude du français.

Tableau-synthèse des universités sélectionnées pour l'enquête

Université	Population	Étudiants de français & (%)	Étudiants participant à l'enquête
University of Maryland, College Park, MD	10,265	684 (6.7%)	60
Howard University, Washington, DC	10,000	362 (3.6%)	40
The University of the District of Columbia Washington, DC	5,000	116 (2.3%)	46
Drexel University, Philadelphia, PA	12,000	212 (1.8%)	16
Philadelphia University, Philadelphia, PA	2,714	150 (5.5%)	20
University of Pennsylvania, Philadelphia, PA	21,729	215 (0.99%)	53
Kingsborough College of CUNY, New York, NY	15,000	815 (5.4%)	190
Queens College, New York, NY	13,000	200 (1.5%)	25
Total d'étudiants participant à l'enquête			450

3.5 L'échantillonnage

L'échantillon visé pour les fins de notre recherche est constitué d'un groupe de sujets volontaires poursuivant des études de niveau universitaire dans des institutions d'enseignement de la région métropolitaine de Washington, DC et des états de Pennsylvanie, et de New York. Nous pensons qu'à cette étape de leurs études, les apprenants du niveau universitaire auront eu assez de contact avec la langue française

pour pouvoir évaluer leur propre compétence dans cette langue. Notre échantillon se compose de 450 étudiants de français appartenant à des centres universitaires des états sélectionnés pour l'enquête.

3.6 La justification des paramètres d'échantillonnage

Nous avons tenu compte des réalités géographiques, culturelles et économiques des villes américaines retenues pour notre enquête en considérant l'influence que ces variables peuvent avoir sur le degré de motivation des étudiants. Dans le présent chapitre et dans le cadre de notre recherche sur la motivation, nous avons essayé de voir comment les universités sélectionnées dans les états de New York, Pennsylvanie et dans la région métropolitaine de Washington, DC répondent aux paramètres pouvant expliquer l'intérêt de la population de ces régions pour l'étude du français. Considérons l'impact des paramètres suivants sur la motivation des étudiants américains à apprendre le français:

(a) *La géographie* - Le Nord-est des États-Unis d'Amérique est lié à l'histoire du développement du commerce et des relations culturelles transatlantiques. Historiquement, New York est le port d'entrée des immigrants francophones. Les trois villes américaines sélectionnées pour notre enquête possèdent une grande concentration de francophones ainsi qu'une population diversifiée du point de vue de la culture et de l'origine ethnique.

(b) *La culture* - L'étude du français et du latin a été favorisée dans cette région depuis la

fondation des grandes universités privées de la côte nord-est. Cela pour des raisons diverses. D'abord, le français est perçu comme un véhicule de la culture européenne. Il jouit du prestige de la langue d'élite. Ce préjugé favorable persiste encore de nos jours. Des recherches ont montré que les étudiants qui obtiennent la plus haute moyenne aux examens nationaux (SAT et GRE) se comptent parmi ceux qui ont étudié les langues classiques et le français.

Généralement, ces moyennes sont plus hautes dans les grandes régions métropolitaines du nord-est des États-Unis. D'autre part, la population des universités choisies pour notre enquête étant d'une grande diversité ethnique, cela nous a permis d'évaluer l'impact de l'environnement culturel sur la motivation des américains pour l'étude du français. Si nous remontons aux années 80, nous pourrions voir qu'il s'est développé, au cours de cette période, un intérêt croissant aux États-Unis pour les cultures africaines. Le français représente une voie d'accès importante aux textes des grands écrivains de la négritude et de la créolité. Plus récemment, il devint une des langues de contact avec les francophones de l'Afrique de l'Ouest, étudiants ou immigrants dans les villes américaines.

Il existe également dans la société américaine une tradition familiale qui favorise le français. Plusieurs générations d'Américains ont étudié en France ou ont résidé dans des pays francophones d'Afrique et des Caraïbes comme volontaires du Corps de la Paix, représentants d'organismes de développement ou en tant que missionnaires. Leur familiarité avec la culture française et celle des pays francophones influence les

jeunes avec qui ils sont en contact, stimulant ces derniers à s'engager dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cette influence est également forte dans les salles de classe au niveau secondaire ou même élémentaire, quand les jeunes apprenants entrent en contact avec des professeurs qui ont connu eux-mêmes une expérience directe des cultures francophones, qu'elles soient européennes, africaines ou caraïbes. Sur ce point, remarquons que l'étude du français n'est pas obligatoirement liée à l'idée de connaître la France. Il se fait une ouverture de plus en plus grande sur la francophonie dans sa globalité. C'est ce qui explique ce nouvel intérêt des apprenants de français pour dépasser le cadre particulier de la vie culturelle française afin d'expérimenter d'autres dimensions de la francophonie d'Europe, du Québec, du Canada, d'Afrique, des Caraïbes et de certaines régions des États-Unis.

(c) *L'économie* - L'économie représente un troisième facteur qui peut expliquer l'intérêt des américains pour l'apprentissage du français. Le vaste marché multinational demande des employés multilingues. Alors que le français offre moins de débouchés que l'espagnol aux États-Unis, les universités continuent de proposer une grande variété de programmes d'étude articulés sur des spécialisations commerciales. De nombreux étudiants s'intéressent au français des affaires pour répondre aux opportunités d'emploi qui leur sont offertes dans les finances, le commerce, l'administration, les cabinets d'avocats et les services sociaux. Les étudiants qui optent pour le français des affaires se recrutent souvent parmi les hispanophones et d'autres groupes parlant une langue romane. Une enquête méthodique nous permettra

de faire une évaluation de la situation du français dans les institutions universitaires américaines.

3.7 Les procédures d'enquête

Par l'intermédiaire de leur professeur, le chercheur a fait les arrangements nécessaires pour rencontrer les étudiants qui ont accepté de participer à l'enquête. Il s'est assuré de bien les informer de la confidentialité de l'enquête, de leur droit de mettre fin à tout moment à leur participation s'ils le jugent nécessaire et de la possibilité d'obtenir une copie des résultats de l'enquête.

Avec la collaboration d'un groupe d'étudiants de français au *USDA Graduate School* à Washington (DC), nous avons pu effectuer une première validation de notre questionnaire. À partir de leurs remarques relatives à certaines formulations de questions, nous avons réalisé les corrections nécessaires et par la suite, nous avons soumis le questionnaire révisé à l'attention d'un autre groupe d'étudiants de *Howard University* dans la région métropolitaine de Washington pour nous assurer de la clarté des questions avant d'entreprendre l'enquête finale.

3.7.1 Analyse de fiabilité du questionnaire

Pour l'étude de fiabilité du questionnaire, nous avons utilisé comme critère le coefficient de consistance interne de Cronbach. Les détails de l'analyse de fiabilité sont inclus en

appendice à la page 272.

3.7.2 L'administration du questionnaire

Dans un premier temps, le chercheur a contacté par téléphone les directeurs de départements de langues des universités retenues pour l'enquête afin de les informer du projet et de solliciter leur autorisation pour inviter les étudiants à participer à l'enquête. Une communication officielle a fait suite à ce premier contact téléphonique dans le but de présenter de façon formelle aux autorités concernées la requête relative aux recherches et enquêtes dans leur centre universitaire (Appendice C). Pour éviter toute possibilité d'influencer les réponses des apprenants, le questionnaire a été administré pendant les heures de classe par un intervenant qui n'est pas associé au projet d'enquête et n'ayant aucun rapport avec les apprenants. Cette disposition a permis d'assurer la crédibilité des réponses qui ainsi, n'ont pas subi l'effet de contamination pouvant altérer leur valeur (Blais, 1984) et du même coup a aidé à protéger les attentes du chercheur contre tout genre d'influence externe (Robert, 1988).

3.8 L'analyse des données

Le chercheur a employé différents types de techniques pour compiler les données pertinentes relatives à cette étude. Il s'est servi des concepts et principes de la recherche quantitative (Eisner, 1993; Patton, 1990), pour entreprendre le traitement des données recueillies. Pour rendre cette démarche fructueuse, il a fallu tenir compte des principes

du codage qui consiste à accoler une marque à un matériel donné, c'est-à-dire à le représenter à l'aide d'un système conventionnel de symboles. Un code peut être représenté par un mot, une lettre, une couleur, un chiffre ou un symbole quelconque. D'après Van der Maren (1995), le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et l'autre types de calcul. Le codage peut être **fermé**, **ouvert** ou **mixte**. Le codage fermé comporte des rubriques et des catégories, tandis que le codage ouvert n'en possède pas. Le codage mixte constitue une fusion des deux derniers types de codage; il renferme un ensemble ouvert de rubriques et de catégories ou un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories.

Avant de pouvoir interpréter les données, le chercheur s'est assuré du type de matériel dont il dispose pour mener à bien son enquête. Toute recherche se fonde sur un des types suivants d'inscription:

- (a) Les *données invoquées* dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche. Nous pensons, par exemple, aux documents historiques, aux statistiques nationales, aux dossiers d'archives.
- (b) Les *données provoquées* axées sur des procédures spécifiquement choisies pour répondre à des catégories définies à l'avance.
- (c) Les *données suscitées* ou d'interaction qui résultent de l'interaction entre le chercheur et les sujets participant à l'enquête.

3.9 Limites méthodologiques de la recherche

La présente recherche se propose de mettre en évidence les facteurs qui peuvent influencer la motivation des apprenants. Cependant, d'autres aspects du phénomène de la motivation pourraient susciter des questions du genre: Quelle est la contribution des préférences individuelles et des styles d'apprentissage sur la motivation des apprenants? Est-ce que différents apprenants peuvent être motivés de façon différente? Ces questions et de nombreuses autres ne seront pas considérées dans cette étude, mais pourront peut-être faire l'objet de commentaires dans la conclusion de la présente enquête.

Cette étude qui vise à nous permettre de mieux comprendre les fondements de la motivation des étudiants américains pour l'étude du français ne saurait évaluer tous les aspects du phénomène complexe et dynamique de la motivation. Francine Hultgren (1992) affirme que les recherches de type phénoménologique et herméneutique, même si elles commencent avec des questions spécifiques, aboutissent bien souvent à une série de questions connexes; ainsi le processus d'enquête peut se poursuivre à l'infini en raison, dans ce cas précis, des nombreux aspects du phénomène de la motivation qui pourraient retenir l'attention des chercheurs et des praticiens dans le domaine des langues secondes.

Signalons que notre instrument d'enquête comporte des limites se rapportant principalement à l'élaboration du questionnaire dont tous les items n'ont pas été préparés selon la même échelle Likert.

Chapitre 4

RESULTATS DE L'ENQUÊTE

Avant de vous présenter les résultats de notre enquête, nous allons vous donner une idée des étudiants qui ont bien voulu répondre à nos questions.

4.1 Caractéristiques des apprenants

Après avoir procédé à l'analyse statistique des données (chapitre précédent), il nous apparaît important de tenter l'interprétation de ces dites données et surtout de vérifier si elles concordent avec les travaux antérieurs sur le même sujet de la motivation dans l'apprentissage. D'après le Tableau 49, sur 427 répondants, 251 soit 58.8% sont nés en Amérique du Nord (États-Unis et Canada); 68 soit 15.9% sont nés dans les Caraïbes; 22 soit 5.2% sont nés en Amérique latine; 24 soit 5.6% sont nés en Afrique; 33 soit 7.7% sont nés en Europe; 29 soit 6.8% sont nés ailleurs (Asie et Océanie). Vingt-trois répondants n'ont pas fourni cette information. Ces résultats nous montrent que plus de la moitié des répondants, soit près de 59%, viennent des États-Unis et du Canada.

4.2 Résultats bruts

Ces données proviennent de huit universités et collèges. Il s'agit de Howard University, The University of the District of Columbia (Washington, DC), University of Maryland

(Maryland), Drexel University, University of Pennsylvania, University of Philadelphia, (Pennsylvania); Queens College, Kingsborough Community College of The City University of New-York (New York). Quatre cent cinquante (450) étudiants de ces institutions ont rempli le questionnaire d'enquête. Les résultats seront présentés dans l'ordre des 54 questions du questionnaire.

4.2.1 Première partie: motivation et information

(1) A l'énoncé – *J'apprends le français pour être en mesure d'apprécier la littérature et la culture française* – sur 450 répondants, 42 soit 9.3% sont très en désaccord; 58 soit 12.9% sont plutôt en désaccord; 118 soit 26.2% sont neutres; 102 soit 22.7% sont d'accord alors que 130 soit 28.9% sont totalement d'accord. Au total, 232 répondants, soit 51.6% sont d'accord et totalement d'accord avec cette assertion. Considérons le tableau suivant.

Tableau 1

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture des Français

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	42	9.3	9.3
Plutôt en désaccord	58	12.9	22.2
Neutre	118	26.2	48.4
Plutôt en accord	102	22.7	71.1
Très en accord	130	28.9	100.0
Total	450	100.0	

(2) A l'assertion – *Parler français me permettra de rencontrer une variété de personnes* – sur 450 répondants, 17 soit 3.8% sont très en désaccord; 27 soit 6% sont plutôt en désaccord; 78 soit 17.3% sont neutres; 115 soit 25.6% sont plutôt en accord alors que 213 soit 47.3% sont totalement en accord. Donc, 328 répondants soit 72.9% sont plutôt en accord et totalement d'accord avec cette assertion. Considérons le tableau suivant.

Tableau 2

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français pour pouvoir rencontrer une variété de personnes et communiquer avec elles

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	17	3.8	3.8
Plutôt en désaccord	27	6.0	9.8
Neutre	78	17.3	27.1
Plutôt en accord	115	25.6	52.7
Très en accord	213	47.3	100.0
Total	450	100.0	

(3) A l'idée que *l'apprentissage du français permet d'acquérir une autre culture et mieux comprendre le monde*, sur 450 répondants, 25 soit un pourcentage de 5.6 sont en désaccord; 53 soit 11.8% sont plutôt en désaccord; 118 soit 26.2% sont neutres; 128 soit un pourcentage de 28.4 sont plutôt d'accord alors que 126 soit 28% sont totalement d'accord avec cette assertion. Ainsi, 254 répondants, soit 56.4% sont d'accord et totalement d'accord avec cette assertion, tel que nous l'indique le tableau suivant.

Tableau 3

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français pour découvrir d'autres cultures et mieux comprendre le monde

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	25	5.6	5.6
Plutôt en désaccord	53	11.8	17.3
Neutre	118	26.2	43.6
Plutôt en accord	128	28.4	72.0
Très en accord	126	28.0	100.0
Total	450	100.0	

(4) A l'énoncé – *J'apprends le français en raison de mon intérêt pour ma descendance familiale* - 212 répondants soit un pourcentage de 47.4 sont très en désaccord; 78 soit 17.4% sont plutôt en désaccord; 53 soit 11.9% sont indifférents; 45 soit 10.1% sont plutôt en accord alors que 59 soit 13.2% sont très en accord. Près de 77% des répondants sont très en désaccord, plutôt en désaccord ou indifférents. Le tableau suivant nous présente le nombre de répondants qui s'engagent dans l'étude du français en raison de leur appartenance familiale.

Tableau 4

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français à cause d'un intérêt dans leur héritage personnel

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	212	47.4	47.4
Plutôt en désaccord	78	17.4	64.9
Neutre	53	11.9	76.7
Plutôt en accord	45	10.1	86.8
Très en accord	59	13.2	100.0
	447		
Valeurs manquantes	3		
Total	450	100.0	

(5) Pour ce qui concerne les répondants qui s'adonnent à *l'apprentissage du français*

parce que les membres de leur famille parlent cette langue, sur 448 répondants, 264 soit 58.9% sont très en désaccord; 36 soit 8% plutôt en désaccord et 40 soit 8.9% sont indifférents; 35 soit 7.8% plutôt en accord alors que 73 soit 16.3% sont parfaitement d'accord. Les répondants qui rejettent cette assertion représentent plus de 75% de l'ensemble des répondants. Le tableau suivant présente le nombre d'étudiants qui s'engagent dans l'apprentissage du français parce que les membres de leur famille le parlent.

Tableau 5

**Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français
parce que les membres de leur famille parlent cette langue**

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	264	58.9	58.9
Plutôt en désaccord	36	8.0	67.0
Neutre	40	8.9	75.9
Plutôt en accord	35	7.8	83.7
Très en accord	73	16.3	100.0
	448		
Valeurs manquantes	2		
Total	450	100.0	

(6) En ce qui concerne *l'encouragement donné par la famille à apprendre une langue étrangère* – sur 448 répondants, 144 soit 32.1% sont très en désaccord; 66 soit 14.8% plutôt en désaccord; 99 soit 22.1 sont neutres; 65 soit 14.5% sont plutôt d'accord et 74 soit 16.5% parfaitement d'accord. Ainsi, 69% des répondants n'ont pas subi l'influence de leur famille pour l'apprentissage d'une langue étrangère. A cet effet, considérons le tableau suivant.

Tableau 6

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français parce qu'ils sont encouragés par leur famille à apprendre une langue étrangère

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	144	32.1	32.1
Plutôt en désaccord	66	14.8	46.9
Neutre	99	22.1	69.0
Plutôt en accord	65	14.5	83.5
Très en accord	74	16.5	100.0
	448		
Valeurs manquantes	2		
Total	450	100.0	

(7) Quant à l'importance de l'apprentissage du français dans le but de suivre le développement économique du monde – tel qu'indiqué dans le tableau suivant, sur 449 répondants, 64 soit 14.3% sont très en désaccord; 109 soit 24.2% plutôt en désaccord; 142 soit 31.7% sont neutres; 69 soit 15.3% plutôt en accord alors que 65 soit 14.5% sont parfaitement en accord. Ainsi, un total de 134 répondants, soit près de 30% sont en accord et parfaitement en accord avec l'assertion.

Tableau 7

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français parce qu'ils pensent que la langue française est une langue importante pour le développement économique du monde

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	64	14.3	14.3
Plutôt en désaccord	109	24.2	38.5
Neutre	142	31.7	70.2
Plutôt en accord	69	15.3	85.5
Très en accord	65	14.5	100.0
	449		
Valeur manquante	1		
Total	450	100.0	

(8) Sur les 449 répondants qui avaient à se prononcer sur *l'importance d'apprendre le français pour mieux communiquer et partager leurs intérêts*, 18 soit 4% sont très en désaccord; 36 soit 8% sont plutôt en désaccord; 79 soit 17.6% sont indifférents; 132 soit 29.4% sont plutôt en accord alors que 184 soit 41% sont parfaitement en accord avec cet énoncé. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui s'engagent dans l'étude du français pour mieux communiquer avec des membres de la communauté francophone.

Tableau 8

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français pour mieux communiquer et partager leurs intérêts avec des francophones

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	18	4.0	4.0
Plutôt en désaccord	36	8.0	12.0
Neutre	79	17.6	29.6
Plutôt en accord	132	29.4	59.0
Très en accord	184	41.0	100.0
Total	449	100.0	
Valeurs manquantes	1		

(9) D'après le tableau suivant, les 445 répondants qui avaient à se prononcer sur le fait que *l'apprentissage du français permet un jour d'obtenir un meilleur travail* - 36 soit 8.1% sont très en désaccord; 55 soit 12.3% plutôt en désaccord; 110 soit 24.8% sont indifférents; 91 soit 20.4% sont plutôt en accord alors que 153 soit 34.4% sont parfaitement en accord. Donc, 244 répondants, soit 54.8% sont en accord et parfaitement en accord avec l'assertion. Le tableau suivant nous présente le nombre de répondants qui étudient le français pour obtenir un meilleur travail.

Tableau 9

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français pensant qu'un jour cette langue leur sera utile pour trouver un bon travail

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	36	8.1	8.1
Plutôt en désaccord	55	12.3	20.4
Neutre	110	24.8	45.2
Plutôt en accord	91	20.4	65.6
Très en accord	153	34.4	100.0
	445		
Valeurs manquantes	5		
Total	450	100.0	

(10) En considérant le tableau suivant, la motivation des 448 répondants qui apprennent *le français afin d'utiliser cette langue avec des amis francophones* peut ainsi se décrire: 55 soit 12.3% sont très en désaccord; 78 soit 17.4% sont plutôt en désaccord; 82 soit 18.3% sont neutres alors que 86 soit 19.2% sont plutôt en accord et 147 soit un pourcentage de 32.8 sont totalement en accord. Ceux qui apprennent le français pour communiquer avec des amis parlant cette langue représentent 51% de la population totale.

Tableau 10

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français afin de l'utiliser avec des amis francophones

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	55	12.3	12.3
Plutôt en désaccord	78	17.4	29.7
Neutre	82	18.3	48.0
Plutôt en accord	86	19.2	67.2
Très en accord	147	32.8	100.0
	448		
Valeurs manquantes	2		
Total	450	100.0	

(11) Des 449 répondants qui apprennent *le français afin de l'utiliser au cours de leur voyage dans des pays francophones*, 16 soit 3.6% sont très en désaccord; 14 soit 3.1% plutôt en désaccord; 37 soit 8.2% sont indifférents; 89 soit 19.8% sont plutôt en accord alors que 293 soit 65.3% sont parfaitement en accord avec cet énoncé. Ceux qui sont plutôt en accord et parfaitement en accord représentent 85.1% de l'ensemble des répondants. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui étudient le français dans le but de voyager dans les pays francophones.

Tableau 11

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français afin de l'utiliser quand ils voyagent dans un pays francophone

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	16	3.6	3.6
Plutôt en désaccord	14	3.1	6.7
Neutre	37	8.2	14.9
Plutôt en accord	89	19.8	34.7
Très en accord	293	65.3	100.0
Total	449	100.0	
Valeurs manquantes	1		

(12) Quant à *ceux qui étudient le français dans le but d'obtenir des crédits pour leurs études et garantir leur profession dans l'avenir*, sur 446 répondants, 110 soit 24.7% sont très en désaccord; 49 soit 11% plutôt en désaccord; 56 soit 12.5% sont indifférents; 66 soit 14.8% sont plutôt en accord; 165 soit 37% sont parfaitement d'accord. Au total, 52% des répondants sont plutôt d'accord ou parfaitement d'accord avec cette assertion. Considérons le tableau suivant.

Tableau 12

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français à cause des exigences académiques ou professionnelles

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	110	24.7	24.7
Plutôt en désaccord	49	11.0	35.7
Neutre	56	12.5	48.2
Plutôt en accord	66	14.8	63.0
Très en accord	165	37.0	100.0
	446		
Valeurs manquantes	4		
Total	450	100.0	

(13) Ceux qui se sont prononcé sur *le choix du cours de français parce que cette matière est moins exigeante que les autres* peuvent être catégorisés comme suit: sur 446 répondants, 230 soit 51.6% sont très en désaccord; 103 soit 23.1% sont plutôt en désaccord; 62 soit 13.9% sont indifférents; 27 soit 6% sont plutôt en accord alors que 24 soit 5.4% sont parfaitement en accord. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui apprennent le français parce que cette matière est moins exigeante que les autres.

Tableau 13

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français parce qu'ils pensent que cette matière est moins exigeante que les autres

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	230	51.6	51.6
Plutôt en désaccord	103	23.1	74.7
Neutre	62	13.9	88.6
Plutôt en accord	27	6.0	94.6
Très en accord	24	5.4	100.0
	446		
Valeurs manquantes	4		
Total	450	100.0	

(14) Parmi les 445 répondants qui se sont prononcé sur *l'importance d'apprendre le français à cause de leur programme d'étude à l'étranger*, 227 soit 51% sont très en désaccord; 89 soit 20% sont plutôt en désaccord; 64 soit 14.4% sont neutres; 32 soit 7.2% sont plutôt en accord alors que 33 soit 7.4% sont parfaitement en accord. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui étudient le français afin de poursuivre des études à l'étranger.

Tableau 14

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français parce qu'ils ont besoin de cette langue pour leur programme d'étude à l'étranger

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	227	51.0	51.0
Plutôt en désaccord	89	20.0	71.0
Neutre	64	14.4	85.4
Plutôt en accord	32	7.2	92.6
Très en accord	33	7.4	100.0
	445		
Valeurs manquantes	5		
Total	450	100.0	

4.2.2. Deuxième partie: Influence du professeur dans la motivation des étudiants à apprendre le français

(15) A la question relative à *l'influence du professeur qui donne des cours intéressants*, sur 449 répondants, 6 soit 1.3% sont très en désaccord; 13 soit 2.9% plutôt en désaccord; 49 soit 10.9% sont indifférents; 135 soit 30.1% sont plutôt en accord, alors que 246 soit 54.8% sont totalement en accord avec cet énoncé. Le tableau suivant

nous indique le nombre de répondants qui désirent bénéficier de cours intéressants.

Tableau 15

Nombre et pourcentage de répondants s'attendant à un professeur qui prépare des cours de français intéressants

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	6	1.3	1.3
Plutôt en désaccord	13	2.9	4.2
Neutre	49	10.9	15.1
Plutôt en accord	135	30.1	45.2
Très en accord	246	54.8	100.0
	449		
Valeurs manquantes	1		
Total	449	100.0	

(16) Quand les répondants doivent établir *la relation entre l'influence du professeur utilisant les situations concrètes de la vie et leur motivation à apprendre le français*, sur 449 répondants, 8 soit 1.8% sont très en désaccord; 18 soit 4% sont plutôt en désaccord ; 70 soit 15.6% sont indifférents; 127 soit 28.3% sont plutôt en accord alors que 226 soit 50.3% sont très en accord. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants souhaitant l'utilisation de situations concrètes dans leur apprentissage du français.

Tableau 16

Nombre et pourcentage de répondants s'attendant à un professeur qui utilise les situations concrètes de la vie dans l'apprentissage du français

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	8	1.8	1.8
Plutôt en désaccord	18	4.0	5.8
Neutre	70	15.6	21.4
Plutôt en accord	127	28.3	49.7
Très en accord	226	50.3	100.0
	449		
Valeurs manquantes	1		
Total	450	100.0	

(17) *L'encouragement que donne le professeur aux étudiants à participer est-il un facteur de motivation?* Sur 448 répondants, 8 soit 1.8% sont très en désaccord; 6 soit 1.3% sont plutôt en désaccord; 46 soit 10.3% sont indifférents; 106 soit 23.7% sont plutôt en accord alors que 282 soit 62.9% sont parfaitement en accord. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui espèrent bénéficier de l'encouragement de l'enseignant dans leur apprentissage de la langue française.

Tableau 17

Nombre et pourcentage de répondants s'attendant à un professeur qui encourage la participation active des apprenants

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	8	1.8	1.8
Plutôt en désaccord	6	1.3	3.1
Neutre	46	10.3	13.4
Plutôt en accord	106	23.7	37.1
Très en accord	282	62.9	100.0
	448		
Valeurs manquantes	2		
Total	450	100.0	

(18) *Le fait par le professeur de permettre aux étudiants de pratiquer le français dans de multiples contextes, peut-il les motiver à l'apprentissage de cette langue?* A cette question, sur 447 répondants, 7 soit 1.6% sont très en désaccord; 11 soit 2.4% sont plutôt en désaccord; 77 soit 17.3% sont indifférents; 128 soit 28.6% sont plutôt en accord ; 224 soit 50.1% sont très en accord avec cet énoncé, d'après le tableau suivant.

Tableau 18

Nombre et pourcentage de répondants s'attendant à un professeur qui donne aux apprenants l'occasion de pratiquer le français dans de multiples contextes

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	7	1.6	1.6
Plutôt en désaccord	11	2.4	4.0
Neutre	77	17.3	21.3
Plutôt en accord	128	28.6	49.9
Très en accord	224	50.1	100.0
	447		
Valeurs manquantes	3		
Total	450	100.0	

(19) *Le feed-back donné par le professeur face aux performances des étudiants semble être un facteur de motivation à l'apprentissage du français.* En effet, sur 447 étudiants qui ont répondu à cette assertion, 9 soit 2% sont très en désaccord; 20 soit 4.5% sont plutôt en désaccord; 62 soit 13.9% sont indifférents; 131 soit 29.3% sont plutôt en accord; 225 soit 50.3% sont parfaitement d'accord. Le tableau suivant nous indique le nombre d'étudiants qui veulent bénéficier de l'impression du professeur de leurs travaux.

Tableau 19

Nombre et pourcentage de répondants s'attendant à un professeur qui partage avec les étudiants ses impressions de leurs travaux

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Très en désaccord	9	2.0	2.0
Plutôt en désaccord	20	4.5	6.5
Neutre	62	13.9	20.4
Plutôt en accord	131	29.3	49.7
Très en accord	225	50.3	100.0
	447		
Valeurs manquantes	3		
Total	450	100.0	

4.2.3 Troisième partie: Usage de la technologie de l'information pour l'apprentissage du français

(20) *L'usage de la technologie peut-il être considéré comme facteur de motivation à l'apprentissage du français.* D'après le tableau suivant, sur un total de 449 répondants, 109 soit 24.3% répondent par l'affirmative; 184 soit 41% répondent «parfois»; 156 soit 34.7% sont en désaccord.

Tableau 20
Nombre et pourcentage de répondants se servant des technologies pour avancer dans l'étude du français

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Utilisation régulière	109	24.3	24.3
Utilisation occasionnelle	184	41.0	65.3
Aucune utilisation	156	34.7	100.0
	449		
Valeur manquante	1		
Total	450	100.0	

(21) Quant à ce qui concerne *les raisons pour lesquelles la technologie est utilisée comme stratégies pédagogiques dans l'enseignement du français*, sur un total de 287 étudiants qui ont répondu à cette question, 105 soit 36.6% mentionnent l'utilisation de l'ordinateur comme un moyen pratique pour réaliser des travaux écrits en français; pour 111 répondants soit 38.7%, leur intérêt est plutôt dirigé sur l'exploration de sites comportant des données sur la vie culturelle du monde francophone; 71 répondants soit 24.7% entreprennent d'autres types d'activités sur les sites francophones. Le tableau suivant nous indique le nombre d'étudiants qui se servent de l'Internet pour consolider

leur apprentissage du français.

Tableau 21

Nombre et pourcentage de répondants se servant des technologies pour renforcer leur apprentissage du français

Usage de la technologie comme:	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Cahiers d'exercices	105	36.6	36.6
Sites d'information culturelle et autre sur le monde francophone	111	38.7	75.3
Sites pour d'autres types d'activités en français	71	24.7	100.0
	287		
Valeurs manquantes	163		
Total	450	100.0	

(22) *L'usage de la technologie de l'information peut-il motiver les étudiants à apprendre le français?* D'après le tableau suivant, sur un total de 294 étudiants qui ont répondu à cette question, 179 soit 60.9% des répondants affirment qu'il est très motivant; 98 soit 33.3% peu motivant; 17 soit 5.8% aucune motivation.

Tableau 22

Utilisation des nouvelles technologies et niveau de motivation

	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Très motivante	179	60.9	60.9
Pas plus motivante que es textes écrits	98	33.3	94.2
Pas du tout motivante	17	5.8	100.0
	294		
Valeurs manquantes	156		
Total	450	100.0	

(23) *L'utilisation du Web pour faire les devoirs en français est très stimulante d'après*

50 étudiants soit 18.4% de la population de 271 répondants; 84 soit 31% la trouvent très motivante; 62 soit 22.9% ne la trouvent pas plus stimulante que l'utilisation des manuels; 48 soit 17.7% ne la considèrent pas plus motivante que l'utilisation des manuels; 20 soit 7.4% ne la considèrent pas du tout motivante alors que 7 étudiants soit 2.6% ne la considèrent pas du tout comme un exercice stimulant. Considérons le tableau suivant.

Tableau 23
Travaux de français sur le Web
et impressions des apprenants

L'utilisation du Web:	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Est très stimulante	50	18.4	18.4
Est très motivante	84	31.0	49.4
N'est pas plus stimulante que l'utilisation d'un livre	62	22.9	72.3
N'est pas plus motivante que l'utilisation d'un livre	48	17.7	90.0
N'est pas du tout motivante	20	7.4	97.4
N'est pas du tout stimulante	7	2.6	100.0
	271		
Valeurs manquantes	179		
Total	450	100.0	

(24) *Les conversations sur le Web peuvent-elles être considérées comme un facteur de motivation à l'apprentissage du français?* A cette question, sur une population de 235 répondants, 143 soit 60.9% affirment que les conversations sur le Web stimulent l'apprentissage; pour 33 répondants soit 14%, ces types d'échanges sont aussi stimulants que les manuels de français; 59 soit 25.1% pensent qu'ils ne stimulent en aucune manière l'apprentissage du français, tel que nous l'indique le tableau suivant.

Tableau 24
Conversations sur le Web
et niveau d'appréciation des apprenants

L'utilisation des conversations sur le Web:	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Encourage l'apprentissage d'une langue	143	60.9	60.9
Encourage l'apprentissage d'une langue au même niveau que les manuels	33	14.0	74.9
N'encourage pas du tout l'apprentissage d'une langue	59	25.1	100.0
	235		
Valeurs manquantes	215		
Total	450	100.0	

(25) *Qu'en est-il de l'utilisation de l'Internet dans l'apprentissage du français pour les étudiants?* D'après le tableau suivant, sur une population de 262 répondants, 141 soit 53.8% affirment que cette technologie leur permet d'être mieux informés sur les cultures du monde francophone; pour 65 soit 24.8%, cette technologie les garde aussi informés sur ces cultures que les manuels de français alors que pour 56 soit 21.4%, cette technologie n'influence en aucune manière leur apprentissage du français.

Tableau 25
Utilisation de l'Internet et avantage de cette pratique

L'utilisation de l'Internet:	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Permet un meilleur contact avec la culture francophone	141	53.8	53.8
Favorise aussi bien la découverte de la culture francophone que les manuels de français	65	24.8	78.6
N'offre aucun apport à l'apprentissage	56	21.4	100.0
	262		
Valeurs manquantes	188		
Total	450	100.0	

4.2.4 Quatrième partie: Intérêt porté à la langue française

(26) *Si le français n'était pas enseigné à l'université, qu'auraient fait nos répondants?*

A cette question, sur une population de 447 répondants, 144 soit 32.2% affirment qu'ils n'auraient fait aucun effort pour apprendre le français; 178 soit 39.8% affirment qu'ils auraient cherché un autre moyen pour apprendre le français; 70 soit 15.7% déclarent qu'ils auraient appris le français en lisant les journaux français ou en communiquant avec des francophones; 55 soit 12.3% disent qu'ils n'auraient pas fait d'effort pour s'engager dans l'apprentissage de la langue. A cet effet, considérons le tableau suivant.

Tableau 26
Position des répondants
si le français n'était pas enseigné à l'université

Si le français n'était pas enseigné à l'université -	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Aucun effort pour apprendre le français	144	32.2	32.2
Autre moyen pour apprendre le français	178	39.8	72.0
Utilisation des journaux français et communication avec des francophones	70	15.7	87.7
Totale indifférence	55	12.3	100.0
	447		
Valeurs manquantes	3		
Total	450	100.0	

(27) *Que feront nos répondants après avoir suivi leur cours de français au collège ou à l'université?* Tel qu'indiqué dans le tableau suivant, sur une population de 443 répondants, 185 soit 41.8% vont essayer de pratiquer cette langue le plus possible; 43 soit 9.7% ne feront aucun effort particulier pour garder la langue; 180 soit 40.6% vont continuer à améliorer leur français par des cours du soir et une pratique régulière de la langue; 35 soit 7.9% disent qu'ils n'utiliseront aucune de ces stratégies.

Tableau 27

**Projets des répondants à l'égard du français
à la fin de leur cycle d'études universitaires**

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Pratiquer le français le plus possible	185	41.8	41.8
Aucun effort pour garder le français	43	9.7	51.5
Effort pour maîtriser le français	180	40.6	92.1
Totale indifférence	35	7.9	100.0
	443		
Valeurs manquantes	7		
Total	450	100.0	

4.2.5 Cinquième partie: Goûts et préférences dans l'étude du français

(28) A la question de savoir *si le français est leur matière préférée*, sur 446 répondants, 72 soit 16.1% affirment qu'ils sont fortement en accord avec l'énoncé; 198 soit 44.4% affirment leur accord; 156 soit 35% sont en désaccord alors que 20 soit 4.5% expriment leur profond désaccord. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui préfèrent le français aux autres matières dans leur programme d'étude.

Tableau 28

**Nombre et pourcentage de répondants
pour lesquels le français est leur matière préférée**

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Entièrement d'accord	72	16.1	16.1
D'accord	198	44.4	60.5
En désaccord	156	35.0	95.5
Entièrement en désaccord	20	4.5	100.0
	446		
Valeurs manquantes	4		
Total	450	100.0	

(29) A la question *si le français est leur sujet le moins préféré*, sur un total de 439 répondants, 19 soit 4.3% sont entièrement d'accord avec cette assertion; 39 soit 8.9% sont d'accord alors que 198 soit 45.1% se disent en désaccord et 183 soit 41.7% sont totalement en désaccord avec cette idée. Considérons le tableau suivant.

Tableau 29
Nombre et pourcentage de répondants
pour lesquels le français est le sujet le moins préféré

	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Entièrement d'accord	19	4.3	4.3
D'accord	39	8.9	13.2
En désaccord	198	45.1	58.3
Entièrement en désaccord	183	41.7	100.0
	439		
Valeurs manquantes	11		
Total	450	100.0	

(30) D'après le tableau suivant, *l'état d'esprit de nos répondants durant les cours de français* s'expriment de cette manière: sur une population de 442 répondants, 24 soit 5.4% sont préoccupés par autre chose; 14 soit 3.2% s'ennuient; 57 soit 12.9% doivent s'efforcer pour maintenir leur attention afin de suivre le cours; 69 soit 15.6% sont totalement absorbés par le cours; 278 soit 62.9% s'estiment satisfaits de l'atmosphère de la classe.

Tableau 30

Nombre et pourcentage de répondants décrivant leur état d'esprit pendant le cours de français

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Préoccupés par autre chose	24	5.4	5.4
S'ennuient	14	3.2	8.6
S'efforcent de suivre	57	12.9	21.5
Totalement absorbés par le cours	69	15.6	37.1
S'estiment satisfaits	278	62.9	100.0
	442		
Valeurs manquantes	8		
Total	450	100.0	

(31) Concernant *la place du français dans les programmes d'études universitaires*, d'après le tableau suivant, 448 répondants ont exprimé leur choix de la façon suivante: 59 répondants soit 13.2% pensent que le français devrait être enseigné à tous les étudiants de niveau universitaire; 151 soit 33.7% pensent que le français devrait être enseigné d'une façon plus générale aux États-Unis; 234 soit 52.2% pensent que le français devrait être enseigné seulement aux étudiants qui souhaitent apprendre cette langue; et finalement 4 répondants soit 0.9% pensent que le cours de français devrait être éliminé du cursus universitaire.

Tableau 31

Importance de l'enseignement du français aux États-Unis et dans les universités du pays

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Le français enseigné à tous les étudiants d'université	59	13.2	13.2
Le français enseigné plus largement aux E.-U.	151	33.7	46.9
Le français enseigné à ceux qui le souhaitent	234	52.2	99.1
Le français omis du cursus universitaire	4	0.9	100.0
	448		
Valeurs manquantes	2		
Total	450	100.0	

(32) Pour ce qui est de *l'intérêt que portent nos répondants à l'étude du français*, sur une population de 449 répondants, 344 soit 76.6% estiment que le cours de français est très intéressant; 93 soit 20.7% n'est pas plus intéressant que les autres sujets alors que 12 soit 2.7% ne le trouvent pas du tout intéressant. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui s'intéressent à l'étude du français.

Tableau 32
Nombre et pourcentage de répondants
qui expriment leur intérêt pour l'étude du français

Etudier le français est:	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Très intéressant	344	76.6	76.6
Pas plus intéressant que d'autres matières	93	20.7	97.3
Sans aucun intérêt	12	2.7	100.0
	449		
Valeur manquante	1		
Total	450	100.0	

4.2.6 Sixième partie: Attentes des répondants

A propos des *attentes de nos répondants par rapport au cours de français*, nous les avons interrogés sur les thèmes suivants: leur habileté à parler le français couramment, leur habileté à communiquer avec des locuteurs francophones dans un français de base, la capacité de développer une compréhension du français écrit, l'obtention d'une note excellente (A), la capacité de développer une meilleure compréhension des francophones et de leur façon de penser et enfin la capacité d'apprendre davantage au sujet des coutumes et de la culture francophones.

(33) Pour ce qui concerne *la capacité de parler couramment le français*, sur une population de 449 répondants, 13 soit 2.9% ne s'attendent pas à parler couramment cette langue; 32 soit 7.1% s'attendent à le parler peu; 101 soit 22.5% sont indifférents; 128 soit 28.5% s'attendent à une compréhension significative alors que 175 soit 39% s'attendent à une très grande maîtrise de la langue. Pour la majorité des répondants - soit 67.5% - parler couramment le français représente un objectif qu'ils se proposent d'atteindre. Considérons le tableau suivant.

Tableau 33

Nombre et pourcentage de répondants qui expriment leur attente à pouvoir parler plus ou moins couramment le français

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Ne s'attendent pas à parler français couramment	13	2.9	2.9
S'attendent à parler peu le français	32	7.1	10.0
Sont indifférents	101	22.5	32.5
S'attendent à une compréhension significative	128	28.5	61.0
S'attendent à une très grande maîtrise du français	175	39.0	100.0
	449		
Valeur manquante	1		
Total	450	100.0	

(34) Pour les 448 répondants qui suivent *les cours de français afin de communiquer dans un langage simple avec des francophones*, 15 soit 3.3% visent à une certaine compréhension de la langue; 23% soit 5.1% sont indifférents; 74 soit 16.5% visent à seulement pouvoir communiquer dans la langue; 120 soit 26.8% s'attendent à bien communiquer alors que 216 soit 48.2% s'attendent à une très bonne communication en français. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui souhaitent pouvoir communiquer de façon normale en français.

Tableau 34

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français dans le but de communiquer en français de base avec des locuteurs francophones

Communiquer en français de base:	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
N'a aucune signification	15	3.3	3.3
A peu de signification	23	5.1	8.5
Neutre-indifférent	74	16.5	25.0
A de la signification	120	26.8	51.8
A beaucoup de signification	216	48.2	100.0
	448		
Valeurs manquantes	2		
Total	450	100.0	

(35) Pour ce qui concerne *l'habileté à comprendre le français écrit*, 8 répondants soit 1.8% n'ont aucune attente; 38 soit 8.5% développent peu d'attente; 64 soit 14.3% sont indifférents; 126 soit 28.1% ont des attentes significatives alors que 212 soit 47.3% développent des attentes très significatives à pouvoir maîtriser cette habileté. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui apprennent le français afin de pouvoir comprendre le français écrit.

Tableau 35

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français dans le but de développer une compréhension de la lecture de textes français

Comprendre le français écrit:	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
N'a aucune signification	8	1.8	1.8
A peu de signification	38	8.5	10.3
Neutre-indifférent	64	14.3	24.6
A de la signification	126	28.1	52.7
A beaucoup de signification	212	47.3	100
	448		
Valeurs manquantes	2		
Total	450	100.0	

(36) Interrogés sur *l'importance d'obtenir une excellente note (A) pour le cours de français*, sur 447 répondants, 17 soit 3.8% estiment que l'obtention de cette note n'a aucune importance; 10 soit 2.2% la trouvent peu importante; 54 soit 12.1% sont indifférents; 112 soit 25.1% la trouvent importante alors que 254 soit 56.8% la trouvent très importante. Le tableau suivant nous indique le nombre de répondants qui étudient le français en vue d'obtenir une note excellente.

Tableau 36

Nombre et pourcentage de répondants qui apprennent le français et qui s'attendent à obtenir une note excellente (A)

Obtenir une note «A»:	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
N'a aucune importance	17	3.8	3.8
A peu d'importance	10	2.2	6.0
M'est égal (indifférent)	54	12.1	18.1
Est important	112	25.1	43.2
Est très important	254	56.8	100.0
	447		
Valeurs manquantes	3		
Total	450	100.0	

(37) Interrogés pour savoir *si nos répondants attendent des cours de français une meilleure compréhension des peuples francophones et leur manière de penser*, les 448 répondants s'expriment ainsi: 23 soit 5.1% n'ont pas cette attente; 41 soit 9.2% ont peu d'attente; 103 soit 23% sont indifférents; 127 soit 28.3% jugent cet objectif important alors que 154 soit 34.4% le trouvent très important - tel que nous l'indique le tableau suivant.

Tableau 37

Nombre et pourcentage de répondants qui étudient le français pour mieux comprendre les francophones et leur façon de penser

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative(%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Aucune attente	23	5.1	5.1
Peu d'attente	41	9.2	14.3
Indifférent	103	23.0	37.3
Objectif important	127	28.3	65.6
Objectif très important	154	34.4	100.0
	448		
Valeurs manquantes	2		
Total	450	100.0	

(38) *Les étudiants inscrits au cours de français, attendent-ils de cet enseignement une meilleure compréhension de la culture et des traditions francophones? D'après le tableau suivant, sur nos 449 répondants, 23 soit 5.1% affirment qu'ils ne visent pas du tout cet objectif; 40 soit 8.9% le visent peu; 125 soit 27.8% sont indifférents; 123 soit 27.4% estiment que cet objectif est important alors que 138 soit 30.7% l'estiment très important.*

Tableau 38

Nombre et pourcentage de répondants qui étudient le français pour mieux comprendre la culture et les traditions francophones

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Aucune attente	23	5.1	5.1
Peu d'attente	40	8.9	14.0
Indifférent	125	27.8	41.9
Objectif important	123	27.4	69.3
Objectif très important	138	30.7	100.0
	449		
Valeur manquante	1		
Total	450	100.0	

4.2.7 - Septième partie: Habilités personnelles

(39) *Les étudiants inscrits au cours de français visent-ils à parvenir un jour à la maîtrise de la langue? D'après ce que nous constatons dans le tableau suivant, sur les 444 répondants, 5 étudiants, soit 1.1% affirment n'avoir aucun intérêt à pouvoir un jour maîtriser la langue française; 30 répondants, soit 6.8% démontrent peu d'intérêt en ce sens; 98 répondants soit 22.1% sont indifférents; 247 répondants soit 55.6% estiment que cet objectif est important alors que 64 autres soit 14.4% jugent cet objectif très important.*

Tableau 39

Nombre et pourcentage de répondants qui expriment leur attente à pouvoir un jour parler le français plus ou moins couramment

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Aucune attente	5	1.1	1.1
Peu d'attente	30	6.8	7.9
Indifférent	98	22.1	30.0
Objectif important	247	55.6	85.6
Objectif très important	64	14.4	100.0
	444		
Valeur manquante	6		
Total	450	100.0	

(40) *Les étudiants inscrits au cours de français veulent-ils pouvoir un jour tout simplement communiquer dans un français de base avec les francophones? Le tableau suivant nous montre que, sur un total de 447 répondants, 6 étudiants soit 1.3% ne démontrent aucun intérêt à pouvoir un jour communiquer en français; 26 étudiants soit 5.8% ont peu d'intérêt en ce sens; 78 étudiants soit 17.5% sont indifférents; 231 étudiants soit 51.7% pensent que c'est un objectif important alors que 106 étudiants soit 23.7% estiment que cet objectif est très important.*

Tableau 40

Nombre et pourcentage de répondants qui expriment leur attente à pouvoir un jour communiquer en français de base avec des locuteurs francophones

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Aucune attente	6	1.3	1.3
Peu d'attente	26	5.8	7.1
Indifférent	78	17.5	24.6
Objectif important	231	51.7	76.3
Objectif très important	106	23.7	100.0
	447		
Valeur manquante	3		
Total	450	100.0	

(41) *Les étudiants inscrits au cours de langue française sont-ils intéressés à mieux comprendre un jour le français écrit?* D'après le tableau suivant, sur un total de 446 répondants, 7 étudiants soit 1.6% ne manifestent aucun intérêt à pouvoir un jour comprendre le français écrit; 22 étudiants soit 4.8% ont peu d'intérêt à comprendre le français écrit alors que 74 étudiants soit 16.6% sont indifférents. Pour 243 répondants soit 54.5%, comprendre le français écrit constitue un objectif important et pour 100 autres soit 22.4 %, cet objectif est très important.

Tableau 41

Nombre et pourcentage de répondants qui expriment leur attente à pouvoir un jour développer une compréhension de la lecture de textes français

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Aucune attente	7	1.6	1.6
Peu d'attente	22	4.8	6.4
Indifférent	74	16.6	23.0
Objectif important	243	54.6	77.6
Objectif très important	100	22.4	100.0
	446	100.0	
Valeurs manquantes	4		
Total	450	100.0	

(42) Dans le tableau suivant, sur un total de 445 répondants, 8 étudiants soit 1.8% n'espèrent pas un jour obtenir une note excellente (A) en français; 18 répondants soit 4% ont peu d'attente à cet effet alors que 56 autres soit 12.6% sont indifférents. Pour 213 répondants, soit 47.8%, obtenir une note excellente (A) en français constitue un objectif important alors que pour 150 autres répondants, soit 33.8%, cet objectif est très important.

Tableau 42

Nombre et pourcentage de répondants qui expriment leur attente à pouvoir un jour obtenir une note excellente (A) dans leur classe de langue

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Aucune attente	8	1.8	1.8
Peu d'attente	18	4.0	5.8
Indifférent	56	12.6	18.4
Objectif important	213	47.8	66.2
Objectif très important	150	33.8	100.0
	445	100.0	
Valeurs manquantes	5		
Total	450	100.0	

(43) D'après le tableau suivant, sur un total de 447 répondants, 7 étudiants soit 1.6% ne démontrent aucun intérêt à pouvoir un jour comprendre les francophones et leur façon de penser; 21 étudiants soit 4.6% manifestent peu d'intérêt à pouvoir un jour comprendre les francophones et leur façon de penser alors que 105 autres soit 23.6% sont indifférents. Pour 248 répondants, soit 55.4%, comprendre un jour les francophones et leur façon de penser, constitue un objectif important alors que pour 66 répondants, soit 14.8%, cet objectif est très important.

Tableau 43

**Nombre et pourcentage de répondants qui expriment leur attente
à pouvoir un jour comprendre les francophones et leur façon de penser**

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Aucune attente	7	1.6	1.6
Peu d'attente	21	4.6	6.2
Indifférent	105	23.6	29.8
Objectif important	248	55.4	85.2
Objectif très important	66	14.8	100.0
	447		
Valeurs manquantes	3		
Total	450	100.0	

(44) *Les étudiants inscrits au cours de français veulent-ils comprendre la culture et les traditions francophones?* Dans le tableau suivant, sur un total de 444 répondants, 5 étudiants soit 1.1% ne manifestent aucun intérêt à comprendre la culture et les traditions francophones; 22 autres soit 5.0% ont peu d'intérêt à comprendre la culture et les traditions francophones alors que 102 répondants soit 23% sont indifférents. Pour 243 étudiants, soit 54.7%, comprendre un jour la culture et les traditions francophones constitue un objectif important alors que pour 72 étudiants, soit 16.2%, cet objectif est très important.

Tableau 44

**Nombre et pourcentage de répondants qui expriment leur attente
à pouvoir un jour comprendre la culture et les traditions francophones**

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Aucune attente	5	1.1	1.1
Peu d'attente	22	5.0	6.1
Indifférent	102	23.0	29.1
Objectif important	243	54.7	83.8
Objectif très important	72	16.2	100.0
	444		
Valeurs manquantes	6		
Total	450	100.0	

4.2.8 Huitième partie: Description des données socio-démographiques

(45) *Sexe* - D'après le tableau suivant, sur les 444 étudiants qui ont répondu au questionnaire, 166 soit 37.4% sont de sexe masculin (M); 278 soit 62.6% de sexe féminin (F). Six répondants n'ont pas fourni cette information.

Tableau 45

Nombre et pourcentage de répondants d'après leur sexe

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Masculin (M)	166	37.4	37.4
Féminin (F)	278	62.6	100.0
	444		
Valeurs manquantes	6		
Total	450	100.0	

(46) *Âge* - Tel qu'indiqué dans le tableau suivant, sur un total de 425 répondants, 66 soit 15.5% sont âgés de 15 à 18 ans; 249 soit 58.6% ont 19 à 24 ans; 58 soit 13.7 ont entre 25 et 30 ans; 52 soit 12.2% ont 31 ans et plus. Vingt-cinq (25) répondants n'ont pas fourni cette information. Nous constatons que près de 59% de nos répondants se trouvent dans la catégorie d'âge de 19 à 24 ans.

Tableau 46

Nombre et pourcentage de répondants d'après leur âge

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
15 – 18 ans	66	15.5	15.5
19 – 24 ans	249	58.6	74.1
25 – 30 ans	58	13.7	87.8
31 ans et plus	52	12.2	100.0
	425		
Valeurs manquantes	25		
Total	450	100.0	

(47) *Champ de spécialisation* - D'après le tableau suivant, sur 414 répondants, 89 soit 21.5% sont en Sciences humaines; 91 soit 22% en Sciences pures (Biologie, Physiologie,); 64 soit 15.5% en Sciences administratives; 38 soit 9.2% en Technologie de l'information; 20 soit 4.8% en Sciences de l'éducation; 97 soit 23.4% poursuivent des études en Arts et en Langues; 15 soit 3.6% sont encore indécis. Trente-six (36) répondants n'ont pas fourni cette information.

Tableau 47
Nombre et pourcentage de répondants d'après leur champ de spécialisation

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Sciences humaines	89	21.5	21.5
Sciences pures	91	22.0	43.5
Sciences administratives	64	15.5	58.9
Technologie de l'information	38	9.2	68.1
Sciences de l'éducation	20	4.8	72.9
Art et Langues	97	23.4	96.4
Indécis	15	3.6	100.0
	414		
Valeurs manquantes	36		
Total	450	100.0	

(48) *Niveau d'études des répondants* - Dans le tableau suivant, sur 436 répondants, 146 soit 33.5% sont débutants (*Freshman*); 121 soit 27.7% sont en deuxième année (*Sophomore*); 58 soit 13.3% sont de niveau intermédiaire (*Junior*); 56 soit 12.8% sont de niveau avancé (*Senior*); 26 soit 6% sont de niveau supérieur (*Graduate*); 29 soit 6.7% sont d'un niveau différent (*Autre*). Quatorze (14) répondants n'ont pas fourni cette information.

Tableau 48

Nombre et pourcentage de répondants d'après leur niveau d'études

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Débutants (Freshman)	146	33.5	33.5
Deuxième Année (Sophomore)	121	27.7	61.2
Niveau intermédiaire (Junior)	58	13.3	74.5
Niveau avancé (Senior)	56	12.8	87.3
Niveau supérieur (Graduate)	26	6.0	93.3
Autre	29	6.7	100.0
	436		
Valeurs manquantes	14		
Total	450	100.0	

(49) *Lieu de naissance* - D'après le tableau suivant, sur 427 répondants, 251 soit 58.8% sont nés en Amérique du Nord (États-Unis et Canada); 68 soit 15.9% sont nés dans les Caraïbes; 22 soit 5.2% sont nés en Amérique latine; 24 soit 5.6% sont nés en Afrique; 33 soit 7.7% sont nés en Europe; 29 soit 6.8% sont nés ailleurs (Asie et Océanie). Vingt-trois répondants n'ont pas fourni cette information. Ces résultats nous montrent que plus de la moitié des répondants, soit près de 59%, viennent des États-Unis et du Canada.

Tableau 49

Nombre et pourcentage de répondants d'après leur pays d'origine

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
États-Unis et Canada	251	58.8	58.8
Caraïbes	68	15.9	74.7
Amérique centrale et Amérique du Sud	22	5.2	79.9
Afrique	24	5.6	85.5
Europe	33	7.7	93.2
Autre (Asie et Océanie)	29	6.8	100.0
	427		
Valeurs manquantes	23		
Total	450	100.0	

(50) *Âge des répondants quand ils sont arrivés aux États-Unis (ceux qui ne sont pas nés aux États-Unis)* - D'après le tableau suivant, sur 175 répondants, 27 soit 15.4% sont arrivés au pays entre 1 et 4 ans; 22 soit 12.6%, entre 5 et 9 ans; 27 soit 15.4%, entre 10 et 14 ans; 42 soit 24%, entre 15 et 19 ans; 57 soit 32.6% sont arrivés aux États-Unis entre 20 ans ou plus.

Tableau 50
Nombre et pourcentage de répondants d'après leur âge
à leur arrivée aux États-Unis

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Entre 1 et 4 ans	27	15.4	15.4
Entre 5 et 9 ans	22	12.6	28.0
Entre 10 et 14 ans	27	15.4	43.4
Entre 15 et 19 ans	42	24.0	67.4
Entre 20 ans et plus	57	32.6	100.0
	175		
Valeurs manquantes	275		
Total	450	100.0	

(51) *Langue parlée à la maison* - Dans le tableau suivant, sur 436 répondants, 317 soit 72.7% parlent anglais à la maison; 119 soit 27.3% parlent une autre langue. Quatorze répondants n'ont pas fourni cette information.

Tableau 51
Nombre et pourcentage de répondants d'après la langue parlée à la maison

<i>Langue parlée à la maison</i>	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Anglais	317	72.7	72.7
Autre	119	27.3	100.0
	436		
Valeurs manquantes	14		
Total	450	100.0	

(52) A la question - *Pendant votre enfance, avez-vous parlé une langue autre que votre langue maternelle?* - d'après le tableau suivant, sur un total de 419 répondants, 162 soit 38.7% ont parlé une langue autre que leur langue maternelle alors que 257 soit 61.3% n'ont parlé que leur langue maternelle. Trente et un (31) répondants n'ont pas fourni cette information.

Tableau 52

Nombre et pourcentage de répondants qui ont parlé une langue autre que leur langue maternelle pendant leur enfance

	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative (%)</i>	<i>Fréquence relative cumulée (%)</i>
Oui	162	38.7	38.7
Non	257	61.3	100.0
	419		
Valeurs manquantes	31		
Total	450	100.0	

(53) A la question - *Si vous avez parlé une langue autre que votre langue maternelle durant votre enfance, l'avez-vous parlé couramment ou occasionnellement?* – d'après le tableau suivant, sur 158 étudiants qui ont répondu par l'affirmative, 101 soit 63.9% disent qu'ils ont parlé cette autre langue couramment et 57 soit 36.1% l'ont parlée occasionnellement.

Tableau 53

Nombre et pourcentage de répondants et leur compétence dans une langue autre que leur langue maternelle parlée durant leur enfance

Langue autre que la langue maternelle...	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Parlée couramment	101	63.9	63.9
Parlée occasionnellement	57	36.1	100.0
	158		
Valeurs manquantes	292		
Total	450	100.0	

(54) *Les autres langues parlées en dehors de la langue maternelle durant l'enfance des répondants* - Sur 173 répondants, 76 soit 43.9% parlent des langues d'origine latine; 64 soit 37% des langues d'origine anglo-saxonne et 33 répondants soit 19.1% parlent d'autres langues, tel que nous l'indique le tableau suivant.

Tableau 54

Nombre et pourcentage de langues - autres que la langue maternelle - parlées par les répondants durant leur enfance

Autres langues parlées durant l'enfance des répondants	Fréquence absolue	Fréquence relative (%)	Fréquence relative cumulée (%)
Langues d'origine latine	76	43.9	43.9
Langues d'origine anglo-saxonne	64	37.0	80.9
Autres langues	33	19.1	100.0
	173		
Valeurs manquantes	277		
Total	450	100.0	

Pour les items qui représentent des variables nominales ou catégorielles, la seule possibilité d'interprétation doit utiliser la fréquence relative, c'est-à-dire le pourcentage d'étudiants ayant fait choix de chaque catégorie. Mais pour les items qui représentent des

variables continues, on a le choix d'utiliser soit la fréquence relative ou la fréquence cumulée. La fréquence relative indique alors la proportion d'étudiants ou de participants ayant fait choix de chaque catégorie ; la fréquence cumulée indique la position ou le rang de l'étudiant par rapport aux autres membres du groupe.

Chapitre 5

ETUDE DES VARIABLES LIÉES AU PROFIL DÉMOGRAPHIQUE DES RÉPONDANTS

Dans le présent chapitre, nous allons étudier les relations de différentes variables comme l'âge, le champ de spécialisation, le niveau de scolarité, le pays d'origine, les langues parlées des répondants par rapport aux questions de notre enquête relatives à la motivation des apprenants américains de niveau universitaire pour l'apprentissage du français.

A cette fin, nous utiliserons des tableaux croisés qui permettront de mettre au clair:

- a) la distribution comparative des réponses d'un niveau à l'autre de chaque variable
- b) le degré de corrélation entre chaque variable et chacune des réponses, sur la base du test statistique Chi^2 (X^2) et du coefficient de contingence.

A partir des résultats obtenus du croisement des variables sélectionnées, nous avons retenu ceux qui sont statistiquement significatifs (au seuil de probabilité de .05) pour répondre à l'objectif de notre recherche.

5.1 Âge et étude du français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture des Français

Nous allons considérer à cette fin la question 1 à la rubrique *Motivation Information* et la question 46 à la rubrique *Personal Data*. Pour mémoire, nous rappellerons que la variable "âge" regroupe 4 catégories:

(a) Dans la catégorie des étudiants âgés de 15 à 18 ans, sur un total de 66 répondants, 19 (réponses 1 et 2 sur l'échelle) rejettent l'idée d'étudier le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones; 21 répondants (réponse 3 sur l'échelle) sont plutôt indifférents alors que 26 autres répondants (réponses 4 et 5 sur l'échelle) sont totalement en accord avec l'idée d'apprendre le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones.

(b) Dans la catégorie des étudiants âgés de 19 à 24 ans, sur un total de 249 répondants, 59 (réponses 1 et 2 sur l'échelle) rejettent l'idée d'étudier le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones; 59 répondants (réponse 3 sur l'échelle) sont plutôt indifférents alors que 131 répondants (réponses 4 et 5 sur l'échelle) sont totalement en accord avec l'idée d'apprendre le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones.

(c) Dans la catégorie des étudiants âgés de 25 à 30 ans, sur un total de 58 répondants, 13 (réponses 1 et 2 sur l'échelle) rejettent l'idée d'étudier le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones; 19 répondants (réponse 3 sur l'échelle) sont plutôt indifférents alors que 26 répondants (réponses 4 et 5 sur l'échelle) sont totalement en accord avec l'idée d'étudier le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones.

(d) Dans la catégorie des étudiants âgés de 31 ans et plus, sur un total de 52 répondants, 5 (réponses 1 et 2 sur l'échelle) rejettent l'idée d'étudier le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones; 13 répondants (réponse 3 sur l'échelle) sont plutôt indifférents alors que 34 répondants (réponses 4 et 5 sur l'échelle) sont totalement en accord avec l'idée d'étudier le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones.

Ainsi, sur un total de 425 répondants de sexe masculin et féminin, 96 (réponses 1 et 2 sur l'échelle) rejettent l'idée d'étudier le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones; 112 autres (réponse 3 sur l'échelle) sont plutôt indifférents alors que 217 répondants (réponses 4 et 5 sur l'échelle) sont totalement en accord avec l'idée d'étudier le français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones.

Tableau 55

Âge et étude du français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture des Français

Âge	Etude du français pour mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture fdes Français			Total
	(1-2) Totalemment en désaccord	(3) Indifférent	(4-5) Totalemment en accord	
15-18 ans	19	21	26	66
19-24 ans	59	59	131	249
25-30 ans	13	19	26	58
31 ans & plus	5	13	34	52
Total	96	112	217	425

Chi² = 21.87; p = .039; C = .025

Le test de Chi² révèle une valeur de 21.87 pour une probabilité de .039. Ce résultat indique que l'âge est associé de façon significative à la perception des étudiants de leur motivation à apprendre le français afin de mieux comprendre et apprécier l'art, la littérature et la culture francophones.

5.2 Âge d'arrivée aux États-Unis et valeur de l'utilisation de l'Internet en classe de français

Nous allons considérer à cette fin la question 22 à la rubrique *Use of Information Technologies for Language Learning* et la question 50 à la rubrique *Personal Data*. Pour mémoire, nous rappellerons que la variable "âge d'arrivée" s'articule autour de 5 catégories:

(a) Dans le groupe des apprenants qui sont arrivés aux États-Unis entre 1 et 4 ans, sur un total de 19 répondants, 15 trouvent très motivant l'utilisation de l'Internet dans la classe de français; 4 répondants pensent que l'utilisation de l'Internet dans la classe de français n'est pas plus motivant que la lecture des textes photocopiés; aucun répondant ne trouve cette pratique totalement non-motivante.

(b) Dans le groupe des étudiants qui sont arrivés aux États-Unis entre 5 et 9 ans, sur un total de 11 répondants, 5 trouvent très motivant l'utilisation de l'Internet dans la classe de français; 6 répondants pensent que l'utilisation de l'Internet dans la classe de français n'est pas plus motivant que la lecture des textes photocopiés; aucun répondant ne trouve cette pratique totalement non-motivante.

(c) Dans le groupe des étudiants qui sont arrivés aux États-Unis entre 10 et 14 ans, sur un total de 17 répondants, 6 trouvent très motivant l'utilisation de l'Internet dans la classe de français; 10 répondants pensent que l'utilisation de l'Internet dans la classe de français n'est pas plus motivant que la lecture des textes photocopiés alors qu'un seul autre pense que l'utilisation de l'Internet dans la classe de français n'est pas du tout motivant.

(d) Dans le groupe des étudiants qui sont arrivés aux États-Unis entre 15 et 19 ans, sur un total de 30 répondants, 23 trouvent très motivant l'utilisation de l'Internet dans la classe de français; 7 répondants pensent que l'utilisation de l'Internet dans la classe de

français n'est pas plus motivant que la lecture des textes photocopiés; aucun répondant ne trouve cette pratique totalement non-motivante.

(e) Dans le groupe des étudiants qui sont arrivés aux États-Unis entre 20 ans et plus, sur un total de 39 répondants, 31 trouvent très motivant l'utilisation de l'Internet dans la classe de français; 7 répondants pensent que l'utilisation de l'Internet dans la classe de français n'est pas plus motivante que la lecture des textes photocopiés alors qu'un autre pense que l'utilisation de l'Internet dans la classe de français n'est pas du tout motivante.

Pour l'ensemble des 116 étudiants qui ont répondu à la question portant sur l'utilisation de l'Internet dans la classe de français, 80 répondants la trouvent très motivante; 34 répondants ne pensent pas que l'utilisation de l'Internet dans la classe de français soit trop différente que la lecture des textes photocopiés alors que 2 autres pensent que l'utilisation de l'Internet dans la classe de français n'est pas du tout motivante. Le tableau suivant nous permettra de vérifier la relation entre l'âge d'arrivée des étudiants aux États-Unis et la valeur de l'utilisation de l'Internet en classe de français.

Tableau 56

Âge d'arrivée aux États-Unis et valeur de l'utilisation de l'Internet en classe de français

Âge d'arrivée aux États-Unis	Valeur de l'utilisation de l'Internet en classe de français			Total
	Très motivant	Indifférent	Pas du tout motivant	
1-4 ans	15	4	-	19
5-9 ans	5	6	-	11
10-14 ans	6	10	1	17
15-19 ans	23	7	-	30
20 ans et plus	31	7	1	39
Total	80	34	2	116

Chi² = 17.70; p = .024; C = .364

Le test de Chi² révèle une valeur de 17.70 pour une probabilité de .024. Ce résultat indique que l'âge d'arrivée des apprenants aux États-Unis est associé de façon significative à leur perception de l'utilisation de l'Internet dans la classe de français.

5.3 Niveau de scolarité et habileté des apprenants à pouvoir un jour communiquer en français de base

Nous allons considérer à cette fin la question 40 à la rubrique *Personal Abilities* et la question 48 à la rubrique *Personal Data*. Pour mémoire, nous rappellerons que le niveau de scolarité s'articule autour de 6 catégories:

(a) Dans le groupe des débutants, sur un total de 146 répondants, 8 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir

s'exprimer couramment en français est plutôt faible; 20 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) pensent pouvoir s'exprimer plus ou moins bien en français alors que 118 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français.

(b) Dans le groupe des étudiants de deuxième année, sur un total de 121 répondants, 9 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français est plutôt faible; 18 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) pensent pouvoir s'exprimer plus ou moins bien en français alors que 94 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français.

(c) Dans le groupe des étudiants de niveau intermédiaire, sur un total de 58 répondants, 3 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français est plutôt faible; 12 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) pensent pouvoir s'exprimer plus ou moins bien en français alors que 43 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français.

(d) Dans le groupe des étudiants en fin de premier cycle universitaire, sur un total de 56 répondants (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) 9 estiment que leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français est plutôt faible; 8 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) pensent pouvoir s'exprimer plus ou moins bien en français alors que 39 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français.

(e) Dans le groupe des étudiants en fin de deuxième cycle universitaire, sur un total de 25 répondants, 2 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français est plutôt faible; 9 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) pensent pouvoir s'exprimer plus ou moins bien en français alors que 14 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français.

(f) Dans la catégorie portant la mention "Autre", sur un total de 29 répondants, 7 (indiquant les valeurs de 30 à 60 sur l'échelle des réponses) pensent pouvoir s'exprimer plus ou moins bien en français alors que 22 autres (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir s'exprimer couramment en français.

Tableau 57

**Niveau de scolarité et habileté des apprenants
à pouvoir un jour communiquer en français de base**

Niveau de scolarité	Pour pouvoir communiquer un jour en français de			Total
	(0-30) Habileté faible	(40-60) Habileté moyenne	(70-100) Habileté élevée	
1ère Année	8	20	118	146
2e Année	9	18	94	121
Niveau intermédiaire	3	12	43	58
Fin - 1 ^{er} Cycle	9	8	39	56
Fin - 2 ^e Cycle	2	9	14	25
Autre	-	7	22	29
Total	31	74	330	435

Chi² = 77.54; p = .008; C = .389

Le test de Chi² révèle une valeur de 77.54 pour une probabilité de .008. Ce résultat indique que le niveau de scolarité est associé de façon significative à la perception des étudiants de leur habileté à pouvoir parler couramment le français.

5.4 Niveau de scolarité et habileté des apprenants à développer un jour la compréhension du français écrit

Nous allons considérer à cette fin la question 41 à la rubrique *Personal Abilities* et la question 48 à la rubrique *Personal Data*. Pour mémoire, nous rappellerons que le niveau de scolarité s'articule autour de 6 catégories:

(a) Dans le groupe des étudiants de première année, sur un total de 146 étudiants, 9 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir développer une compréhension du français écrit est plutôt faible; 20 autres

(indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins développer une compréhension du français écrit, alors que 117 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir développer un jour une compréhension du français écrit.

(b) Dans le groupe des étudiants de deuxième année, sur un total de 121 répondants, 9 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir développer une compréhension du français écrit est plutôt faible; 21 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins développer une compréhension du français écrit alors que 91 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour développer une compréhension du français écrit.

(c) Dans le groupe des étudiants de niveau intermédiaire, sur un total de 57 répondants, 3 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour développer une compréhension du français écrit est plutôt faible; 10 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins développer une compréhension du français écrit alors que 44 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur capacité à pouvoir un jour développer une compréhension du français écrit.

(d) Dans le groupe des étudiants en fin de premier cycle universitaire, sur un total de 56 répondants, 7 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir développer un jour une compréhension du français écrit est plutôt faible; 12 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir un jour plus ou moins développer une compréhension du français écrit alors que 37 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour développer une compréhension du français écrit.

(e) Dans le groupe des étudiants en fin de deuxième cycle universitaire, sur un total de 25 répondants, 3 (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir un jour plus ou moins développer une compréhension du français écrit, alors que 22 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour développer une compréhension du français écrit.

(f) Dans la catégorie portant la mention "Autre", sur un total de 29 étudiants, 5 répondants (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins développer un jour une compréhension du français écrit alors que 24 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour développer une compréhension du français écrit.

Tableau 58

**Niveau de scolarité et habileté des apprenants
à développer un jour la compréhension du français écrit**

Niveau de scolarité	Pour développer la compréhension du français			Total
	(0-30) Habileté faible	(40-60) Habileté moyenne	(70-100) Habileté élevée	
1ère Année	9	20	117	146
2e Année	9	21	91	121
Niveau intermédiaire	3	10	44	57
Fin - 1 ^{er} Cycle	7	12	37	56
Fin - 2 ^e Cycle	-	3	22	25
Autre	-	5	24	29
Total	28	71	335	434

$\chi^2 = 77.32$; $p = .014$; $C = .382$

Le test de χ^2 révèle une valeur de 74.32 pour une probabilité de .014. Ce résultat indique que le niveau de scolarité est associé de façon significative à la perception des étudiants de leur habileté à pouvoir développer une compréhension du français écrit.

5.5 Niveau de scolarité et habileté des apprenants à mieux comprendre un jour les francophones et leur façon de penser.

Nous allons considérer à cette fin la question 43 à la rubrique *Personal Abilities* et la question 48 à la rubrique *Personal Data*. Rappelons que le niveau de scolarité s'articule autour de 6 catégories:

- (a) Dans le groupe des étudiants de première année, sur un total de 146 répondants, 7 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à

pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser est plutôt faible; 32 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre les Français et leur façon de penser alors que 107 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser.

(b) Dans le groupe des étudiants de deuxième année, sur un total de 121 répondants, 10 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à mieux comprendre un jour les Français et leur façon de penser est plutôt faible; 24 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre les Français et leur façon de penser alors que 87 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser.

(c) Dans le groupe des étudiants de niveau intermédiaire, sur un total de 58 répondants, 2 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à mieux comprendre un jour les Français et leur façon de penser est plutôt faible; 17 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre les Français et leur façon de penser alors que 39 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très

haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser.

(d) Dans le groupe des étudiants en fin de premier cycle universitaire, sur un total de 56 répondants, 5 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à mieux comprendre un jour les Français et leur façon de penser est plutôt faible; 12 autres répondants (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre les Français et leur façon de penser alors que 39 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser.

(e) Dans le groupe des étudiants en fin de deuxième cycle universitaire, sur un total de 25 répondants, 3 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à mieux comprendre un jour les Français et leur façon de penser est plutôt faible; 9 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre les Français et leur façon de penser alors que 13 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser.

(f) Dans la catégorie portant la mention "Autre", sur un total de 29 répondants, 1 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estime que son habileté à

pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser est plutôt faible; 8 répondants (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre les Français et leur façon de penser alors que 20 (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser.

Tableau 59

Niveau de scolarité et habileté des apprenants à mieux comprendre un jour les francophones et leur façon de penser

Niveau de scolarité	Pour comprendre les francophones et leur façon			Total
	(0-30) Habileté faible	(40-60) Habileté moyenne	(70-100) Habileté élevée	
1ère Année	7	32	107	146
2e Année	10	24	87	121
Niveau intermédiaire	2	17	39	58
Fin - 1 ^{er} Cycle	5	12	39	56
Fin - 2 ^e Cycle	3	9	13	25
Autre	1	8	20	29
Total	28	102	305	435

Chi² = 70.29; p = .031; C = .373

Le test de Chi² révèle une valeur de 70.29 pour une probabilité de .031. Ce résultat indique que le niveau de scolarité est associé de façon significative à la perception des étudiants de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre les Français et leur façon de penser.

5.6 Niveau de scolarité et habileté des apprenants à mieux comprendre un jour la culture et les traditions francophones

Nous allons considérer à cette fin la question 44 à la rubrique *Personal Abilities* et la question 48 à la rubrique *Personal Data*. Nous rappellerons à nouveau que le niveau de scolarité s'articule autour de 6 catégories:

(a) Dans le groupe des étudiants de première année, sur un total de 146 répondants, 8 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 26 autres répondants (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 112 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(b) Dans le groupe des étudiants de deuxième année, sur un total de 120 répondants, 7 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 32 autres répondants (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 81 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des

réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(c) Dans le groupe des étudiants de niveau intermédiaire, sur un total de 57 répondants, 2 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 17 autres répondants (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir un jour plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 38 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(d) Dans le groupe des étudiants en fin de premier cycle universitaire, sur un total de 56 répondants, 5 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 9 autres répondants (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle) espèrent pouvoir un jour plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 42 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(e) Dans le groupe des étudiants en fin de deuxième cycle universitaire, sur un total de 25 répondants, 4 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment

que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 7 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 14 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(f) Dans la catégorie portant la mention "Autre", sur un total de 29 étudiants, 1 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estime que son habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 7 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 21 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

Tableau 60

Niveau de scolarité et habileté des apprenants à mieux comprendre un jour la culture et les traditions francophones

Niveau de scolarité	Pour comprendre la culture et les traditions			Total
	(0-30) Habileté faible	(40-60) Habileté moyenne	(70-100) Habileté élevée	
1ère Année	8	26	112	146
2e Année	7	32	81	120
Niveau intermédiaire	2	17	38	57
Fin - 1 ^{er} Cycle	5	9	42	56
Fin - 2 ^e Cycle	4	7	14	25
Autre	1	7	21	29
Total	27	98	308	433

Chi² = 79.01; p = .006; C = .393

Le test de χ^2 révèle une valeur de 79.01 pour une probabilité de .006. Ce résultat indique que le niveau de scolarité est associé de façon significative à la perception des étudiants de leur habileté à mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

5.7 Champ de spécialisation et habileté des apprenants à mieux comprendre un jour la culture et les traditions francophones

Nous allons considérer à cette fin la question 44 à la rubrique *Personal Abilities* et la question 47 à la rubrique *Personal Data*. Pour mémoire, nous rappellerons que le champ de spécialisation s'articule autour de 7 catégories:

(a) Dans le groupe des étudiants en Sciences sociales, sur un total de 89 étudiants, 2 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 20 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 67 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(b) Dans le groupe des étudiants en Sciences et Médecine, sur un total de 90 répondants, 6 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 24 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir un jour plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 60 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(c) Dans le groupe des étudiants en Administration et Finance, sur un total de 63 répondants, 2 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 15 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 46 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(d) Dans le groupe des étudiants en Technologie de l'information, sur un total de 38 répondants, 2 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 5 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions

francophones alors que 31 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(e) Dans le groupe des étudiants en Sciences de l'éducation, sur un total de 20 répondants, 2 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 4 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir un jour plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 14 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(f) Dans le groupe des étudiants en Art et Langues, sur un total de 97 répondants, 8 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 21 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 68 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

(g) Dans le groupe des étudiants classés sous la rubrique “Indécis”, sur un total de 15 répondants, 3 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l’échelle des réponses) estiment que leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones est plutôt faible; 3 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l’échelle des réponses) espèrent pouvoir plus ou moins mieux comprendre la culture et les traditions francophones alors que 9 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l’échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

Tableau 61

Champ de spécialisation et habileté des apprenants à mieux comprendre un jour la culture et les traditions francophones

Champ de spécialisation	Pour comprendre un jour la culture et les traditions francophones			Total
	(0-30) Habileté faible	(40-60) Habileté moyenne	(70-100) Habileté élevée	
Sciences sociales	2	20	67	89
Sciences & Médecine	6	24	60	90
Administration & Finance	2	15	46	63
Technologie de l'information	2	5	31	38
Sciences de l'éducation	2	4	14	20
Arts & Langues	8	21	68	97
Indécis	3	3	9	15
Total	25	92	295	412

Chi² = 82.20; p = .030; C = .408

Le test de Chi² révèle une valeur de 82.20 pour une probabilité de .030. Ce résultat indique que le champ de spécialisation est associé à la perception des étudiants de leur habileté à pouvoir un jour mieux comprendre la culture et les traditions francophones.

5.8 Pays d'origine et utilisation du Web pour faire les devoirs de français

Nous allons considérer à cette fin la question 23 à la rubrique *Use of Information Technologies for Language Learning* et la question 49 à la rubrique *Personal Data*. Pour mémoire, nous rappellerons que nous étudions 6 catégories de répondants en rapport avec leur pays d'origine.

(a) Dans le groupe des étudiants originaires des États-Unis et du Canada, sur un total de 148 répondants, 17 pensent que l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs peut être très stimulante; 42 répondants pensent que c'est très motivant; pour 34 autres répondants, l'Internet n'est pas plus stimulant qu'un manuel scolaire; pour 36 répondants, l'emploi de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus motivant que l'utilisation d'un manuel scolaire; 15 autres répondants pensent que l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas du tout motivante alors que 4 autres estiment que l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas du tout stimulante.

(b) Dans le groupe des étudiants venant des Caraïbes, sur un total de 37 répondants, 13 pensent que l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs peut être très stimulant; par contre, 11 répondants pensent que c'est très motivant; pour 9 autres répondants, l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus stimulant que l'utilisation d'un manuel scolaire; pour 4 répondants, l'emploi de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus motivant que l'utilisation d'un manuel scolaire.

(c) Dans le groupe des étudiants venant de l'Amérique Centrale et de l'Amérique du Sud, sur un total de 15 répondants, 6 pensent que l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs peut être très stimulante; par contre, 5 répondants pensent que c'est très motivant; pour 2 autres répondants, l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus stimulante que l'utilisation d'un manuel scolaire. Finalement pour 2 autres répondants, l'emploi de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus motivant que l'utilisation d'un manuel scolaire.

(d) Dans le groupe des étudiants en provenance d'Afrique, sur un total de 15 répondants, 6 pensent que l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs peut être très stimulante; par contre 6 répondants pensent que c'est très motivant; pour 2 autres répondants, l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus stimulante que l'utilisation d'un manuel scolaire; finalement, pour un seul répondant, l'emploi de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus motivant que l'utilisation d'un manuel scolaire.

(e) Dans le groupe des étudiants venant d'Europe, sur un total de 23 répondants, 1 pense que l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs peut être très stimulante; par contre, 10 répondants pensent que c'est très motivant; pour 7 autres répondants, l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus stimulante que l'utilisation d'un manuel scolaire. Pour 2 répondants, l'emploi de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus motivant que l'utilisation d'un manuel scolaire alors que pour 2 autres, l'emploi de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas du tout motivant tandis qu'un (1)

seul répondant ne trouve aucune stimulation à se servir de l'Internet pour faire les devoirs.

(f) Dans la catégorie des étudiants provenant d'autres régions du monde, sur un total de 19 répondants, 4 pensent que l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs peut être très stimulante; par contre, 5 répondants pensent que c'est très motivant; pour 7 autres répondants, l'utilisation de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus stimulante que l'utilisation d'un manuel scolaire. Pour 1 répondant, l'emploi de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas plus motivant que l'utilisation d'un manuel scolaire alors que pour un (1) autre, l'emploi de l'Internet pour faire les devoirs n'est pas du tout motivant tandis qu'un (1) dernier répondant ne trouve aucune stimulation à se servir de l'Internet pour faire les devoirs.

Tableau 62

Pays d'origine et utilisation du Web pour faire les devoirs de français

Pays d'origine	Utilisation de l'Internet pour faire les devoirs de français						Total
	Très stimulant	Très motivant	Pas plus stimulant qu'un manuel	Pas plus motivant qu'un manuel	Pas du tout motivant	Pas du tout stimulant	
E.U. & Canada	17	42	34	36	15	4	148
Caraïbes	13	11	9	4	-	-	37
Amérique latine	6	5	2	2	-	-	15
Afrique	6	6	2	1	-	-	15
Europe	1	10	7	2	2	1	23
Autres	4	5	7	1	1	1	19
Total	47	79	61	46	18	6	257

Chi² = 43.18; p = .013; C = .379

Le test de Chi² révèle une valeur de 43.18 pour une probabilité de .013. Ce résultat indique que le pays d'origine des répondants est associé de façon significative à la perception des étudiants de l'utilisation de l'Internet pour faire leurs devoirs.

5.9 Pays d'origine et utilisation du Web pour converser (*chat*) en français

Nous allons considérer à cette fin la question 24 à la rubrique *Use of Information Technology for Language Learning* et la question 49 à la rubrique *Personal Data*. Nous rappelons que la variable "pays d'origine" s'articule autour de 6 catégories:

(a) Sur un total de 116 répondants originaires des États-Unis et du Canada, 61 pensent que l'utilisation du Web pour converser (*chat*), peut renforcer l'apprentissage de la langue. Pour 18 autres répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue comme l'aurait fait l'utilisation d'un manuel scolaire alors que pour 37 autres répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) ne présente aucun avantage pour l'apprentissage d'une langue.

(b) Dans le groupe des étudiants venant des Caraïbes, sur un total de 37 répondants, 29 pensent que l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue. Pour 4 autres répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue comme l'aurait fait l'utilisation d'un manuel

scolaire alors que pour 4 répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) ne présente aucun avantage pour l'apprentissage d'une langue.

(c) Dans le groupe des étudiants en provenance de l'Amérique du Sud et de l'Amérique centrale, sur un total de 13 répondants, 8 pensent que l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue. Pour 3 autres répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue comme l'aurait fait l'utilisation d'un manuel scolaire alors que pour 2 répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) ne présente aucun avantage pour l'apprentissage d'une langue.

(d) Dans le groupe des étudiants en provenance d'Afrique, sur un total de 15 répondants, 12 pensent que l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue. Pour 2 autres répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue comme l'aurait fait l'utilisation d'un manuel scolaire, alors que pour un dernier répondant, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) ne présente aucun avantage pour l'apprentissage d'une langue.

(e) Dans le groupe des étudiants en provenance d'Europe, sur un total de 23 répondants, 9 pensent que l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue. Pour 4 autres répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue comme l'aurait fait

l'utilisation d'un manuel scolaire alors que pour 10 répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) ne présente aucun avantage pour l'apprentissage d'une langue.

(f) Dans le groupe des étudiants en provenance d'autres régions du monde, sur un total de 17 répondants, 13 pensent que l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue. Pour 2 autres répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) peut renforcer l'apprentissage de la langue comme l'aurait fait l'utilisation d'un manuel scolaire alors que pour 2 répondants, l'utilisation du Web pour converser (*chat*) ne présente aucun avantage pour l'apprentissage d'une langue.

Tableau 63

Pays d'origine et utilisation du Web pour converser (*chat*) en français

Pays d'origine	Utilisation de l'Internet pour converser (<i>chat</i>) en français			Total
	Encourage l'apprentissage	Encourage comme les manuels	N'encourage pas du tout l'apprentissage	
E.U. & Canada	61	18	37	116
Caraïbes	29	4	4	37
Amérique latine	8	3	2	13
Afrique	12	2	1	15
Europe	9	4	10	23
Autres	13	2	2	17
Total	132	33	56	221

Chi² = 19.72; p = .032; C = .286

Le test de Chi² révèle une valeur de 19.72 pour une probabilité de .032. Ce résultat indique que le pays d'origine est associé de façon significative à la perception des étudiants des avantages qu'offre l'utilisation du Web pour converser dans le cadre de l'apprentissage d'une langue.

5.10 Autre langue parlée et habileté des apprenants à pouvoir communiquer un jour en français de base

Nous allons considérer à cette fin la question 40 à la rubrique *Personal Abilities* et la question 52 à la rubrique *Personal data*. Pour mémoire, nous rappellerons que la variable “Autre langue parlée” s’articule autour de 2 catégories:

(a) Dans le groupe des étudiants qui parlaient une langue autre que leur langue maternelle durant leur enfance, sur un total de 101 répondants (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l’échelle des réponses), 5 estiment faible leur habileté à pouvoir communiquer en français de base; 21 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l’échelle des réponses) pensent que leur habileté à pouvoir communiquer en français de base est plus ou moins bonne, alors que 75 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l’échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir communiquer en français de base.

(b) Dans le groupe des étudiants qui ne parlaient pas une langue autre que leur langue maternelle durant leur enfance, sur un total de 57 répondants 2 (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l’échelle des réponses) estiment faible leur habileté à pouvoir communiquer en français de base; 5 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l’échelle des réponses) pensent que leur habileté à pouvoir communiquer en français de base est plus ou moins bonne alors que 50 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l’échelle des

réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir communiquer en français de base.

En combinant les deux groupes, nous obtenons les résultats suivants. sur un total de 158 étudiants (indiquant les valeurs de 0 à 30 sur l'échelle des réponses, 7 estiment faible leur habileté à pouvoir communiquer en français de base; 26 autres (indiquant les valeurs de 40 à 60 sur l'échelle des réponses) pensent que leur habileté à pouvoir communiquer en français de base est plus ou moins bonne alors que 125 répondants (indiquant les valeurs de 70 à 100 sur l'échelle des réponses) ont une très haute estimation de leur habileté à pouvoir communiquer en français de base.

Tableau 64

Autre langue parlée et habileté des apprenants à pouvoir un jour communiquer en français de base

Autre langue parlée	Pour pouvoir un jour communiquer en français de base			Total
	(0-30) Habileté faible	(40-60) Habileté moyenne	(70-100) Habileté élevée	
Langue d'origine latine	5	21	75	101
Langue d'origine anglo-saxonne	2	5	50	57
Total	7	26	125	158

Chi² = 18.89; p = .042; C = .327

Le test de Chi² révèle une valeur de 18.89 pour une probabilité de .042. Ce résultat indique que l'autre langue parlée durant l'enfance des apprenants est associée à la perception des étudiants de pouvoir communiquer en français de base.

5.11 La pratique d'une autre langue pendant l'enfance et l'utilisation de l'Internet en classe de français

Nous allons considérer à cette fin la question 21 à la rubrique *Use of Information Technology for Language Learning* et la question 52 à la rubrique *Personal Data*. Nous rappelons que l'évaluation porte sur 2 catégories d'étudiants: ceux qui parlaient une langue autre que leur langue maternelle durant leur enfance et ceux qui ne parlaient que leur langue maternelle durant leur enfance.

(a) Sur un total de 108 étudiants qui parlaient une langue autre que leur langue maternelle durant leur enfance, 42 répondants ont déclaré qu'ils utilisaient les technologies de l'information pour consolider leurs études de français et des cultures francophones; 33 autres l'utilisent occasionnellement alors que 33 répondants ne font pas du tout usage des nouvelles technologies pour consolider leurs études de français et des cultures francophones.

(b) Sur un total de 166 étudiants qui ne parlaient que leur langue maternelle durant leur enfance, 58 répondants ont déclaré qu'ils utilisaient les technologies de l'information pour consolider leurs études de français et des cultures francophones; 75 autres l'utilisent occasionnellement alors que 33 répondants ne font pas du tout usage des nouvelles technologies pour consolider leurs études de français et des cultures francophones.

Nous avons ainsi un total de 274 répondants dont 100 ont déclaré qu'ils utilisaient les nouvelles technologies de l'information pour consolider leur études de français et des cultures francophones; 108 autres l'utilisent occasionnellement alors que 66 répondants ne font pas du tout usage des nouvelles technologies pour consolider leurs études de français et des cultures francophones.

Tableau 65

**Autre langue et utilisation de l'Internet
en classe de français**

Autre langue	Utilisation des technologies de l'information et apprentissage du français			Total
	(1) Régulière- ment	(2) Occasion- nellement	(3) Pas du tout	
Oui	42	33	33	108
Non	58	75	33	166
Total	100	108	66	274

Chi² = 6.93; p = .031; C = .480

Le test de Chi² révèle une valeur de 6.93 pour une probabilité de .031. Ce résultat indique que la pratique d'une langue autre que la langue maternelle des apprenants au cours de leur enfance est associée de façon significative avec l'utilisation par ces apprenants des technologies de l'Internet pour consolider leurs études de français et des cultures francophones.

5.12 Autre langue parlée durant l'enfance et utilisation du Web pour faire les devoirs de français

Nous allons considérer à cette fin la question 23 à la rubrique *Use of Information Technology for Language Learning* et la question 54 à la rubrique *Personal Data*. Rappelons que 2 catégories d'étudiants sont principalement considérées dans cette évaluation relative aux langues parlées durant leur enfance.

(a) Dans le groupe des étudiants parlant une langue d'origine latine, sur un total de 67 répondants, 18 trouvent que l'utilisation de l'Internet en classe de français peut être très stimulante; 23 répondants pensent que l'utilisation de l'Internet en classe de français est très motivante; 18 autres estiment que l'utilisation de l'Internet en classe de français n'est pas plus exigeante que l'utilisation d'un manuel scolaire. Pour 4 répondants, l'utilisation de l'Internet en classe de français n'est pas plus motivante que l'utilisation d'un manuel scolaire; 4 autres répondants pensent que l'utilisation de l'Internet en classe de français n'est pas du tout motivante alors qu'un dernier répondant estime que l'utilisation de l'Internet n'est pas du tout stimulante dans les classes de français.

(b) Dans le groupe des étudiants parlant une langue d'origine anglo-saxonne, 6 répondants trouvent que l'utilisation de l'Internet en classe de français peut être très stimulante; 11 répondants pensent que l'utilisation de l'Internet en classe de français est très motivante; 5 autres estiment que l'utilisation de l'Internet en classe de français n'est pas plus exigeante que l'utilisation d'un manuel scolaire. Pour 12 répondants,

l'utilisation de l'Internet en classe de français n'est pas plus motivante que l'utilisation d'un manuel scolaire; 3 autres répondants pensent que l'utilisation de l'Internet en classe de français n'est pas du tout motivante alors qu'un dernier répondant estime que l'utilisation de l'Internet n'est pas du tout stimulante dans les classes de français.

Tableau 66

Autre langue parlée durant l'enfance
et utilisation du Web pour faire les devoirs de français

Autre langue parlée	Utilisation de l'Internet en classe de français						Total
	Très stimulant	Très motivant	Pas plus stimulant qu'un manuel	Pas plus motivant qu'un manuel	Pas du tout motivant	Pas du tout stimulant	
Langue d'origine latine	18	23	18	4	3	1	67
Langue d'origine anglo-saxonne	6	11	5	12	3	1	38
Total	24	34	23	16	6	2	105

Chi² = 14.70; p = .012; C = .350

Le test de Chi² révèle une valeur de 14.70 pour une probabilité de .012. Ce résultat indique que la connaissance d'autres langues est associée de façon significative à la perception des étudiants de l'utilisation de l'Internet dans les classes de français.

5.13 Langue parlée à la maison et avantages de l'utilisation de l'Internet en classe de français

Nous allons considérer à cette fin la question 25 à la rubrique *Use of Information Technology for Language Learning* et la question 51 à la rubrique *Personal Data*. Nous

rappellerons que nous étudions 2 catégories d'étudiants en rapport à la langue parlée à la maison.

(a) Dans le groupe des étudiants qui parlent l'anglais à la maison, sur un total de 177 répondants, 88 pensent que l'utilisation de l'Internet en classe de français les tient plus en contact avec les cultures francophones; 51 répondants estiment que l'utilisation de l'Internet en classe de français les tient autant en contact avec les cultures francophones qu'un manuel scolaire alors que pour 38 répondants, l'utilisation de l'Internet en classe de français ne les rapproche pas du tout des cultures francophones.

(b) Dans le groupe des étudiants parlant une autre langue que l'anglais à la maison, sur un total de 78 répondants, 50 pensent que l'utilisation de l'Internet en classe de français les tient plus en contact avec les cultures francophones; 12 autres répondants estiment que l'utilisation de l'Internet en classe de français les tient autant en contact avec les cultures francophones qu'un manuel scolaire alors que pour 16 répondants, l'utilisation de l'Internet en classe de français ne les rapproche pas du tout des cultures francophones.

Tableau 67

Langue parlée à la maison
et avantages de l'utilisation de l'Internet en classe de français

Langue parlée à la maison	Avantages de l'utilisation de l'Internet en classe de français			Total
	Contact plus marquant avec la culture francophone	Contact avec la culture francophone au même titre que par les livres	Totalement sans effet	
Anglais	88	51	38	177
Autre	50	12	16	78
Total	138	63	54	255

Chi² = 6.04; p = .049; C = .152

Le test de Chi² révèle une valeur de 6.04 pour une probabilité de .049. Ce résultat indique que la langue parlée à la maison est associée de façon significative à la perception des étudiants de l'utilisation de l'Internet en classe de français.

Chapitre 6

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Dans le présent chapitre, nous allons considérer les différentes variables qui identifient la population que nous avons sélectionnée pour notre enquête sur la motivation d'un groupe d'apprenants volontaires américains de niveau universitaire pour l'apprentissage du français. Les résultats de notre étude nous permettront de mieux comprendre les attentes et les buts des répondants qui ont choisi d'apprendre le français.

Nous baserons l'interprétation de notre enquête sur les variables suivantes: le champ de spécialisation, le niveau de scolarité, les buts des apprenants, l'influence du professeur, les autres langues parlées, pour une évaluation du niveau d'intérêt et de motivation des répondants pour l'étude du français.

6.1 Champ de spécialisation

Nous avons mené notre enquête auprès d'étudiants inscrits en Sciences pures (Biologie, Physiologie), en Sciences administratives, en Technologie de l'information, en Sciences de l'éducation, en Arts et en Langues. D'après les données dont nous disposons, on aurait pensé que ce sont les étudiants en sciences humaines qui seraient plus motivés à s'engager dans l'apprentissage du français mais c'est plutôt ceux-là inscrits en Sciences

pures (22%) et en Art et Langues (23.4%) qui font preuve d'une plus grande motivation pour l'étude de cette langue (Tableau 47). Des objectifs d'ordre professionnel ou des projets d'études avancées dans un milieu francophone peuvent dicter cette orientation. Ce choix des apprenants qui s'engagent dans une activité en présumant que ses conséquences lui seront bénéfiques confirme la théorie de l'identification des chercheurs Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan (1991) expliquant les fondements de la motivation extrinsèque.

6.2 Niveau de scolarité

Nos données statistiques au Tableau 48 révèlent que ce sont les étudiants de première et de deuxième année qui font preuve d'une plus grande habileté quant à l'apprentissage du français. On aurait pensé que ce sont les étudiants de maîtrise qui auraient manifesté plus d'habileté pour l'étude de cette langue compte tenu du fait que c'est à ce niveau que l'étudiant est, en général, obligé de fournir un travail de recherche pour lequel la connaissance d'une langue seconde est importante.

En plus des objectifs visés par l'apprenant dans le cadre de son apprentissage de la langue française, son environnement joue un rôle important dans l'aboutissement de ses projets d'étude. Nous allons considérer, à ce sujet, l'impact et le rôle des entités suivantes sur la motivation des étudiants américains de niveau universitaire dans l'apprentissage du français: les parents, le professeur et les nouvelles technologies de l'information.

6.3 Buts des apprenants

A partir des résultats de la présente enquête, nous pouvons nous rendre compte que les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire montrent en majorité une grande motivation pour l'étude de la langue française. Ils l'étudient pour être en mesure d'apprécier la littérature et la culture françaises, pour mieux communiquer avec les locuteurs francophones et mieux comprendre le monde francophone ou encore pour des objectifs d'ordre professionnel ou pragmatique, à savoir, obtenir un meilleur emploi, poursuivre des études à l'étranger ou voyager dans les pays francophones.

Dans l'ensemble, en nous basant sur ces différents motifs, les résultats de notre enquête nous permettent d'affirmer que la majorité des répondants est surtout motivée à s'engager dans l'étude du français dans un but bien déterminé. Dans cette optique, nous pouvons signaler les résultats des recherches d'Oxford et de Shearin (1994) qui ont mis l'accent sur les buts de l'apprenant comme représentant un facteur déterminant dans sa motivation. En nous basant sur le tableau 8, nous pouvons souligner un pourcentage relativement élevé de répondants - soit 70% - voit dans l'apprentissage du français un moyen pour mieux communiquer et partager leurs intérêts avec des francophones. D'autre part, en considérant le tableau 11, on peut constater que la motivation à apprendre le français pour l'utiliser dans le cadre des voyages dans des pays francophones entraîne l'adhésion d'un nombre élevé de répondants. En effet, ceux qui sont plutôt en accord et parfaitement en accord représentent 85.1% de l'ensemble des répondants. Au tableau 13, on peut voir que le choix du français est loin d'être une

solution de facilité pour les répondants. En effet, 75% sont très en désaccord et plutôt en désaccord avec l'assertion voulant qu'ils pourraient choisir d'étudier le français parce qu'ils pensent que cette matière est moins exigeante que les autres. En considérant le tableau 14, il ressort nettement des données recueillies qu'étudier le français parce que cette matière fait partie du curriculum ne rencontre pas l'adhésion d'une grande majorité de nos répondants. En effet, ceux qui sont très en désaccord et plutôt en désaccord avec cet énoncé représentent plus de 70% de l'ensemble des répondants. D'après Oxford et Shearin, c'est ce qui porte l'apprenant qui souhaite pouvoir communiquer avec des locuteurs francophones dans différents contextes à s'efforcer de développer ses capacités langagières dans la langue-cible. Ce désir de pouvoir communiquer avec des locuteurs francophones contribuera à consolider son niveau de motivation tout au cours de son apprentissage. Sur ce même point, des recherches de Gardner et Tremblay (1994) ainsi que de Crookes et de Schmidt (1991) signalent également l'impact positif des buts de l'apprenant sur son apprentissage de la langue française.

6.4 Influence du professeur

L'analyse statistique des données de l'enquête montre que l'influence du professeur joue un rôle majeur dans le processus d'apprentissage. Ainsi, le comportement de l'enseignant représente un important outil dans la motivation des apprenants (Dornyei, 2001). Pour le chercheur, il est important que s'établisse entre l'enseignant et les apprenants un rapport de compréhension qui permettra à l'étudiant de percevoir le professeur comme un modèle à suivre: *«Teacher influences are manifold, ranging from*

the rapport with the students to teachers behaviours which "prevail upon" and "attract" students to engage in tasks.»

Il ressort des données du tableau 15 que l'influence du professeur et les cours intéressants qu'il dispense jouent un rôle fondamental dans la motivation des étudiants à apprendre le français. En effet, près de 85% des répondants sont plutôt en accord et totalement en accord avec cet énoncé. De plus, l'enquête révèle que 79% des répondants estiment que les méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs qui font appel aux situations concrètes de la vie constituent pour eux un facteur important de motivation, tel qu'indiqué au tableau 16. Par ailleurs, nous avons trouvé que 86% des répondants pensent que l'encouragement que donne le professeur aux étudiants à s'engager dans le programme de cours représente pour eux un important facteur de motivation, d'après ce que nous pouvons voir au tableau 17. C'est en ce sens qu'Alison (1993) affirme que la motivation des apprenants dépend principalement de la confiance mutuelle et du respect que le professeur doit tenter d'établir entre les apprenants et lui. D'après le chercheur, cette confiance mutuelle peut générer l'enthousiasme et un professeur enthousiaste peut susciter chez l'apprenant un sens d'engagement dans la matière enseignée. Nous pouvons relever ce sens d'engagement des apprenants à travers leurs témoignages au tableau 18 qui révèle que plus de 78% des répondants estiment qu'il est important que le professeur permette aux étudiants de pratiquer le français dans de multiples contextes. Les résultats de cette enquête sur l'influence du professeur dans la motivation des apprenants correspondent aux idées du chercheur Zoltan Dornyei (2001) selon lesquelles les attentes de l'enseignant constituent un facteur déterminant dans les progrès et la

réussite des étudiants.

D'un autre côté, si nous considérons les tableaux 18 et 19, nous pouvons remarquer que 80% des apprenants manifestent un grand intérêt pour l'apprentissage de la langue française en raison de l'atmosphère de la classe et de la qualité du matériel didactique employé. La combinaison de ces deux facteurs peut contribuer de façon significative à encourager les étudiants dans leur apprentissage du français. Cette disposition unanime des apprenants quant à la valeur de l'encouragement des enseignants pour un aboutissement réussi de leur apprentissage rejoint la théorie du chercheur Ciskszentmihalyi (1997) qui présente l'enseignant idéal comme quelqu'un qui inspire ses étudiants et encourage leur motivation intrinsèque en l'orientant vers la créativité, l'exploration, le savoir et l'expérimentation: «*Effective instructors should act as an inspiration and resource, encouraging and supporting students intrinsic motivation to create, explore, learn, and experiment.*»

L'attitude des enseignants représente ainsi un élément essentiel des différents facteurs d'ordre pédagogique qui peuvent motiver l'apprenant dans les programmes de langue. Le rôle de l'enseignant étant avant tout de faire la preuve de l'intérêt du cours et de créer un climat qui stimule l'implication des étudiants, il va de soi que son enthousiasme peut influencer la manière dont l'apprenant s'engage dans ses études (Astin, 1993).

6.5 Influence des nouvelles technologies de l'information

L'outil informatique et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) font maintenant partie de la réalité sociale des apprenants. Ainsi, ce nouveau médium exerce une plus grande fascination sur ces derniers qu'un simple manuel scolaire. Dans notre enquête sur la motivation des étudiants américains de niveau universitaire pour l'étude du français, d'après ce qu'indique le tableau 20, la majorité des répondants - soit 65.3% - estiment que l'usage des nouvelles technologies peut être considéré comme un facteur important de motivation à l'apprentissage de la langue française. D'après les résultats du tableau 21, on peut mesurer le niveau d'intérêt des répondants à se servir de l'Internet pour apprendre le français. En effet, ces résultats indiquent que, sur l'ensemble des 450 apprenants ayant participé à l'enquête, 287 répondants (64% de la population) accordent une grande importance à l'utilisation de l'Internet dans l'apprentissage du français. D'autre part, le tableau 22 nous indique que près de 61% des répondants trouvent que l'utilisation de la technologie de l'information est très motivante pour l'apprentissage du français. C'est ainsi que le tableau 23 nous montre que près de 50% des 271 répondants pensent que l'utilisation du Web pour faire les devoirs en français constitue un moyen pratique pour avancer dans leur apprentissage. D'autre part, bon nombre d'apprenants profitent des conversations sur le Web pour améliorer leur français. En effet, d'après le tableau 24, sur les 235 étudiants qui ont répondu à cette question, il est clair que plus de 60% pensent que les conversations sur le Web leur sont profitables dans leurs travaux d'apprentissage du français. En gros, comme l'indique le tableau 25, nous pouvons constater qu'un pourcentage élevé de

répondants (78.6%) considèrent qu'ils tirent profit de l'Internet dans leur apprentissage du français.

Un groupe de chercheurs confirme ce point quand il déclare: «L'utilisation de l'ordinateur et des technologies de l'Internet dans les salles de classe augmente de façon remarquable la motivation des apprenants.» (Green, 1997; Lee et Knupfer, 1995; Ortega, 1997; Reardon, 1995; Warschauer, 1996).

L'Internet apporte à l'apprenant d'une langue étrangère une source supplémentaire de motivation grâce à son ouverture au monde. Par le biais de l'ordinateur, l'apprenant peut communiquer avec d'autres personnes dans des contextes où l'influence de l'enseignant est moins tangible. L'apprenant peut entrer en contact écrit avec des «locuteurs natifs» et de cette façon, il peut profiter d'une manière naturelle de la pratique de la langue-cible. Ce moyen moderne représente une nouvelle occasion d'expérience où l'apprenant se sent réellement responsable de son apprentissage et ainsi peut développer une plus grande motivation pour l'étude de la langue et une plus grande confiance en soi dans le contexte d'apprentissage. Cependant, beaucoup de chercheurs s'interrogent sur l'approche à adopter pour exploiter la force de motivation qu'offrent les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour la diriger vers les objectifs d'apprentissage. L'Internet permet d'innombrables nouvelles situations pour susciter le désir d'apprendre, reste à savoir comment les orienter vers des objectifs scolaires productifs.

6.6 Intérêt et goût des apprenants pour le français

Dans l'ensemble, en ce qui concerne l'intérêt des apprenants pour l'étude du français, notre enquête révèle qu'ils manifestent en général une bonne disposition en faveur de l'acquisition de cette langue. En effet, nous pouvons constater d'après les résultats inscrits au tableau 27 qu'un fort pourcentage (82.4%) de répondants tient à poursuivre leur apprentissage du français et même si des cours de français n'étaient pas offerts à leur université, 55% des répondants déclarent qu'ils auraient cherché un autre moyen pour apprendre cette langue (Tableau 26). D'après les résultats du tableau 29, il ressort qu'une majorité significative de répondants soit 86.8% rejettent l'idée voulant que le français soit leur sujet le moins préféré. De même, au tableau 30, nous pouvons voir que près de 80% des répondants manifestent un grand intérêt pour l'apprentissage de la langue, en raison de l'atmosphère de la classe et de la valeur du matériel didactique utilisé. D'autre part, concernant la place du français dans les programmes universitaires, les résultats inscrits au tableau 31 nous montrent que pour un grand nombre d'étudiants (99%), le français doit garder sa place dans les programmes d'études universitaires. En ce qui concerne l'intérêt que portent les répondants à l'étude du français, nous devons noter au tableau 32 un taux élevé de répondants (76%) pour lesquels l'acquisition du français s'avère importante.

6.7 Attentes des répondants

A propos des attentes des répondants à pouvoir parler couramment la langue française, nous avons pu constater que la majorité des répondants - soit 67.5% - affirment que parler couramment le français représente un objectif qu'ils se proposent d'atteindre. Pour les 448 répondants qui suivent les cours de français afin de pouvoir communiquer dans un langage simple avec les francophones, il se dégage à la lumière des données du tableau 34 que 75% des répondants qui suivent les cours de français s'attendent à bien communiquer et à très bien communiquer dans cette langue. En ce qui concerne l'habileté des étudiants à comprendre le français écrit d'après le tableau 35, ceux qui ont des attentes significatives et des attentes très significatives des cours pour comprendre le français écrit représentent 75.4% de la population totale. Les répondants qui estiment qu'une excellente note est importante et très importante représentent 81.9% de la population totale d'après le tableau 36. Sur les attentes des répondants de profiter des cours de français pour développer une meilleure compréhension des peuples francophones, nous pouvons nous rendre compte, d'après les résultats du tableau 37, que 68% de la population totale veulent mieux comprendre les francophones et leur façon de penser. De même, pour ce qui concerne les attentes des apprenants pour une meilleure compréhension de la culture et des traditions francophones, il est aisé de constater à partir des résultats du tableau 38 que ceux qui assignent à l'apprentissage du français l'objectif d'une meilleure compréhension de la culture et des traditions francophones représentent 58% de la population totale.

6.8 Habiletés personnelles des répondants

Dans la présente section de notre questionnaire, le tableau 39 décrit l'intérêt des répondants pour l'apprentissage et l'acquisition du français avec un total de 70% des étudiants qui s'engagent à apprendre le français afin de pouvoir un jour maîtriser cette langue. Au tableau 40, nous pouvons voir que 75% de la population totale des répondants visent à pouvoir un jour communiquer en français de base avec les francophones.

Est-ce que les étudiants inscrits au cours de langue française sont intéressés également à mieux comprendre un jour le français écrit ? D'après les résultats obtenus au tableau 41, nous pouvons nous rendre compte que près de 77% de la population totale manifestent un intérêt à pouvoir un jour mieux comprendre le français écrit.

Les résultats obtenus auprès des participants à notre enquête concernant leur intérêt, leur goût, leurs attentes et habileté personnelle dans l'expérience de l'apprentissage du français nous permet de constater que nos répondants manifestent, pour des raisons diverses, un niveau d'engagement appréciable dans leurs études de la langue. Quand on évoque la notion de motivation, il importe de tenir compte du concept d'engagement qui d'après Kiesler (1971) constitue le lien qui relie un individu aux actes qu'il réalise consciemment, librement et volontairement. Le chercheur canadien Rolland Viau (1994) fait référence également à la notion d'engagement dans ses recherches sur la motivation en contexte scolaire quand il parle de ce concept comme un état psychologique ayant ses

origines dans les perceptions qu'un sujet a de lui-même et qui le porte à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Par ailleurs, les chercheurs Miller (1977) de même que Adams et Paquet ont, de leur part, appliqué la variable *engagement* en contexte universitaire et d'apprentissage en se basant sur le concept d'implication. Il nous présente un étudiant impliqué comme un étudiant qui manifeste un grand intérêt dans ses programmes de cours. Les recherches ont montré que l'engagement dans les études représente un important facteur de la réussite scolaire. En effet, un niveau élevé de motivation et d'engagement dans l'apprentissage contribue à réduire le taux de décrochage et à augmenter les chances de succès des apprenants (Kushman et al., 2000).

6.9 Limites de la recherche

Dans la présente recherche, à partir d'un groupe de sujets volontaires, nous avons pu vérifier que les étudiants américains de niveau universitaire qui ont répondu à notre questionnaire d'enquête réalisent qu'il est important d'acquérir une langue seconde en vue de parfaire leur formation personnelle. Nous avons ainsi mieux compris leurs buts et attentes dans leur étude de la langue. Ils considèrent l'apprentissage du français comme un investissement prometteur en vue de leur avancement sur les plans socioculturel et professionnel. C'est ce qui explique leur intérêt et leur motivation dans les différents aspects de leur apprentissage de la langue française.

Cependant, vu l'étroitesse de notre échantillon qui se limite à huit universités de la côte

est des États-Unis, nous recommandons aux chercheurs de faire preuve de prudence dans la généralisation des données de cette enquête; elle n'est pas exhaustive mais elle dégage certaines idées de recherche qui pourraient être approfondies par d'autres chercheurs pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement du français aux États-Unis. Il serait ainsi souhaitable que d'autres chercheurs évaluent l'état de la motivation des étudiants américains de niveau universitaire pour l'apprentissage du français dans d'autres régions des États-Unis ou même dans l'ensemble du pays. Il aurait été intéressant également de faire ce même travail sur la motivation des immigrants aux États-Unis pour l'étude des langues étrangères et de considérer, dans cette optique, la position des immigrants latino-américains vis-à-vis des langues étrangères même si nous savons que leur priorité c'est l'apprentissage de l'anglais pour leur intégration professionnelle s'ils ne vivent pas dans un milieu à dominance culturelle hispanique.

Sur la côte est des États-Unis où notre enquête s'est concentrée au niveau de huit universités dans trois états et le District de Columbia (Washington, DC), la motivation des apprenants pour l'étude du français peut s'expliquer à partir de mobiles d'ordre culturel, social et professionnel. Dans cette optique, nous pouvons signaler la proximité du Québec francophone et l'établissement des grands organismes internationaux dans l'état de New York et dans le District de Columbia (Washington, DC) où, dans certaines unités administratives, la langue française est aussi utilisée à côté de l'anglais. Allons-nous trouver cette même motivation pour l'étude et la maîtrise du français chez les apprenants vivant dans les états de Californie ou de Floride où la communauté de langue espagnole occupe un espace important dans la réalité démographique ou dans les

contextes d'emploi et de service?

Ainsi, une enquête plus approfondie portant sur une plus large couche de la population estudiantine américaine permettra au chercheur en didactique des langues de mieux évaluer l'intérêt et la motivation des étudiants américains de niveau universitaire pour l'étude de la langue française. Ce serait une première étape essentielle en vue de la conception de programmes d'enseignement du français aux États-Unis qui pourraient mieux répondre aux attentes des apprenants dans leur diversité culturelle, leurs goûts et intérêts académiques ou professionnels. Il importe que les éducateurs soient bien imbus de leur responsabilité à œuvrer au maintien du groupe et du désir d'apprendre chez l'étudiant de niveau universitaire. Comme nous le montre le chercheur Rolland Viau dans ses travaux, le défi que les professeurs d'université doivent relever ne consiste pas à susciter la motivation initiale des étudiants qui, dans la plupart des cas, est assez forte – mais surtout à la maintenir tout au long de leur parcours académique. La motivation souvent invoquée par les chercheurs en éducation comme l'une des causes explicatives de la réussite ou de l'échec des apprenants représente un concept fondamental dans le contexte scolaire et fait ainsi appel au comportement de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques pour soutenir la dynamique motivationnelle des apprenants.

Dans le cadre de l'interprétation des résultats de cette enquête, nous n'avons pas retenu les variables suivantes - âge, sexe, pays d'origine, influence des parents, langues parlées - étant donné qu'elles ne sont pas statistiquement significatives. Il importe de signaler également que notre instrument d'enquête comporte des limites se rapportant

principalement à l'élaboration du questionnaire dont tous les items n'ont pas été conçus selon la même échelle Likert. D'autre part, nous n'avons pas exploré d'une façon approfondie quelles langues les apprenants utilisent chez eux ou encore le nombre d'étudiants parlant le français dans leur milieu familial et qui poursuivent des études dans cette langue. Les recherches pourraient s'orienter sur les expériences antérieures des apprenants dans l'apprentissage des langues et surtout du français.

6.10 Suggestions pour l'utilisation de la recherche

Cette recherche peut servir à sensibiliser les concepteurs de programmes en éducation, les enseignants ainsi que les apprenants sur l'importance de la motivation en contexte scolaire. Dans ce sens, les différents agents œuvrant dans la formation des étudiants doivent prendre en considération les éléments pouvant contribuer à susciter et à maintenir la motivation de ces derniers dans l'apprentissage. Comme le souligne Boekaerts (2002), la motivation est multidimensionnelle et elle entretient des liens étroits avec d'autres domaines de la vie affective et cognitive des individus - comme leurs émotions, leurs croyances personnelles, les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement ou de la construction de leur identité.

6.10.1 Responsabilité des éducateurs dans la motivation des apprenants

Puisque le processus d'apprentissage est généralement influencé par un ensemble de variables relatives à l'apprenant, à la famille, à l'enseignant, à l'institution

d'enseignement et à la société, nous pensons que les professeurs de langue auraient intérêt à concevoir leur plan de travail en tenant compte des facteurs suivants:

- comment susciter et maintenir la motivation chez l'apprenant
- comment l'enseignant peut représenter un modèle de motivation pour l'apprenant
- comment exploiter les ressources du milieu pour motiver l'apprenant.

Nous évoquons l'importance de ces trois facteurs pour le développement de la motivation dans l'apprentissage en nous basant sur une définition de Keller (1992) qui souligne que la motivation ne se trouve pas seulement dans l'objet d'apprentissage mais dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Dans cette optique, l'institution scolaire ainsi que les enseignants ont la responsabilité de créer un climat d'apprentissage propice au maintien de la motivation chez les apprenants.

La présente recherche pourra offrir un apport au programme de formation des maîtres étant donné qu'elle a prouvé que l'enseignant peut exercer une influence déterminante dans la réussite des apprenants. Les recherches ont montré qu'en général, les enseignants pensent qu'il est important de motiver les élèves à apprendre mais peu sont en mesure de le faire parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le concept de motivation où les types d'approche à adopter pour créer un environnement de travail intéressant pouvant favoriser plus d'intérêt et de motivation chez les apprenants.

La présente recherche nous a permis de constater que les apprenants attachent une grande importance à la façon dont les enseignants élaborent et présentent leurs cours. Il faut que les cours soient structurés de manière à répondre à leurs besoins et à leurs attentes. Quand le professeur ne s'engage pas à offrir un enseignement de qualité et à communiquer aux apprenants concernés son enthousiasme pour le sujet d'étude, ils ne tarderont pas à manifester des signes d'apathie ou de désintérêt dans leur apprentissage (Casado et Dereshiwshy, 2001). D'autre part, puisque l'environnement et tout le milieu de vie de l'apprenant peuvent contribuer à consolider sa motivation dans l'apprentissage, les enseignants auraient intérêt à exploiter toutes les ressources susceptibles de favoriser la motivation des apprenants pour l'étude du français à partir de situations concrètes de la réalité quotidienne se rapportant à la langue, telles que l'utilisation de l'Internet et ses nombreuses applications à des contextes où l'apprenant peut tirer le maximum de profit dans son apprentissage.

6.10.2 L'apprenant face à la réalité langagière aux États-Unis

La présente recherche peut également servir à sensibiliser les étudiants américains sur l'importance de l'étude des langues étrangères. D'après le chercheur Andrew Littlejohn (2001), pour la plupart des gens, l'étude d'une langue ne suscite pas beaucoup d'intérêt et conséquemment ne peut générer la motivation chez les apprenants. De plus, vu l'autosuffisance manifeste des américains vis-à-vis de la question des langues, convaincus qu'il n'est pas nécessaire d'étudier d'autres langues ou de découvrir d'autres cultures (Maxwell et Garret, 2002), beaucoup d'apprenants ne semblent pas comprendre

la valeur de l'étude des langues étrangères dans leur formation. Les enseignants peuvent s'inspirer de cette recherche pour encourager les apprenants à s'intéresser à l'étude des langues étrangères en leur exposant les avantages qu'ils peuvent en tirer, soit pour découvrir d'autres cultures et traditions ou pour des objectifs d'ordre éducatif, professionnel ou culturel.

En dernier lieu, la présente recherche peut offrir aux parents des apprenants certaines idées sur les types d'approche à adopter pour aider à maintenir la motivation de ces derniers dans leur apprentissage de la langue française. Selon McCombs (1992), même si la motivation est une caractéristique individuelle de l'apprenant, les parents ainsi que les intervenants en milieu scolaire jouent aussi un rôle essentiel dans la dynamique motivationnelle.

En gros, il importe de trouver les moyens qui pourraient permettre d'éveiller et de maintenir la motivation des apprenants pour l'étude du français. Dans cette perspective, une exploration plus exhaustive du fait français aux États-Unis et de l'intérêt des Américains pour l'apprentissage de la langue française contribuera à mieux sensibiliser les planificateurs d'enseignement des langues ainsi que les enseignants dans l'élaboration de programmes répondant aux attentes et aux besoins des apprenants et susceptibles de créer un regain d'intérêt pour l'étude du français et des autres langues étrangères dans les milieux académiques américains.

CONCLUSION

A partir de cette recherche sur la motivation dans l'apprentissage du français, nous avons voulu vérifier ce qui pousse les étudiants américains de niveau universitaire à s'engager dans l'étude de cette langue. Nous avons voulu évaluer l'importance qu'ils accordent à leur cours de français, leurs attentes du professeur qui dispense le cours ainsi que les buts qu'ils se fixent en s'engageant dans l'étude de cette langue.

Nous avons pu nous rendre compte que la motivation des apprenants qui ont répondu à notre questionnaire d'enquête est assez manifeste dans les milieux universitaires de la côte est des États-Unis. D'après les résultats de l'enquête que nous avons menée dans huit universités des états de New York, Pennsylvanie, Maryland et dans le District de Columbia (Washington, DC), l'intérêt pour l'étude de la langue française demeure vivace sur les campus des institutions universitaires qui nous ont permis de mener l'enquête auprès de leurs étudiants. Nous avons pu constater que la plupart des étudiants américains de niveau universitaire comprennent la valeur de l'étude d'une langue étrangère dans le cadre de leur formation et des avantages qu'ils peuvent en tirer sur le plan socioculturel dans leur rapport avec les membres de la communauté francophone.

Les résultats de notre enquête nous ont prouvé que, dans l'ensemble, les apprenants veulent parler le français pour des raisons variées. La communication avec des locuteurs

francophones constitue une première raison fondamentale dans leur motivation à apprendre le français. Ils comptent utiliser la langue dans différents contextes relatifs aux loisirs, aux voyages, à la découverte du monde francophone dans sa culture et ses traditions et aussi pour des mobiles d'ordre professionnel ou pour des études avancées nécessitant le français.

Tout un ensemble de facteurs contribue à faciliter le processus d'apprentissage en soutenant la motivation des étudiants. Nous pourrions signaler à cet effet l'environnement linguistique de l'apprenant ou la communauté parlant la langue-cible, les supports technologiques comme l'Internet et ses multiples possibilités de service, le contexte familial et finalement les enseignants et le cadre d'enseignement. Mais, de cet ensemble, le rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants demeure essentiel car, d'après Csikszentmihalyi (1997), le bon enseignant n'est pas nécessairement celui qui peut transmettre des connaissances mais c'est plutôt celui qui peut communiquer son enthousiasme pour le sujet d'étude à ses apprenants pour insuffler à ces derniers le même désir d'acquérir plus de connaissances du sujet. Pour Csikszentmihalyi, l'engagement et l'intérêt du professeur pour la matière enseignée constituent le meilleur moyen de convaincre les apprenants à poursuivre l'étude en question: *"The best way to get students to believe that it makes sense to pursue knowledge is to believe in it oneself."* Pour leur part, les chercheurs Jim Smith et Andrea Surling (2001), dans leur ouvrage, *Understanding Motivation for Lifelong Learning*, expriment de la façon suivante le type de comportement que doivent manifester les enseignants en vue de soutenir la motivation de leurs étudiants: *"If teachers are to teach well, they have to sustain their motivation*

just as parents need optimism to keep at the nurturing task. Teachers, like parents, have to exercise power and authority in their motivational work.” À la manière des parents encadrant leurs enfants dans leur formation, le professeur doit, lui aussi, montrer beaucoup de fermeté et d'autorité dans sa mission de développer la motivation de ses élèves.

D'après certaines enquêtes, l'implication psychologique des professeurs de langue est plus importante que celle de leurs collègues enseignant d'autres matières moins personnalisées qui ne font pas autant appel au facteur humain. Ainsi, le professeur de langue aura-t-il de nombreux rôles à jouer afin de créer et de nourrir la motivation des apprenants pour l'étude du français. En plus d'enseigner la langue, il tiendra aussi le rôle d'animateur culturel, de médiateur interculturel; il peut également s'improviser conférencier ou guide touristique; il pourrait même offrir son expertise dans certaines disciplines scolaires ou pratiques professionnelles afin de les enseigner dans la langue-cible. Autant de possibilités ou d'occasions d'alimenter l'intérêt des étudiants dans l'apprentissage d'une langue.

Le professeur de langue devra se proposer comme modèle à ses apprenants à différents niveaux. Il sera un modèle au niveau linguistique et dans ce cas, les apprenants pourront imiter sa prononciation, son intonation et son approche de l'utilisation de la langue. Au niveau interculturel, l'enseignant devra créer un climat d'accueil et de compréhension de l'apprenant en considérant son appartenance ethnique et ses traditions afin de l'aider à s'impliquer entièrement dans son apprentissage.

Cette recherche sur la motivation des étudiants de niveau universitaire pour l'étude du français nous a permis de mesurer l'importance du phénomène de la motivation dans l'apprentissage d'une langue. L'enseignant et l'apprenant représentent les deux principales entités dont le succès respectif dans leur rôle et mission dépend de l'impact de ce phénomène de motivation dans le contexte d'apprentissage. Ainsi, le professeur de langue devra tenir compte des mobiles qui déterminent l'apprenant à s'engager dans l'étude d'une langue. Même si ces mobiles se révèlent parfois anecdotiques ou mal fondés, ils représentent toutefois les premières manifestations d'un intérêt pour une culture et une langue étrangères. Ces signes d'intérêt apparaissent sous la forme d'un goût pour les langues en général, pour la découverte d'autres traditions, pour les voyages et les contacts avec les étrangers ou pour d'autres études plus avancées et la poursuite de buts professionnels. Le professeur de langue doit s'efforcer de maintenir l'intérêt de l'apprenant pour les langues et cultures étrangères grâce à des activités originales, attrayantes et conviviales.

L'intérêt des apprenants pour une langue et son apprentissage dépend aussi des conditions dans lesquelles la langue leur est enseignée. Il faut ainsi que le professeur soit à l'écoute de ses étudiants tout en leur procurant un cadre de travail adéquat qui puisse les inciter à oser parler, participer, prendre des initiatives en classe et dans le monde extérieur. La responsabilisation des apprenants qui se révèle aussi nécessaire à l'apprentissage qu'à l'enseignement peut contribuer à consolider leur motivation. Il importe, pour cela, qu'ils soient bien informés de l'objectif et des modalités de leur programme pour qu'ils puissent s'engager avec intérêt dans leur apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (1983). Washington, DC, The Commission on Excellence in Education.
- ABRAMSON, L.Y., M.E.P. SELIGMAN, et J.D. TEASDALE (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ALISON, J. (1993). *Not Bothered? Motivating Reluctant Language Learners in Key Stage 4*. London: CILT.
- ALLPORT, G.W. (1937). *Personality*. New-York, NY: Holt.
- AMERICA 2000/GOALS 2000 - Moving the Nation Educationally to a "New Order" - A Research Manual. Washington, DC: US Department of Education.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (1989). *What we can't say can hurt us: A call for foreign language competence by the year 2000*. Washington, DC, American Council on Education.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Lawrence, KS, Allen Press Inc.
- AMES, et AMES (1989). *Research in Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- ANDERMAN, E.M. et M.L. MAEHR (1994). "Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309
- d'ANGLEJEAN, A et C. RENAUD. (1985). "Learner Characteristics and Second Language Acquisition: A Multivariate Study of Adult Immigrants and Some Thoughts on Methodology". *Language Learning* 35, 1-19.
- ASTIN, A.W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited* (2nd ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ATKINSON, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

- ATWELL, R. H. (1989). "What we can't say can hurt us: A call for foreign language competence by the year 2000". *America in Transition - The International Frontier*, National Governors Association. American Council on Education.
- BACON, S. (1992). "The relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening." *The Modern Language Journal* 76: 160-78.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* New York: W.H. Freeman.
- BENNETT, W. (1989). *Our children and our country: Improving America's Schools and Affirming the Common Culture*. New York: Simon and Shuster.
- BERNHARDT, E. B. (1990). "A Model of L2 Text by Learners of German", pp. 21-43. Dans Angela Labarca (ed.), *Issues in L2: Theory as Practice / Practice as Theory*. Norwood, NJ: Ablex.
-
- BERNHARDT, E.B. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- BIALYSTOK, E. et K. HAKUTA (1994). *In Other Worlds, The Science and Psychology of Second Language Acquisition*. New York: Basic Books, Harper Collins Publishers, Inc.
- BIBEAU, G. (1982). *L'Éducation bilingue en Amérique du Nord*. Montréal, QC: Guérin.
- BIBEAU, G. (2000). "L'apprentissage de l'anglais au primaire ou l'éducation bilingue précoce." "L'apprentissage de l'anglais au primaire n'est pas la meilleure idée - À l'école, l'apprentissage des langues secondes réussit mieux à un âge plus avancé." Dans *Le Devoir*, Montréal, 23 mai 2000.
- BLAIS, A. (1984). "Le Sondage". Dans B. Gauthier, *Recherche Sociale, de la problématique à la collecte des données*. Sillery, QC: PUQ, p. 317-357.
- BOEKAERTS, M. (2002). *Motivation to learn – Educational Practices Series-10*. Document au format PDF, disponible sur internet à l'adresse:

<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf>

- BOSHEAR, W.C. et K.G. ALBRECHT (1977). "Hierarchy of Human Needs". *Understanding People*. Lajolla, CA: University Associates, p.24-27.
- BOYLE, J.P. (1987). "Sex Differences in Listening Vocabulary" *Language Learning* 37: 273-84.
- BRABET, J. (1988). "Faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative?" *Recherches et Applications en Marketing*, Vol. III, No 1, p. 75-89.
- BROD, R. et B.J. HUBER, (1992). "Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education", Fall 1990. *ADFL Bulletin*, 23 (1): 6-10.
- BROD, R et B.J. HUBER, (1997). "Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education", Fall 1995, Association of Departments of Foreign Language. *ADFL Bulletin*, 28 (2): 55-61.
- BROWN, C. (1983). "*The Distinguishing Characteristics of the Older Adult Second Language Learner.*" Diss. University of California, Los Angeles.
- BROWN, J. (1986). "Some Motivational Issues in Computer-based Instructions". *Educational Technology*, 26 (4), 27-29.
- BRUNER, J. (1960) *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard.
- BURDEN, P.R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. New York, NY: Longman.
- BURGESS, P. (1971). "Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities". *Adult Education*, 22 (1), 3-29.
- CANTOR, J.A. (1992) . *Delivering Instruction to Adult Learners*. Toronto, ON: Wall & Emerson Inc.
- CARROLL, J.B (1979). "Psychometric Approaches to the Study of Language Ability". Dans C. Fillmore, D. Kempler, et W. Wang (eds), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York, NY: Academic Press.
- CARROLL, J.B (1981). "Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude." Dans K. Diller, (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, p. 83-118. Rowley, MA: Newbury House.

- CARROLL, J.B et S. SAPON (1959). *Modern Languages Aptitude Test*. New York, NY: The Psychological Corporation.
- CASADO, M. et M. DERESHIWSKY (2001). "Foreign Language Anxiety of University Students". *College Student Journal*, 35(4), p. 539-551.
- CHAMBERLAND-BLESSO, J. (1999) "L'avenir du français passe par l'école." *France-Amérique*, New York, 20-26 mars, p. 39.
- CHAMBERS, J.K. (1995). *Sociolinguistic Theory*. Cambridge, MA: Blackwell Oxford.
- CHAMOT, A.U. (1993). "Student Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom". *Foreign Language Annals*, 26: 308-321.
- CHAPELLE, C. et J. JAMIESON (1986). "Computer-assisted language learning as a predictor or success in acquiring English as a second language". *TESOL Quarterly*, 20, 27-46.
- CHI, M.T.H. (1998). *Knowledge-constrained inferences about new domain-related concepts: Contrasting experts and novices*. Pittsburgh University PA: Learning Research and Development Center.
- CHRISTENSON, S.L., T. ROUNDS et D. GORNEY (1992) "Family Factors and Student Achievement: An Avenue to Increase Student Success". *School Psychology*, 7, 178-206.
- CLARK, B.S. (1982). "The Infusion of African-Cultural Elements in Language Learning: A Modular Approach". *Foreign Language Annals*, 13: 411-14.
- CLEMENT, R. (1980). "Ethnicity, Contact, and Communicative Competence in a Second Language. Dans H. Giles, W.P. Robinson, et P.M. Smith (eds.), *Language Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon Press.
- CLEMENT, R. (1986). "Second Language Proficiency and Acculturation: An Investigation of the Effects of Language Status and Individual Characteristics". *Journal of Language and Social Psychology*, 5: 271-290.
- CLEMENT, R., R. C. GARDNER et P.C. SMYTHE (1977). "Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English". *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 9, p. 123-133.

- CLONEY, E. et J. LEGGE (1979). "The Status of Foreign Languages in Predominantly Black Colleges: An Attitudinal and Statistical Study". *CLA Journal*, 22: 22.
- COMPAGNON, A. (1996). "A la recherche d'un nouveau statut". *France-Amérique* 1237: L-N
- COSNEFROY, L. (2004). "Apprendre faire mieux que les autres, éviter l'échec: L'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires". *Revue française de pédagogie*, No. 147, p. 107-128.
- CRAWFORD, J. (2000). *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- CROOKES, G. et R.W. SCHMIDT (1991). "Motivation: Reopening the Research Agenda". *Language Learning*, 4: 469-512.
- CROSS, K.P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. SanFrancisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York, NY: Basic Books, HarperCollins Publishers, Inc.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997) "Intrinsic Motivation and effective teaching: A flow analysis". Dans Bess J L, (ed.) *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* - p. 72-89. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- DAVIS, J.J. et D. MARKHAM (1991). "Student Attitudes Toward Foreign Language Study at Historically and Predominantly Black Institutions". *Foreign Language Annals*, Vol. 24, p. 227-237.
- DECI, E.L. et R.M. RYAN (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- DECI, E.L., R.J. VALLERAND, L.G. PELLETIER et R.M. RYAN (1991). "Motivation and Education: The Self-Determination Perspective". *Educational Psychologist*, 26: 325-345.
- DEFAYS, J.M. (2003). *Le français, langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Mardaga.

- DORNYEI, Z. (1990). "Conceptualizing Motivation in Second Language Learning". *Language Learning*, 40: 45-78.
- DORNYEI, Z. (1994) "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *Modern Language Journal*, 78: 273-284.
- DORNYEI, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DORNYEI, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Essex, Eng.: Pearson Education Limited.
- DORNYEI, Z et K. CSIZER (1998). "Ten Commandments for motivating Language Learners: Results of empirical study". *Language Teaching Research*, 2: 203-29.
- DURAND, C. (1997). "*La langue française: Atout ou obstacle*". Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- DUTCHER, N. (1995). "Overview of Foreign Language Education in the United States", *Center for Applied Linguistics*
- DWECK, C.S. (1989). "Motivation". Dans A. Lesgold et R. Glaser (dir.) - *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 87-136.
- ECCLES, J.S., (1983) "Expectancies, Values, and Academic Behaviors". Dans J.T. Spence (ed.), *Achievement and Achievement Motivations*. San Francisco, CA: W.H. Freeman and Company, pp 75-146.
- ECCLES, J.S., A. WIGFIELD, et A. SCHIEFLE (1998). "Motivation to succeed". Dans Damon, W et N. Eisenberg (eds.) - *Handbook of Child Psychology.- 5th Edition, Vol 3: Social, Emotional, and Personality Development*. New York, NY: John Wiley and Sons, p 1017-95.
- ECCLES, J.S., A. WIGFIELD, et al. (1998). "School and non-school influences on motivation and achievement". Exposé - Conférence sur la motivation et le rendement scolaire, octobre 1998, New York, NY.
- EISNER, E.W. (1993). "The Emergence of New Paradigms for Educational Research". *Art Education*, 46: 50-55.

- EISNER, E.W. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York, NY: Teachers College Press.
- ELY, C. M. (1984). "A Causal Analysis of the Affective, Behavioral and Aptitude Antecedents of Foreign Language Proficiency". Thèse de doctorat non-publiée, Stanford University, Palo Alto, CA.
- ELY, C.M. (1986a). "An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom". *Language Learning*, 36: 1-26.
- ELY, C.M. (1986b). "Language, Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis". *Modern Language Journal*, 70: 28-35.
- EVRARD, Y. et al. (1993). *Market: Etudes et recherches en Marketing*. Paris: Editions Nathan.
- EYSENCK, M.W. (1982). *Attention and Arousal*. New York, NY: Springer-Verlag.
- FESTINGER, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- FIRESTONE, W. (1987). "Meaning in Method: The Rethoric of Quantitative and Qualitative Research". *Educational Research*, 57: 16-21.
- FISHBEIN, M. (1967). *Readings in Attitude Theory and Measurement*, New York, NY: Wiley.
- FISHMAN, J. (1976). *Bilingual Education: An Introductory Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- FLANAGAN, C. (1993). "Gender and /Social Class: Intersecting Issues in Women Achievement". *Educational Psychologist*, 28: 4, 357-378.
- FORSYTH, D.R. (1990). *Group Dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- FOX, M. (1988). *A report on studies of motivation teaching and small group interaction with special reference to computers and to the teaching and learning of arithmetic*. Milton Keynes, U.K.: The Open University, Institute of Educational Technology.

- GARDNER, R.C. (1980). "On the Validity of Affective Variables in Second Language Acquisition: Conceptual, Contextual, and Statistical Considerations". *Language Learning*, 30: 255-270.
- GARDNER, R.C. (1982). "Language Attitudes and Language Learning". Dans E.B. Ryan et H. Giles (eds.), *Attitudes Towards Language Variation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. The University of Western Ontario: Edward Arnold
- GARDNER, R.C. et R. CLEMENT (1990). "Social Psychological Perspectives on Second Language Acquisition". Dans H. Giles et W.P. Robinson (eds.), *Handbook of Language and Social Psychology*. New York, NY: Wiley.
- GARDNER, R.C., R.N. LALONDE et R. MOORCROFT (1985). "The Role of Attitudes and Motivation in second Language Learning: Correlational and Experimental Consideration". *Language Learning*, 35: 207-227.
- GARDNER, R.C. et W.E. LAMBERT (1959). *Motivational Variables in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- GARDNER, R.C. et W.E. LAMBERT (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Owley, MA: Newbury.
- GARDNER, R.C. et L.M. LYSYNCHUK (1990). "The Role of Aptitude, Attitudes, Motivation and Language Acquisition and Retention". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22, p. 254-270.
- GARDNER R.C. et P.D. MacINTYRE (1991). "An Instrumental Motivation in Language Study: Who says it isn't effective?" *Studies in Second Language Acquisition*, 13, p. 57-72.
- GARDNER R.C. et P.D. MacINTYRE (1992). "A Student's Contributions to Second Language Learning - Part II: Affective Variables". *Language Teaching*, 25(4), p. 1-11.
- GARDNER R.C. et P.D. MacINTYRE (1993). "On the Measurement of Affective Variables". *Language Teaching*, 43, p. 157-194.
- GARDNER, R.C. et P.F. TREMBLAY (1994a). "On Motivation, Research Agendas and Theoretical Framework". *Modern Language Journal*, 78, p. 359-368.

- GARDNER, R.C. et P.F. TREMBLAY (1994b). "On Motivation: Measurements and conceptual considerations". *Modern Language Journal*, 78, p. 524-527.
 - GASS, S.M. et E. VARONIS (1994). "Input, Interaction and Second Language Production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 283-302.
 - GILBERT, I. (2002). *Essential Motivation in the classroom*. London: RoutledgeFalmer.
 - GLASER, B. et A.L. STRAUSS (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York, NY: Sociology Press.
 - GLIKSMAN, L., R.C. GARDNER, et P.C. SMYTHE (1982). "The Role of the Integrative Motive on Students' Participation in the French Classroom". *Canadian Modern Language Review*, 38: 625-647.
- Goals 2000: Educate America Act (1994). Pub L. No. (103-227)
- GOLDENHAR, F. et T. Bishop (1999). "La Maison Française de NYU: un foyer culturel transatlantique". *France Amérique*, New York, 23-29 janvier 1999, p. 26 et 20-26 mars 1999, p. 22.
 - GONZALEZ, J.M. (1979). "Coming of Age in Bilingual/Bicultural Education: A Historical Perspective". Dans H.T. Trueba et C. Barnett-Mizrahi (eds), *Bilingual Multicultural Education and the Professional. From Theory to Practice*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
 - GOOD, T.L. et J.E. BROPHY (1994). *Looking in Classrooms*. New York, NY: Harper Collins College Publishers.
 - GOTTFRIED, A. E., FLEMING, L.S. et GOTTFRIED, A.W. (1994) Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 1, 104-113
 - GRAWITZ, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz. P. 432.
 - GREEN, A. (1997). "A Beginners Guide to the Internet in the Foreign Language Classroom with a Focus on the World Wide Web". *Foreign Language Annals*, 30 (2), 253-260.

- GROLNICK, W. et M. RYAN (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

HECKHAUSEN, H. (1991). *Motivation and Action*. Berlin: Springer-Verlag.

HEIDER, F. (1946). "Attitudes and Cognitive Organization" - *Journal of Psychology* - 21: 107-112.- HESS, R.D. et S.D. Holloway (1984). Family and School as educational institutions. Dans R.D. Parke (ed.). *Review of Child Development Research: Vol. 1. The Family* (pp. 179-222) Chicago: University of Chicago Press.
- HEWITT, N. M. (1990) Reading, Cognitive Style, and Culture: A look at some relationships in Language Acquisition, pp. 62-87. Dans Angela Labarca (ed.), *Issues in L2: Theory as Practice / Practice as Theory*. Norwood, NJ :Ablex
- .
- HIGHAM, J. (1988)... *Strangers in the Land: Patterns of American Nativism, 1860-1925*, New Brunswick: Rutgers UP
- HORWITZ, E.K. (1986) Foreign Language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 25-32.
- HORWITZ, E.K. (1987). "Surveying Students Beliefs about Language Learning." Dans A. Wenden et J. Rubin (eds), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 119-29
- HOULE, C.O.(1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- HUBER, B.J. (1996). Variations in Foreign Language Enrollments through time. *ADFL Bulletin*, 27 (2), 57-84.
- HULTGREN, F. (Speaker) . (1992) . *Alternative Modes of Inquiry: Phenomenology* (enregistrement sur cassette) . Fredericton, NB: University of New Brunswick.
- JOHNSON, D. et R. JOHNSON (1991). *Cooperation in the Classroom*. Minneapolis, MN, Interaction Book Company.
- JUNG, J. (1978). *Understanding Human Motivation: A Cognitive Approach*. New York, NY, MacMillan Publishing Co., Inc.

- KANT, J.G., (1969). "Foreign Language Registrations in Institutions of Higher Education, Fall 1968." *Foreign Language Annals*, December 1969, 3 (2), 247-304.
- KELLER, J.M. (1983). "Motivational design in instruction". Dans C.M. Reigeluth (ed). *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 386-433.
- KELLER, J.M. (1992). "Motivational Systems". Dans H.D. Stolovitch et E. J. Keeps (dir.), *Handbook of Human Performance Technology*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 277-293
- KIDD, J.R. (1959). *How adults learn*. New York: Association Press.
- KNIGHT, S.L. et H.C. WAXMAN (1990). Investigating the effects of the classroom learning environment on students' motivation. *Journal of classroom interaction*, 26 (2), 19-24.
- KRAUSS, M. (1992). Statement of Michael Krauss, representing the Linguistic Society of America. Dans U.S. Senate, *Native American Languages Act of 1991: Hearing before the Select Committee on Indian Affairs* (pp. 18-22). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- KUSHMAN, J.W., C. SIEBER et P. HEARIOLD-KINNEY (2000). "This isn't the place for me: School dropout". Dans D. Capuzzi et D.R. Gross (eds), *Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents* (3e édition), p. 471-507.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press.
- LAMBERT, R.D. (1991). *A National Plan for a Use-Oriented Foreign Language System*. NFLC Position Paper on Foreign Language Policy No. 2. Washington, DC, American Council on Education.
- LAMBERT, R.D. (1992). *Foreign Language Planning in the United States*. NFLC Occasional Papers. Washington, DC, National Foreign Language Center at the John Hopkins University.
- LAMBERT, W.E. (1963). "Psychological Approaches to the Study of Language Part I: On Learning, Thinking, and Human Abilities". *Modern Language Journal*, 14: 51-52.
- LAMBERT, W.E. (1967). "A social psychology of bilingualism". *Journal of Social Issues*, 23, 91-109.

- LAMBERT, W.E. (1974). "Culture and Language as Factors in Learning and Education". Dans F.E. Aboud et R.D. Meade (eds), *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- LAMBERT, W.E. (1978). "Cognitive and Socio-Cultural Consequences of Bilingualism". *Revue canadienne des langues vivantes*, 34, p. 3
- LAMBERT, W.E. et O. KLINEBERG (1967). *Children's Views of Foreign People*. New York, NY, Appleton-Century-Crofts.
- LAMBIN, (1990). *La recherche marketing*, Paris: McGraw-Hill.
- LANDY, F. (1985). *Psychology of Work Behavior*. Homewood, Il, Dorsey Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. et M. LONG (1994). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London and New York, Longman, Inc.
- LEBLANC, H.G. (1972). "An Exploratory Study on the Responses to Students' Needs in Foreign Language Instruction in Colleges and Universities Predominantly Attended by Afro-Americans. *Dissertation Abstracts International* 33.
- LEE, O. et N. KNUPFER (1995). "Neighbors on line: Enhancing global perspectives and cultural sharing with the Internet" – exposé présenté dans le cadre d'une conférence de l'Association pour la Technologie des Communications en Education (Association of Educational Communications Technology), Anaheim, CA, (ERIC Document Reproduction No. ED 383 284).
- LENS, W. (1991). *Motivation and Learning. Rapport de recherche, Centre de recherché sur la motivation et la perspective future. Université de Leuven, Belgique.*
- LITTLEJOHN, A. (2001). "Motivation: Where does It Come from? Where does It Go?" (version électronique). *English Teaching Professional*, Vol. 19.
- LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition research and its implication for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOCKE, E. et G.P. LATHAM (1990). "Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel". *Psychological Science*, 1: 240-246.

- LOCKE, E., K.N. SHAW, L.M. SAARI et G.P. LATHAM (1981). "Goal Setting and Task Performance: 1969 - 1980". *Psychological Bulletin*, 90: 125-152.
- MAEHR, M.L. et J. ARCHER (1987). "Motivation and School Achievement". Dans Kata, L.G. (ed), *Current Topics in Early Childhood Education*, p. 85-107. Norwood, NJ, Ablex.
- MAHERZI, S. (2000). *Perception du climat de la classe et motivation à apprendre l'anglais chez les élèves tunisiens*. Thèse de Ph.D. (didactique), Université de Montréal.
- MASLOW, A.H (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- MASLOW A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2ème édition) New York, NY, Harper and Row.
- MAXWELL, D. (1995). A New Context for Language Learning. *ACTFL Newsletter*, 7 (3), p. 6-8.
- MAXWELL, D., J. S. JOHNSON Jr. et J. SPERLING (1999). Language Mission Project: A Report of Findings. *Liberal Education*, 85 (4), pp. 40-47.
- MAXWELL, D. et N. GARRETT (2002). "Meeting National Needs: The Challenge to Language Learning in Higher Education". *Change*, 34(3): 22-28.
- McCLELLAND, D.C. (1955). *Studies in Motivation*. New York, NY, Appleton-Century-Crofts.
- McCLELLAND, D.C., J.W. ATKINSON, R.W. CLARK et E.L. LOWELL (1953). *Achievement Motive*. New York, NY, Appleton-Century-Crofts.
- McCOMBS, B.L. (1989). "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A phenomenological View". Dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, p. 51-82. New York, NY, Springer-Verlag.
- McCOMBS, B.L. (1991a). "The Definition and Measurement of Primary Motivational Processes". Dans M.C. Wittrock et E.L. Baker (dir.), *Testing and Cognition*, p. 62-81. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- McCOMBS, B.L. (1991b). *Unraveling Motivation: New Perspectives from Research and Practice*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- McCOMBS, B.L. (1992). *What are the Parameters of a New Paradigm of Motivation?* Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- McCOMBS, B.L. (1994). *Motivating Hard to Reach Students*, Washington, DC, APA Books.
- McCOMBS, B.L. et R.J. MARZANO (1990). "Putting the Self in Self-Regulated Learning: The Self as Agent Integrating Will and Skill". *Educational Psychologist*, 25(1), p. 51-69.
- McCOMBS, B.L. et J.S. WHISLER (1989). "The Role of Affective Variables in Autonomous Learning". *Educational Psychologist*, 24(3), p. 277-306
- McKEOUGH, A. (1995) *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McQUILLAN, D.A. (1983). "Les communautés canadiennes françaises du Midwest au dix-neuvième siècle". Dans Dean R. Louder et Eric Waddell (dir.), *Du continent perdu à l'archipel retrouvé: Le Québec et l'Amérique française*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- MILES, M.B. et A.M. HUBERMAN (1991). *Analyse des données quantitatives*. Bruxelles: Editions du renouveau pédagogique.
- MILLER, G.A. et P.M. GILDEA (1987). "How Children learn words" – *Scientific American*, Vol. 257 No 3, Septembre 1987, pp.86-95.
- MITCHELL, T.R. (1974). "Expectancy Models of Job Satisfaction, Occupational Preference and Effort: A Theoretical, Methodological, and Empirical Appraisal". *Psychological Bulletin*, 81: 1053-1077.
- MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (Statistiques, 1995). "Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education" écrit par R. Brod et B.J. Huber. *ADFL Bulletin*, Vol. 28, No. 1, Automne 1996.

- MOOK, D.G. (1987). *Motivation: The Organization of Action*, New York, NY, Norton
- MUCHNICK, A.G. et D.E. WOLFE (1982). "Attitudes and Motivation of American Students of Spanish". *Canadian Modern Language Review*, 38: 262-281.
- MURRAY, H. (1956). *Exploration in personality*. Oxford University Press.
- NATIONAL CENTER for EDUCATIONAL STATISTICS (NCES) (1994). *The condition of education: 1994*. US Department of Education, Washington, DC: NCES.
- NEUFELD, G. (1978). "On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Feature in Adult Language Learning" *Canadian Modern Language Review*, 34 (2): 163-74.
- NUTTIN, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- ORTEGA, L. (1997). "CACD in the L2 Classroom: What do we know so far?" *Language Learning and Technology*, 1 (1): 82-93.
- OXFORD, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, NY, Newbury House.
- OXFORD, R.L. (1993). "Instructional Implications of Gender Differences in L2 Learning Styles and Strategies". *Applied Language Learning* 4, p. 65-94.
- OXFORD, R.L. (1994). "Where Are We Regarding Language Learning Motivation?" *Modern Language Journal*, 78, p. 512-514.
- OXFORD, R. et J. SHEARIN (1994). "Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework". *Modern Language Journal*, 78, p. 12-28.
- PANTZAR, E. (2001). Learning-theoretical foundation of planning and designing Internet-based learning environments. Dans E. Pantzar, R. Savolainen, & p.Tynjala (eds.) *In search for a human-centered information society*. Reports of the information Research Programme of the Academy of Finland, 5. Tampere: Tampere University Press. 99-120.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA, Sage Publications.

- PEA, R.D. (1987). "Socializing the knowledge transfer problem." *International Journal of Educational Research*, 11: 639-663.
- PEA, R.D. (1988). "Putting knowledge to use". Dans Raymond S. Nickerson et Philip R. Zoghates (eds.), *Technology in Education: Looking toward 2020*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PELLETIER, L.G. et R.J. VALLERAND (1993). "Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination". Dans R.J. Vallerand et E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, p. 233-281. Laval (Québec), Editions Etudes Vivantes.
- PENNINGTON, M.C. (1996) The power of the computer in language education. In M. Pennington (ed.). *The Power of CALL*. Houston : Athelstan.
- PERKINS, D. (1991). "Educating for insight." *Educational Leadership*, 49: 4-8.
- PIMSLEUR, P. (1966). *The Pimsleur language aptitude battery*. New York, NY, Harcourt Brace Jovanovich.
- PINTRICH, P.R. (1990). "Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher education". Dans W.R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, NY, MacMillan Publishing Co., p. 826-857.
- PINTRICH, P. R. et E.V. De GROOT (1990). "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), p. 33-40.
- PINTRICH, P.R. et T. GARCIA (1992). "An Integrated Model of Motivation and Self-Regulated Learning" - Communication présentée à la réunion annuelle de l'*American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- PINTRICH, P.R. et B. SCHRAUBEN (1992). "Students' Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks". Dans D.H. Schunk, et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum, p. 149-183.
- PINTRICH, P.R. et D. SCHUNK (1996). *Motivation in Education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- POITOU, J.P. (1974). *La dissonance Cognitive*. Paris: Colin.

- POLITZER, R. et L. WEISS (1969). *An experiment in foreign language learning through learning of selected skills associated with language aptitude*. ERIC Document Reproduction Service, ED 046261, Stanford University.
- PRAWAT, R.S. (1989) Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 1-41.
- PRESSLEY, M., B.L SNYDER et T. CARIGLIA-BULL (1987). "How can good strategy use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches." Dans S.M. Cormier et J.D. Hagman (eds.), *Transfer of learning: Contemporary research and applications*, p. 81-120. New York: Academic Press.
- PULVERMULLER, F. et J. SCHUMANN (1994). "Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition". *Language Learning*, 44, p. 681-734.
- RAFFINI, J.P. (1996). *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- RAMAGE, K. (1990). "Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study". *Language Learning*, 40, p. 189-219.
- REARDON, M. (1995). "Travelling to South America on the Internet". *Learning Languages: The Journal of the National Network for Early Language Learning*, 1(1), 13-20.
- ROBERT, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Québec, QC, Edisem.
- ROTTER, J.B. (1966). *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*.
- ROUBICHOU, G. (1998). "L'enseignement du Français aux États-Unis: Réflexions sur la place des langues étrangères dans le système". Dans *Francographies* (1998) Actes II, Société des professeurs français de francophones d'Amérique.
- RUIZ, R. (1988). "International Handbook of Bilingualism and Bilingual" Dans C. B. Paulston (ed), *Education Bilingualism and Bilingual Education in the United States*, p. 539-557, Greenwood Press Inc.
- RYAN, R.M.; & J. STILLER, (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. Dans M.L. Maerh & P.R. Pintrich (eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 115-49.

- SALOMON, G. et D.A. PERKINS (1988). "Teaching for transfer". *Educational Leadership*, 46, 22-32.
- SCHMID, C. (2000). "The Politics of English Only in the United States: Historical, Social, and Legal aspects". Dans Roseann Duenas Gonzalez et Ildiko Melis, (Eds.). *Language Ideologies*. Urbana, IL: NCTE; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 62-86.
- SCHMIDT, R. (1991). *Language Policy and Identity Politics in the United States*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- SCHUMANN, J.H. (1975). "Affective Factors and the Problems of Age in Second Language Acquisition". *Language Learning*, 25, p. 209-35
- SCHUMANN, J.H. (1978a). "The Acculturation Model for Second Language Acquisition" Dans R.C. Gingras (ed), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- SCHUMANN, J.H. (1978b). "Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition" Dans J.C Richards (ed), *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- SCHUMANN, J.H. (1986). "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, p. 379-390.
- SCHUNK, D. H. (1982). "Effects of Effort Attributional Feedback on Children's Perceived Self-Efficacy and Achievement". *Journal of Educational Psychology*, 74: 548-556.
- SCHUNK, D. H. (1983). "Ability Versus Effort Attributional Feedback: Differential Effects on Self-Efficacy and Achievement". *Journal of Educational Psychology*, 75: 848-856.
- SCHUNK, D. H. (1984). "Self-Efficacy Perspective on Achievement Behaviour". *Journal of Educational Psychology*, 19: 48-58.
- SCHUNK, D. H. (1989). "Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning". Dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, p. 83-110. New York, NY, Springer-Verlag.
- SCHUNK, D. H. (1990). "Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy". *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 3-6.

- SCHUNK, D.H. (1991). "Self-Efficacy and Academic Motivation". *Educational Psychologist*, 26, p. 207-231.
- SCHMIDT, R. (1991). *Language Policy and Identity Politics in the United States*. Philadelphia, PA, Temple University Press.
- SCOVEL, T. (1989). *A New Model of Acquisition: A Place for Attention*. Compendu présenté à la 23ème convention annuelle du TESOL. San Antonio, Texas.
- SELIGER, H.W. & E. SHOHAMY (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression Development and Death*. San Francisco, CA, Freeman.
- SHULMAN, L.S. (1988). "Complementary Methods for Research in Education" Dans Richard M. Jaeger (ed), *American Educational Research Association*, p. 3.
- SILVERMAN, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- SIMON, P. (1991). "A Decade of Change to a Decade of Challenge", *Foreign Language Annals*, V. 24: 13-18
- SIVERT, S. et J. EGBERT (1995). Using a language learning environment framework to build a computer-enhanced classroom. *College ESL*, 5, 53-66.
- SKEHAN, P. (1985). "Where does Language Aptitude come from?" Conférence présentée en 1985 - Université d'Edimbourg, en Ecosse.
- SKEHAN, P. (1991). "Individual Differences in Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 275-298.
- SMITH, J. et A. SURLING (2001). *Understanding Motivation for Lifelong Learning*. London: Campaign for Learning.
- SNOW, R.E. (1987). "Aptitude Complexes". Dans R.E. Snow et M.J. Farr, *Aptitude, Learning, and Instruction*, vol. 3, p. 11-34. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- SPOLSKY, B. (1985). Formulating a theory of second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 7, 269-288.

- STAINBACK, S.B. et W.C. STAINBACK (1988). *Understanding and Conducting Qualitative Research*. Dubuque, IA, Kendall/Hunt.
- STEINBERG, E.R., J.D. ELMEN, et N.S. MOUNTS (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- STIPECK, D. (1988). *Motivation to learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- THOMAS, R. et D. ALAPHILIPPE (1993). *Les Attitudes*. Presses Universitaires de France, col. Que sais-je? (2e éd.), Paris.
- THOMAS, W. I. et F. ZNANIECKI (1984). *The Polish Peasant in Europe and in America*. Ely Zaretsky (ed), Urbana, University of Illinois.
- TRUDGILL, P. (1974). "Linguistic change and diffusion: Description and explanation in sociolinguistic dialect geography". *Language in Society*, 3: 215-246.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC, US Government Printing Office.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (1992). *America 2000, an Education Strategy*. Washington, DC, US Government Printing Office.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (1993). *The National Education Goals Report, Volume One: The National Report - Building a Nation of Learners*. Washington, DC, US Government Printing Office.
- VALDMAN, A. (1995). Letter from the president, *AATF National Bulletin*, 21 (1):1-3.
- VALLERAND, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology*, 30, 4, 662-80.
- VALLERAND, R.J., M.S. FORTIER et F. GUAY (1997). "Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (5, 1161-1176).

- VALLERAND, R.J. et C.B. SENEAL (1992). "Une analyse motivationnelle de l'abandon des études". *Apprentissage et socialisation*, 15, p. 49-62.
- VALLERAND, R.J. et E.E. THILL (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec: Etudes Vivantes.
- VAN der MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- VERNON, M.D. (1969). *Human Motivation*. London, Cambridge University Press.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Editions du Renouveau Pédagogique.
- VROOM, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York, N.Y., Wiley.
- WAGNER, E. (1992). "The Older Second Language Learner: A Bibliographic Essay". *Issues in Applied Linguistics I*, p. 153-71.
- WARSCHAUER, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. Dans Mark Warschauer (Ed.) *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawaii Symposium*, pp. 64-81. Honolulu: University of Hawaii. Second Language Teaching and Curriculum Center.
- WARSCHAUER, M. et D. HEALEY (1998). "Computers and Language Learning: An Overview". *Language Teaching*, 31: 57-71.
- WATSON, G.B. et R.B. SPENCE (1930). *Educational Problems for Psychology Study*, New York, NY, The Mcmillan Company.
- WEINER, B. (1980). *Human Motivation*. Chicago: Rand McNally.
- WEINER, B. (1984). "Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework". Dans R.E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (Vol. 1). p. 15-38. Toronto, Ontario, Academic Press.
- WEINER, B. (1985). "An attribution theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92, 548-573.

- WEINER, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation*. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- WENTZEL, K.R. (1992). "Motivation and Achievement in Adolescence: A Multiple Goals Perspective". Dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 287-306.
- WERKER, J.F. (1986). "The Effects of Multilingualism on Phonetic Perceptual Flexibility". *Applied Psycholinguistics*, 7, p. 141-55.
- WESHE, M. (1981). "Language Aptitude Measures in Streaming, Matching Students with Methods, and Diagnosis of Learning Problems". Dans K. Diller (ed), *Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, p. 119-54. Rowley, Mass, Newbury House.
- WLODKOWSKI, R. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- YIN, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (rev. ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- ZIMMERMAN, B.J. (1990). "Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective". *Educational Psychology Review*, 2(2), p. 173-201.
- ZOBL, H. (1992). "Prior Linguistic Knowledge and the Conservatism of the Learning Procedure". Dans S. Gass et L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, p.176-96. Amsterdam, Benjamin.

APPENDICE A

Présentation des instruments d'enquête

Nous présentons dans les pages qui suivent le questionnaire que nous avons utilisé pour la présente enquête portant sur la motivation des étudiants américains pour l'étude du français. La première partie du questionnaire principal a servi à mesurer les variables motivationnelles de la clientèle visée, avec des considérations sur les attentes relatives aux stratégies d'apprentissage, et des efforts requis en vue de réussir. Les attentes liées aux stratégies d'apprentissage et aux efforts sont perçues comme des indicateurs principaux de la motivation. Ainsi, une personne dont les attentes de stratégies et d'efforts sont élevées s'engage activement dans son apprentissage. Les questions de cette enquête s'inspirent principalement de l'AMTB, (*Attitude/Motivation Test Battery*) développé par Gardner (1985) et du questionnaire préparé par Ely (1986). A l'origine, ce test était utilisé principalement pour évaluer la performance des étudiants anglophones canadiens apprenant le français. D'après une étude de Gardner, Lalonde et Moorcroft (1985), les éléments suivants ont retenu l'attention de Gardner dans son test: **la motivation, l'intégration** qui se rapportent au désir d'apprendre le français et **les attitudes** de l'apprenant vis-à-vis l'étude du français ou du contexte d'apprentissage. Pour Gardner, les facteurs d'intégration et des attitudes de l'apprenant face à la situation d'apprentissage influencent directement la motivation. D'autre part, la relation de la motivation avec les deux facteurs mentionnés plus haut affecte directement le rendement de l'apprenant. Dans notre enquête, nous avons retenu les points de mesure suivants du test de Gardner:

- (a) intérêt pour les langues étrangères
- (b) attitudes à l'égard des francophones
- (c) orientation intégrative
- (d) orientation instrumentale
- (e) intensité motivationnelle pour l'apprentissage du français
- (f) désir d'apprendre le français.

Dans le même ordre d'idée, nous avons également trouvé dans le questionnaire sur l'étude des langues préparé par Christopher Ely (1986a) des points qui se rapprochent de l'étude de Gardner et qui nous ont inspiré dans la préparation de notre questionnaire. Pour Ely, il y aurait plus que deux types d'orientation motivationnelle dans le cadre de l'apprentissage des langues. En plus de l'orientation intégrative et de l'orientation instrumentale, Ely propose dans ses recherches un troisième type d'orientation qu'il qualifie d'orientation de nécessité (*requirement orientation*). Dans une enquête conçue pour mesurer la motivation d'un groupe d'étudiants en classe d'espagnol, Ely (1986b) a établi un rapport entre la mesure de motivation et les trois facteurs suivants qui sont liés à l'habileté langagière: *la facilité dans l'expression orale, la justesse dans l'expression orale et l'exactitude dans l'expression écrite.*

Mais, étant donné que ces deux instruments de mesure ne comportent pas de questions ayant trait spécifiquement aux attentes relatives aux stratégies d'apprentissage et aux efforts, nous en avons ajouté quelques-unes portant sur ces points dans le but d'obtenir une description plus complète et plus valide de la motivation du groupe concerné.

En Appendice B, nous présentons le questionnaire d'enquête suivi en Appendice C d'un exemplaire des lettres de requête adressée pour fins d'enquête aux universités suivantes: University of Maryland à College Park, Howard University, The University of the District of Columbia (UDC), Drexel University, Philadelphia University, University of Pennsylvania, Kingsborough College of CUNY à New York, Queens College à New York.

(7) - because I feel French is an important language for the economic development of the world.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(8) - because French will help me to communicate better and share common interests and experiences with French speaking individuals.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(9) - because I think someday it will be useful in helping me get a good job.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(10) - because I want to be able to use it with French speaking friends.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(11) - because I want to use French when I travel to a French speaking country.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(12) - because I need to study a foreign language as a requirement for my degree and profession.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(13) - because I feel the class is less demanding than classes offered in other areas.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(14) - because I need it for a study abroad program.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

II. INTERESTS

A- TEACHERS' INFLUENCE

When I enroll in a foreign language course (not necessarily French), I expect that my teacher will:

(15) - create interesting lessons.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(16) - use real-life situations for practicing the language.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(17) - encourage students to be active participants in class.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(18) - give students the opportunities to participate as language users in multiple contexts.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

(19) - provide feedback about student accomplishments.

Strongly disagree Strongly agree
1 2 3 4 5

B- USE OF INFORMATION TECHNOLOGY FOR LANGUAGE LEARNING

(Please check one answer.)

(20) - Do you use technology to enhance your studies of French and francophone cultures?

_____ Yes _____ I use it somewhat. _____ No

(If your answer is No, go to Section C of the questionnaire; otherwise continue to answer this section.)

(21) - **I use the technology to:**

- do Textbook-based exercises in French.
- access links that provide cultural and other information about the francophone world.
- do other types of computer or French Web sites activities.

(22) - **I find that using Information Technology in French class is:**

- very motivating.
- no more motivating than reading handouts.
- not motivating at all.

(23) - **I find that using the Web for French homework is:**

- very challenging.
- very motivating.
- no more challenging than using a textbook.
- no more motivating than using a textbook.
- not motivating at all.
- not challenging at all.

(24) - **I find that using chat-lines on the Web:**

- enhances language learning.
- enhances just as much as textbooks.
- does not enhance language learning at all.

(25) - **I find that using the Internet:**

- keeps me more in touch with French-speaking cultures.
- keeps me as close to French-speaking cultures as a textbook.
- does not keep me close at all.

C- DEDICATION TO THE LANGUAGE

(Please check one answer.)

(26) - **If French were not taught at this university, I would probably:**

- not bother learning French at all.
- try to take lessons in French somewhere else.
- pick up French in everyday situations (i.e. read French books and newspapers, try to speak it when possible and go to French movies).
- none of these (Please explain.) _____

(27) - **After I finish college/university, I will probably:**

- try to use French as much as possible.
- make no attempt to remember my French.
- continue to improve my French (e.g., daily practice, night school, etc.)
- none of these (Please explain.) _____

D- ENJOYMENT AND PREFERENCE

(Please check one answer.)

(28) - **French is my most preferred course.**

- strongly agree
- agree
- disagree
- strongly disagree

(29) - **French is my least preferred course.**

- strongly agree
- agree
- disagree
- strongly disagree

1 2 3 4 5

(36) - **To receive the grade of "A" from the class is:**

Very insignificant 1 2 3 4 5 Very significant

(37) - **To better understand French people and their way of thinking is:**

Very insignificant 1 2 3 4 5 Very significant

(38) - **To learn more about French culture and customs is:**

Very insignificant 1 2 3 4 5 Very significant

B- PERSONAL ABILITIES

What do you think of your ability to achieve the above outcomes?
(Please circle your estimated ability for each outcome)

(39) - **To someday speak French fairly fluently, I have:**

Very low ability 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 Very high ability

(40) - **To someday communicate with French speakers in basic French, I have:**

Very low ability 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 Very high ability

(41) - **To someday develop reading comprehension of French language, I have:**

Very low ability 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 Very high ability

(42).- **To someday receive the grade of A from the class, I have:**

Very low ability 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 Very high ability

(43).- **To someday better understand French people and their way of thinking, I have:**

Very low ability 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 Very high ability

(44). - **To someday better understand French culture and customs, I have**

Very low ability 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 Very high ability

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

IV. PERSONAL DATA

Directions: Please place a check by the correct information in each section. When there is no blank, write in your own answer.

(45) Sex: Male Female

(46) What is your age? _____ years

(47) What is your major? _____

(48) Current enrollment is:
(Please check one)

Freshman Graduate
 Sophomore
 Junior Other (Please specify) _____
 Senior

(49) What country were you born in? _____

(50) If you were not born in the United States, at what age did you arrive in the country?

_____ years

(51) What language do you speak at home? English
 Other (s) _____

(52) Did you speak a language other than your native language during your childhood? (Please check one.)

Yes No

(53) If yes, did you speak it fluently_____ or conversationally_____?

(54) If you spoke a language other than your native tongue, please specify.

_____.

Thank you for taking the time to complete this questionnaire!!!

Analyse de fiabilité du questionnaire – Echelle (Alpha)

Reliability Analysis – Scale (Alpha)

	Mean	Std Dev	Cases
Motivation 1	3.4508	1.2817	437.0
Motivation 2	4.0549	1.1157	437.0
Motivation 3	3.5995	1.1740	437.0
Motivation 4	2.2197	1.4518	437.0
Motivation 5	2.1327	1.5565	437.0
Motivation 6	2.6682	1.4565	437.0
Motivation 7	2.8993	1.2392	437.0
Motivation 8	3.9428	1.1309	437.0
Motivation 9	3.5995	1.2912	437.0
Motivation 10	3.4005	1.4117	437.0
Motivation 11	4.3867	1.0200	437.0
Motivation 12	3.27.69	1.6322	437.0
Motivation 13	1.9016	1.1699	437.0
Motivation 14	1.9863	1.2616	437.0

Statistics for Scale Mean Variance Std Dev N. of Variables
 43.5195 89.9979 9.4867 14

Item-total Statistics

	Scale mean If Item deleted	Scale Variance if item deleted	Corrected Item Total Correlation	Alpha if Item deleted
Motivation 1	40.0686	77.9907	.4579	.7720
Motivation 2	39.4645	78.4833	.5195	.7685
Motivation 3	39.9199	78.6472	.4789	.7709
Motivation 4	41.2998	76.7150	.4394	.7734
Motivation 5	41.3867	75.6414	.4408	.7735
Motivation 6	40.8513	76.4388	.4491	.7725
Motivation 7	40.6201	77.3967	.5075	.7681
Motivation 8	39.5767	77.9190	.5410	.7666
Motivation 9	39.9199	77.1060	.4950	.7688
Motivation 10	40.1190	74.6326	.5482	.7631
Motivation 11	39.1327	81.3126	.4156	.7767
Motivation 12	40.2426	87.9594	-.0204	.8199
Motivation 13	41.6178	84.3422	.1995	.7919
Motivation 14	41.5332	79.4467	.3984	.7770

Reliability Coefficients
 N. of Cases = 437.0 N. of Items = 14
 Alpha = .7891

Pour la première partie du questionnaire qui a rapport au concept de motivation, le coefficient de consistance interne (Cronbach Alpha) est égal à .789.

Reliability Analysis – Scale (Alpha)

	Mean	Std Dev	Cases
Influence 1	4.3409	.8842	443.0
Influence 2	4.2122	.9702	443.0
Influence 3	4.4447	.8659	443.0
Influence 4	4.2280	.9296	443.0
Influence 5	4.2167	.9808	443.0

Statistics for Scale Mean Variance Std Dev N. of Variables
21.4424 12.9441 3.5978 5

Item-total Statistics

	Scale mean If Item deleted	Scale Variance if item deleted	Corrected Item Total Correlation	Alpha if Item deleted
Influence 1	17.1016	8.8154	.6375	.8014
Influence 2	17.2302	8.5442	.6098	.8094
Influence 3	16.9977	8.9208	.6329	.8029
Influence 4	17.2144	8.2593	.7150	.7788
Influence 5	17.2257	8.5915	.5897	.8155

Reliability Coefficients
N. of Cases = 443.0 N. of Items = 5
Alpha = .8349

Pour la deuxième partie du questionnaire qui se rapporte à la valeur de l'influence du professeur dans les classes de langue, le coefficient de consistance interne (Cronbach Alpha) est égal à .834.

Reliability Analysis – Scale (Alpha)

	Mean	Std Dev	Cases
Outcome 1	3.9281	1.0777	445.0
Outcome 2	4.1079	1.0705	445.0
Outcome 3	4.1011	1.0531	445.0
Outcome 4	4.2854	1.0209	445.0
Outcome 5	3.7753	1.1659	445.0
Outcome 6	3.6876	1.1465	

Statistics for Scale Mean Variance Std Dev N. of Variables
 23.8854 24.7864 4.9786 6

Item-total Statistics

	Scale mean if Item deleted	Scale Variance if item deleted	Corrected Item Total Correlation	Alpha if Item deleted
Outcome 1	19.9573	16.9914	.7466	.8107
Outcome 2	19.7775	17.1644	.7301	.8140
Outcome 3	19.7843	17.4263	.7109	.8179
Outcome 4	19.6000	20.2901	.3756	.8748
Outcome 5	20.1101	16.9451	.6753	.8241
Outcome 6	20.1978	17.4608	.6274	.8335

Reliability Coefficients
 N. of Cases = 445.0 N. of Items = 6
 Alpha = .8547

Pour la section III-A du questionnaire qui a rapport aux attentes des apprenants dans les classes de langue, le coefficient de consistance interne (Cronbach Alpha) est égal à .854.

Reliability Analysis – Scale (Alpha)

	Mean	Std Dev	Cases
Ability 1	8.2164	2.2566	439.0
Ability 2	8.6059	2.3305	439.0
Ability 3	8.6196	2.2833	439.0
Ability 4	9.1344	2.2811	439.0
Ability 5	8.2301	2.1906	439.0
Ability 6	8.3667	2.2320	439.0

Statistics for Scale Mean Variance Std Dev N. of Variables
 51.1731 131.9106 11.4852 6

Item-total Statistics

	Scale mean If item deleted	Scale Variance if item deleted	Corrected Item Total Correlation	Alpha if item deleted
Ability 1	42.9567	90.2561	.8527	.8951
Ability 2	42.5672	89.5428	.8375	.8970
Ability 3	42.5535	91.4988	.8058	.9015
Ability 4	42.0387	99.6035	.5953	.9298
Ability 5	42.9431	93.4602	.7945	.9033
Ability 6	42.8064	94.0012	.7608	.9077

Reliability Coefficients
 N. of Cases = 439.0 N. of Items = 6
 Alpha = .9205

Pour la section III-B du questionnaire qui se rapporte aux habiletés personnelles des apprenants dans les classes de langue, le coefficient de consistance interne (Cronbach Alpha) est égal à .920.

Pour la section II-B du questionnaire relative à la technologie de l'information ainsi que la section II-C portant sur les efforts des apprenants pour maîtriser la langue française et la section II-D relative au plaisir et aux préférences des apprenants dans les classes de langue, la construction des options pour les différents items n'a pas suivi le même format ; certains items ont seulement trois options alors que d'autres en ont six. Il n'est donc pas possible de calculer le coefficient de fiabilité dans ces conditions.