

THESIS

MOTIVATION OF SECOND LANGUAGE LEARNERS: THE INFLUENCE
ON CULTURE ACQUISITION

Submitted by:

Brittany L. Waack

Department of Foreign Languages & Literatures

In partial fulfillment of the requirements

For the degree of Master of Arts

Colorado State University

Fort Collins, Colorado

Fall 2010

Master's Committee:

Department Head: Paola Malpezzi-Price

Advisor: Frédérique Grim

Paola Malpezzi-Price
Pamela Coke

ABSTRACT

MOTIVATION OF SECOND LANGUAGE LEARNERS: THE INFLUENCE ON CULTURE ACQUISITION

Second language (L2) acquisition does not consist solely of vocabulary, syntax and conjugations, it is necessary that learners also have an understanding of the history, the people and the general culture in order to use the L2 well. Therefore, why do many students only acquire a superficial understanding of culture?

This study focuses on the collision between culture acquisition and motivation. The research concerning motivation in the L2 is vast, but the conclusions are not clear; however, three theories form the base of current research; the Socio-Educational Theory (Gardner 1972, 1985), the Social Context Theory (Clément & Kruidenier, 1983) and the Self-Determination Theory (Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2003). All these theories, despite their differences, state that the motivation plays an important role in L2 acquisition.

Therefore, this study with 120 participants from all levels of French, from a mid-sized university located in the West of the United States, explores the importance of motivation in the acquisition not only of the L2, but more specifically of culture. The questionnaire, used to collect the motivation and cultural knowledge of the students, was

completed three times throughout the semester, but the results did not find a statistically significant link between motivation and cultural knowledge for students of French in this context. However, there were positive changes seen over the course of the semester in relation to cultural knowledge and the general attitude towards the class and the French language for the majority of participants.

THÈSE

LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS DE DEUXIÈME LANGUE:
L'INFLUENCE SUR L'ACQUISITION DE LA CULTURE

Soumis par:

Brittany L. Waack

Département des Langues et Littératures Etrangères

Réalisée en partie pour remplir les conditions

De diplôme de Master

Colorado State University

Fort Collins, Colorado

Automne 2010

Comité de Masters

Chef de département: Paola Malpezzi-Price

Conseillère de thèse: Frédérique Grim

Paola Malpezzi-Price
Pamela Coke

RÉSUMÉ

LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS DE DEUXIÈME LANGUE: L'INFLUENCE SUR L'ACQUISITION DE LA CULTURE

L'acquisition d'une deuxième langue (L2) ne consiste pas seulement de vocabulaire, de syntaxe et de conjugaisons, il faut que les apprenants aient également une compréhension de l'histoire, du peuple et de la culture générale pour pouvoir bien utiliser la L2. Donc, pourquoi de nombreux étudiants n'acquièrent-ils qu'une compréhension superficielle de la culture ?

Dans cette étude il s'agit de la collision entre l'acquisition de la culture et de la motivation. La recherche au sujet de la motivation des L2 est vaste, mais les conclusions ne sont toujours pas claires ; cependant, trois théories fondamentales forment la base de la recherche actuelle : la théorie socio-éducationnelle (Gardner 1972, 1985), la théorie du contexte social (Clément & Kruidenier, 1983) et la théorie de détermination de soi (Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2003). Ces théories, malgré leurs différences, constatent toutes que la motivation joue un rôle important dans l'acquisition de la L2.

Donc, cette étude basée sur les réponses de 120 participants, venant d'une université des Etats-Unis et à tous niveaux d'études de français, explore l'importance de la motivation dans l'acquisition non seulement de la L2, mais spécifiquement de la

culture. Le questionnaire, utilisé pour collectionner la motivation et les connaissances culturelles des étudiants, a été rempli trois fois au long du semestre académique, mais les résultats n'ont démontré aucun lien statistiquement significatif entre la motivation et les connaissances culturelles des étudiants de français dans ce contexte. Pourtant, on voit des changements positifs au cours du semestre par rapport aux connaissances culturelles et à l'attitude générale envers le cours et la langue française dans le cas de la majorité des participants.

DÉDICACE

Cette étude n'aurait jamais existé sans :

-Les professeurs de français à CSU qui m'ont donné l'autorisation d'utiliser leurs étudiants en tant que participants.

-Tous mes professeurs de français qui m'ont inspirée, surtout ceux du lycée M. Hoeft et Mme Zwanziger.

- Les trois membres de mon comité (Dr. Grim, Dr. Malpezzi-Price et Dr. Coke) qui m'ont fait penser au-delà de ce que je pouvais imaginer.

- Ma conseillère de thèse, Dr. Grim, qui m'a donné de bons commentaires, des critiques et de l'encouragement tout au long du projet. Elle a aussi répondu à toutes mes grandes et petites questions ainsi qu'à tous mes mails.

-Ma famille qui m'a soutenue de loin et qui ont célébré les grands ainsi que les petits succès.

- Mes amis qui m'ont écoutée, pendant un an, parler de mon étude et qui restent toujours de bons amis.

-La grâce de Dieu 2 Corinthiens 3:4-5

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION	1
LA REVUE DE LITTÉRATURE	4
2.1 La théorie socio-éducationnelle	5
2.2 La théorie du contexte social	8
2.3 La théorie de détermination de soi	12
Tableau 2.1 : Le continuum simple de la motivation selon la SDT	13
Tableau 2.2 : Le continuum élargi de la motivation selon la SDT	14
2.4 Le modèle de la volonté de communiquer	16
Tableau 2.3 : Le modèle de WTC	17
2.5 Le cadre élargi de la motivation	18
2.6 La motivation et l'acquisition de la langue	22
2.7 La deuxième culture	25
2.8 La motivation et la culture	31
LES MÉTHODES	33
3.1 Le contexte	33
3.2 Les participants	33
Tableau 3.1 : Les questionnaires	34
Tableau 3.2 : Les participants	35
3.3 Les matériaux	36
3.4 La procédure	38
3.5 Les tests statistiques	39
LES RÉSULTATS	41
4.1 Les tests descriptifs	41
Tableau 4.1 : Les moyennes générales de la motivation intégrative, de la motivation instrumentale, de l'attitude générale et des connaissances culturelles	43
Tableau 4.2 : Moyennes de la motivation intégrative, de la motivation instrumentale, de l'attitude générale et des connaissances culturelles par niveau	43

Tableau 4.3: Changement de la motivation et de l'attitude	45
Tableau 4.4 : Changement des connaissances culturelles	45
4.2 Les tests de fiabilité	45
Tableau 4.5 : Cronbach Alpha tous niveaux confondus	46
4.3 Les ANOVAs.....	46
Tableau 4.6: ANOVA: Changement des connaissances culturelles (DF) entre toutes les variables démographiques et les 3 types de motivation	47
LA DISCUSSION.....	48
5.1 Les tendances générales	48
5.2 Les tendances au niveau 100.....	53
5.3 Les tendances au niveau 200.....	53
5.4 Les tendances au niveau 300-400	55
5.5 Les autres variables.....	56
5.6 Les implications pour l'enseignement	57
CONCLUSION.....	60
6.1 Les limites de l'étude	60
6.2 Pour l'avenir	62
6.3 Pour conclure	63
BIBLIOGRAPHIE.....	64
APPENDICE 1: Premier questionnaire	67
APPENDICE 2: Le formulaire de consentement.....	70
APPENDICE 3: Le deuxième et troisième questionnaire.....	71

INTRODUCTION

La motivation est un concept qui a provoqué de nombreuses discussions (Gardner, 1985, 2007 ; Clément et Kruidenier, 1983 ; Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2003) et qui n'est pas toujours comprise d'une façon complète (Oxford et Shearin, 1994 ; Dörnyei, 1994 ; Crookes & Schmidt, 1991 ; Tremblay et Gardner, 1995), mais il semble qu'elle joue un rôle important dans la vie des étudiants des langues secondes (L2). Les étudiants qui continuent leurs études des L2 sont souvent appelés « motivés » par leurs professeurs, leurs camarades de classe et aussi par les personnes qui les entourent parce que ces étudiants choisissent de continuer les études qui ne sont plus obligatoires, dans la majorité de leurs circonstances académiques. Bien que ces étudiants soient nommés « motivés » qu'est-ce que cela signifie exactement ? Est-ce un dynamisme interne et individuel ou est-ce plutôt un comportement externe influencé par des tâches ou des buts ? Il n'y a toujours pas de définition concrète de la motivation qui est acceptée par tous les experts.

Pourtant, la discussion et la recherche continuent dans de nouvelles directions et on espère, un jour, avoir une compréhension plus complète de la motivation ainsi qu'une définition acceptée par la majorité des experts. Il existe de nombreuses études où les experts ont essayé de définir et d'expliquer les phénomènes de la motivation au sein du contexte des langues secondes (e.g. Gardner 1985 ; Clément et Kruidenier, 1983 ; Noels et al. 2003 ; MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels, 1998 ; etc.). Cette

étude ne va pas prolonger cette discussion, mais son objectif principal est d'explorer la relation, si elle existe, entre la motivation personnelle de l'étudiant et l'apprentissage d'un élément spécifique de la langue, dans ce contexte, la culture.

Les langues sont difficiles à apprendre parce qu'elles sont si complexes. Il ne suffit pas pour les étudiants de langue d'apprendre seulement le vocabulaire, la syntaxe et les conjugaisons des verbes ; il leur faut une compréhension de l'histoire, du peuple et de la culture générale pour communiquer avec la langue. Gardner et Lambert (1972) constatent que « the language student must be willing to adopt appropriate features of behavior which characterize members of another linguistic community » (p. 14). Quand on choisit d'étudier une L2, on choisit aussi d'étudier les locuteurs et la culture de cette langue. Si on ne le fait pas, comment peut-on vraiment comprendre la langue et tout ce qui y est attaché?

Pourtant, de nombreux étudiants de langue n'acquièrent qu'un apprentissage superficiel de la culture parce qu'elle n'est pas enseignée comme une partie intégrale de la langue. Les professeurs dans les écoles primaires et secondaires qui établissent leurs programmes de cours en utilisant les cinq standards de l'Association Américaine des Professeurs des Langues Étrangères (ACTFL) sont encouragés d'incorporer des éléments culturels dans leurs leçons aussi bien que des éléments des quatre autres standards. La Communication, les Cultures, les Connections, les Comparaisons et les Communautés représentent les cinq parties intégrales de l'apprentissage d'une langue étrangère d'après cette organisation professionnelle et ces cinq principes sont importants pour avoir une compréhension globale d'une L2 (ACTFL National Standards, 1999).

La culture est parfois enseignée, mais son degré d'importance ou les points culturels, apporté par les professeurs, ne sont pas les mêmes. Même si les différences de contenu et de style existent entre les cours, les étudiants devraient, au moins, apprendre quelques aspects de la culture cible. Parfois, il se trouve des étudiants qui choisissent d'étudier une L2 parce que la culture les intéresse et ils veulent mieux connaître la culture, l'art ou la littérature liés à la langue. Ces étudiants ont souvent la capacité d'assimiler des informations culturelles. Néanmoins, la majorité des étudiants semblent souvent oublier les informations culturelles enseignées en classe une fois qu'un examen est passé. Pourquoi cela se passe-t-il assez souvent dans les cours de langue ? Une question souvent posée par les enseignants.

C'est ici où se trouve la collision entre la motivation et la culture. Cette étude a pour objectif principal d'explorer cette rencontre entre ces deux grands sujets de recherche. La motivation influence-t-elle l'apprentissage de la deuxième culture ? Si oui, comment et sinon pourquoi voit-on des différences entre le niveau d'acquisition de culture chez les étudiants dans la salle de classe ?

Ces questions et d'autres vont être explorées au sein des chapitres suivants ; d'abord on commencera avec les bases théoriques de la motivation, de la culture et de l'intersection entre les deux thèmes. Deuxièmement, on regardera les méthodes et le contexte de cette étude. Ensuite, on verra les résultats statistiques et dans le chapitre suivant, on les discutera avec les implications pour l'enseignement. Finalement, on résumera les conclusions avec les limites de l'étude et les implications pour la recherche dans ce domaine dans l'avenir.

LA REVUE DE LITTERATURE

L'étude de la motivation trouve ses racines dans le domaine de l'éducation générale parce que les élèves de tous niveaux dans tous les domaines de l'apprentissage sont influencés par leur motivation individuelle pour des raisons différentes. C'est dans ce cadre que les premières études de la motivation dans les cours de langues secondes (L2) ont été faites. Dès ces premières études à partir du milieu du XX^{ème} siècle, les connaissances sur la motivation nécessaire aux apprenants de L2 ont accru énormément. Aujourd'hui, la motivation des élèves de L2 n'est pas encore entièrement comprise ni explorée, mais les théories de base sont généralement acceptées par tous les experts. Donc ces théories spécifiques au contexte des langues étrangères serviront de base à cette étude.

Tout d'abord nous explorerons les théories fondamentales de la motivation comme la théorie socio-éducationnelle, la théorie de contexte social et la théorie de détermination de soi. Deuxièmement, nous discuterons le modèle de volonté de communiquer, la structure étendue de la motivation, ainsi que les nouvelles tendances dans la recherche. Ensuite, nous identifierons les liens entre la motivation et l'acquisition de la langue en citant quelques études (Vandergrift, 2005 ; Husseinali, 2006). Subséquemment, nous explorerons la culture dans le contexte des cours de L2, son importance dans le monde académique et les difficultés à l'évaluer. Finalement, nous présenterons le lien entre la motivation et la culture.

2.1 La théorie socio-éducationnelle

Robert H. Gardner, formé en tant que psychologue, a utilisé ses connaissances de la psychologie pour expliquer la motivation dans le contexte de l'apprentissage d'une L2. Gardner constate que « second language learning is a social psychological phenomenon » (1985, p. 2). Selon lui, deux forces principales, la motivation et les compétences individuelles, sont clés pour l'apprentissage d'une L2. Mais la motivation n'est pas simple et plusieurs forces s'y exercent. En effet, la motivation des étudiants n'est pas seulement un aspect cognitif, mais elle possède aussi des éléments affectifs qui sont concernés par les sentiments et les émotions de l'individu (Gardner, 2007, p. 10). Ces concepts psychologiques avec les conclusions des études faites par Gardner et par ses collègues en psychologie se combinent pour construire la fondation de la théorie de Gardner : la théorie socio-éducationnelle.

La théorie de Gardner (1985) se concentre sur les attitudes des étudiants et le succès de l'apprentissage de la L2 car, selon lui, les deux sont liés (p. 4). La motivation est un terme qui n'identifie pas forcément la même idée pour chaque théorie linguistique et dans les sections suivantes nous discuterons des autres modèles de motivation. Pour Gardner, la motivation est « the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in the activity » (Gardner, 1985, p. 10). La motivation n'existe pas dans un vide, surtout dans le contexte des cours de L2 parce que les étudiants sont obligés d'apprendre et d'adopter, au moins en partie, le comportement d'une communauté linguistique. Donc, il constate que les attitudes des étudiants envers cette communauté influencent leurs capacités d'apprendre

la langue (Gardner, 1985, p. 6). Les attitudes de l'étudiant influencent également son propre comportement.

Gardner propose que le comportement de l'étudiant reflète son objectif principal, mais cet objectif n'est pas toujours stable. Le but est unique à l'individu parce que l'étudiant, lui-même, l'établit. Gardner continue en disant que si l'individu a un objectif précis, il réagira en travaillant plus sérieusement pour apprendre la L2, peu importe ses orientations. En outre, le désir d'atteindre l'objectif est fort parce que l'étudiant possède des attitudes positives vis-à-vis de l'objectif (Gardner, 1985, p. 50). Gardner ajoute que l'objectif est un stimulant qui incite la motivation générale : « goal refers to the ultimate objective of language study. That is, the goal is not viewed as the goal of learning French, but rather the reasons for learning French » (Gardner, 1985, p. 53). Donc l'objectif principal des étudiants n'est pas nécessairement d'apprendre la L2, mais il est la raison pour laquelle ils veulent apprendre cette L2.

Gardner appelle les raisons pour apprendre une langue **une orientation** et il en propose deux : l'**intégratif** et l'**instrumental**. Ces deux termes sont souvent utilisés par Gardner et aussi dans la recherche subséquente concernant la motivation. L'orientation intégrative représente la motivation des personnes qui indiquent un objectif principal concernant la communication avec les locuteurs de la langue et la communauté locale francophone. Au contraire, les étudiants ont une orientation instrumentale si l'apprentissage d'une L2 est essentiel pour un travail ou pour être perçu comme étant plus éduqué (Gardner, 1985, p. 11). La grande différence entre ces deux orientations est la connexion socio-émotionnelle avec les locuteurs natifs de la deuxième langue ; les intégrativistes sont beaucoup plus concernés avec la connexion personnelle que les

instrumentalistes. Ces orientations, et en particulier le concept d'intégrative, sont aussi la source de grandes controverses entre les experts de la motivation dans les langues secondes.

En conséquence, il faut lier les objectifs principaux et les orientations des étudiants ; Gardner constate que les raisons de l'apprentissage d'une L2 agissent directement sur l'objectif principal des étudiants parce que ces raisons vont directement influencer les objectifs de ces étudiants. Il est important de noter que les orientations ne sont pas synonymes de la motivation : « It is possible to differentiate between orientation and motivation. Orientation refers to a class of reasons for learning a second language. Motivation refers to a complex of three characteristics which may or may not be related to any particular orientation » (Gardner, 1985, p. 54). Normalement, ces orientations influencent les buts individuels des étudiants, mais le comportement des étudiants est aussi un déterminant du degré de leur motivation. La motivation est composée de trois éléments essentiels: « effort expended to achieve a goal, a desire to learn the language, and satisfaction with the task of learning the language » (Tremblay & Gardner, 1995, p. 363). Donc il est possible que l'orientation d'un étudiant influence son désir d'apprendre la L2, mais la motivation est également composée d'effort et de satisfaction pour apprendre la langue.

En conclusion, les attitudes d'un participant sont une indication du désir d'atteindre le but ainsi que l'attitude envers l'apprentissage de la L2. Ces attitudes peuvent être exprimées de différentes façons mais elles sont toutes nécessaires pour stimuler la motivation. Par exemple, Gardner note que l'attitude envers l'apprentissage

de la langue et envers la communauté linguistique influencent le niveau de langue acquis par l'étudiant :

Attitudes toward learning French and attitudes toward the French course are obviously more relevant to learning French in the classroom than are attitudes toward French Canadians or interest in foreign languages. It does not seem particularly surprising that a measure of attitudes toward learning French would correlate with many indices of achievement in French. Such a correlation would be expected because in comparison with those individuals with negative attitudes, those with positive ones would be more attentive in the learning situation, would take assessments more seriously, would find it more rewarding to simply experience the language, and thus achieve more. (Gardner, 1985, p. 41)

Gardner conclut que les attitudes envers la langue et la communauté linguistique déterminent l'orientation qui, ensuite, agit sur l'objectif principal de l'étudiant et qui, à son tour, influence son propre comportement.

2.2 La théorie du contexte social

Richard Clément et Bastian Kruidenier ont noté les résultats contradictoires entre les études de Gardner et ses collègues (1959 ; 1970) et celles d'autres chercheurs (e.g. Lukmani, 1972 ; Oller, Hudson & Liu, 1977 ; Oller, Baca & Vigil, 1977 ; Chihara & Oller, 1978). Certaines études soutiennent la théorie socio-éducationnelle de Gardner, en trouvant un lien entre les orientations et le niveau de langue (Gardner & Santos, 1970 ; Gardner & Lambert, 1972-the Maine studies ; Lukmani ,1972) ; pourtant, d'autres (Oller,

Baca & Vigil, 1977 ; Oller, Hudson & Liu, 1977 ; Chihara & Oller, 1978) n'ont rien trouvé par rapport à cette relation. Clément et Kruidenier (1983) résument que:

Finally, no significant relationships were obtained by Chihara and Oller (1978) between either the integrative or the instrumental orientation and proficiency in English. It is proposed here that the conflicting results obtained so far can be traced to two factors: (1) ambiguities in the definitions of the concepts of integrative and instrumental orientations and (2) the influence of the linguistic milieu on the individual's orientation. (p. 274)

Les auteurs continuent en expliquant leurs idées concernant les raisons pour lesquelles ces résultats contradictoires existent.

Clément et Kruidenier citent deux raisons principales pour ces contradictions dans la recherche de motivation : 1) le manque d'une définition concrète et acceptée pour les adjectifs intégratif et instrumental, et 2) l'importance du milieu linguistique et l'influence de ce milieu sur la motivation de l'étudiant. La première raison, le manque de définition concrète, est évidente quand on examine deux études ; Gardner (1977) a classifié le voyage à l'étranger en tant que comportement indiquant l'orientation instrumentale de l'étudiant. Cependant, selon Burstall, Jamieson, Cohen et Hargreaves (1974), le désir du voyage à l'étranger est considéré comme une indication de l'orientation intégrative. Clément et Kruidenier (1983) citent aussi une autre étude (Oller, Baca et Vigil, 1977) où « reasons such as having friends who speak English or knowing more about English art, literature, and culture could be classified in either category depending on the intent and understanding of the respondent » (p. 274). Donc,

il n'est pas surprenant que les résultats soient contradictoires quand les définitions de ces deux concepts ne sont pas consistantes.

Deuxièmement, les inconsistances dans la recherche sur la motivation concernant l'apprentissage des L2 sont influencées par les différents milieux des études. En général, les études de Gardner ont été effectuées au Canada, dans un contexte bilingue. Ces études indiquent une relation entre l'orientation intégrative et le niveau de langue (e.g. Gardner 1977, 1985). Pourtant, les études de Chihara et Oller (1978) et de Lukmani (1972) indiquent que la culture joue un rôle dans la relation entre l'orientation de motivation et l'apprentissage de la langue. Clément et Kruidenier (1983) notent aussi la différence entre les L2 et les langues étrangères; en général, les L2 sont enseignées et apprises dans les contextes où cette langue enseignée est parlée dans la communauté tandis que les langues étrangères sont enseignées dans les contextes où la langue en question n'est pas utilisée par la grande majorité de la communauté pour communiquer. Par exemple, un hispanophone, habitant aux Etats-Unis, est en train d'apprendre l'anglais comme une deuxième langue. Mais si un hispanophone apprend l'anglais dans un pays hispanophone, l'anglais est considéré comme une langue étrangère. A ce sujet, Clément et Kruidenier (1983) citent Gardner et Lambert (1972): « it seems that in settings where there is an urgency about mastering a second language—as there is in the Philippines and in North America for members of linguistic minority groups—the instrumental approach to language study is extremely effective » (p. 141). Donc en voyant les études citées dans cet article, l'orientation intégrative n'est pas plus efficace pour l'apprentissage de la L2, mais Clément et Kruidenier ont effectué une étude pour examiner l'influence du milieu et de la culture sur la motivation et le niveau d'acquisition des étudiants.

Cette étude de Clément et Kruidenier (1983) a exploré trois variables : l'ethnicité, le milieu et la langue cible ainsi que leur impact sur la motivation. L'étude était basée sur 8 groupes de participants, chaque groupe était composé différemment d'un point de vue de l'ethnicité (anglophone ou francophone), du milieu (uniculturel ou multiculturel) et de la langue cible (langue officielle ou langue minoritaire). Les 2 milieux, uniculturel et multiculturel, se trouvaient au Canada, la langue minoritaire était toujours l'espagnol et la langue officielle était soit l'anglais soit le français. Les participants ont répondu à des questions représentant 37 raisons pour apprendre une L2. Les analyses statistiques ont trouvé quatre facteurs communs à tous les groupes. Clément et Kruidenier ont nommé ces quatre orientations : le Voyage, l'Amitié, la Connaissance et l'Instrumental. Contrairement à Gardner, « the results [of this study] do not support the construct validity of a general integrative orientation » (Clément & Kruidenier, 1983, p. 286). Les trois nouvelles orientations remplacent, dans la théorie du contexte social, l'orientation intégrative de Gardner et la théorie socio-éducationnelle. Pourtant, la validité de l'orientation instrumentale est encore soutenue par cette étude. Clément et Kruidenier ont trouvé une cinquième orientation dans les milieux uniculturels—l'orientation socioculturelle—qui est, en quelque sorte, similaire à l'orientation intégrative de Gardner bien qu'également différente. L'orientation socioculturelle incite l'intérêt dans la culture en général, par exemple dans les produits artistiques et la littérature, tandis que l'orientation intégrative est plutôt basée sur un intérêt dans les membres du groupe linguistique (Clément & Kruidenier, 1983, pp. 287-8). L'orientation socioculturelle n'est pas concernée par l'Amitié avec les membres du groupe ni avec l'assimilation dans le groupe. Les auteurs ont trouvé cette orientation seulement dans les contextes uniculturels,

comme, par exemple, pour les étudiants anglophones qui ont étudié le français à London dans la province de l'Ontario (où l'anglais est facilement la langue dominante).

2.3 La théorie de détermination de soi

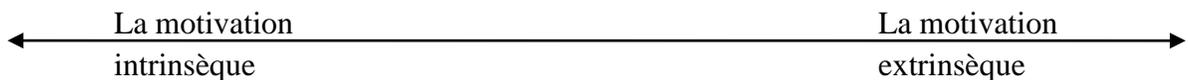
Comme pour la théorie socio-éducationnelle, la théorie de détermination de soi (SDT) prend ses racines dans la recherche sur la motivation dans le domaine de l'éducation générale. D'après cette théorie, la motivation individuelle existe sur un continuum avec la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à chaque bout de ce continuum. Cette théorie a été introduite dans les discussions sur la motivation de l'apprentissage des L2 parce que la théorie socio-éducationnelle, proposée par Gardner, a subi de nombreuses critiques. Une des critiques, à laquelle répond la SDT, est l'incapacité de prédire la réussite des individus dans les cours de langue d'après leur orientation intégrative ou instrumentale. Donc, Kimberly Noels, Luc Pelletier, Richard Clément et Robert Vallerand (2003) constatent :

SDT offers a parsimonious, internally consistent framework for systematically describing many different orientations in a comprehensive manner. It also offers considerable explanatory power for understanding why certain orientations are better predictors of relevant language learning variables (e.g., effort, persistence, attitudes) than others. (p. 35)

Avant d'évaluer la capacité de prédire la compétence des étudiants, il faut examiner la théorie dans le contexte des L2. La SDT propose deux catégories de motivation, la motivation intrinsèque (IM) « generally refers to motivation to engage in an activity because that activity is enjoyable and satisfying to do. According to Deci and

Ryan (1985), IM is founded upon innate needs for competence and self-determination » (Noels et al., 2003, p. 38). À l'autre bout du continuum se trouve la motivation extrinsèque (EM) qui vient d'une source externe à l'individu; « extrinsicacly motivated beahviors are those actions carried out to achieve some instrumental end, such as earning a reward or avoiding a punishment. This type of motivaiton does not necessarily imply a lack of self-determination in the behaviors performed » (Noels et al., 2003, p. 38). Pourtant, la EM n'est pas seulement la fin du continuum, il y a différents niveaux et la recherche a nommé trois types de EM : la régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée.

Tableau 2.1 : Le continuum simple de la motivation selon la SDT



Noels et al. (2003) proposent des définitions de ces trois sous-catégories de EM. D'après eux, « external regulation is defined as those activities that are determined by sources external to the person, such as tangible benefits or costs. If the reason for learning the langauge is taken away, there is no incentive to continue engagement in the learning process » (Noels et al., 2003, p. 39). Cela est la sous-catégorie à la limite du continuum. En allant vers le centre du continuum, la régulation introjectée consiste en une pression sentie par l'individu qui vient d'une source externe. L'individu ne reconnaît pas que les raisons pour achever le but en question ne sont pas déterminées par lui-même. Néanmoins, l'individu a incorporé ces raisons et il tente de réaliser l'activité. Et encore plus près du centre du continuum, la régulation identifiée se trouve chez l'étudiant qui choisit de s'investir complètement dans l'activité pour des raisons personnelles. Souvent,

l'amotivation. Ces résultats indiquent que la SDT est valable pour évaluer la motivation des étudiants des langues étrangères et aussi pour prédire la réussite des étudiants. Les analyses suggèrent l'utilité d'aider avec la prédiction parce que « increased perceptions of freedom of choice and perceived competence are linked to more self-determined forms of motivation » (Noels et al, 2003, p. 53). Les résultats de cette étude, réalisée au Canada, a aussi trouvé que la IM est très similaire à l'orientation intégrative parce que l'étudiant est motivé par des objectifs internes. Pourtant, la IM ne considère pas le contexte socioculturel et les attitudes envers les natifs comme les théories socio-éducationnelle et de contexte social. Donc la SDT ne donne pas de modèle parfait pour tester ni expliquer la motivation des étudiants de L2.

En cherchant l'influence de la SDT dans les paradigmes de la motivation, les liens entre SDT et les quatre orientations de Clément & Kruidenier (1983) sont explorés. L'orientation instrumentale est similaire à la motivation réglée extérieurement (EM) . Mais les orientations de Voyage, de Connaissance et d'Amitié peuvent représenter la EM ou la IM;

Travel, knowledge, and friendship orientations could be considered extrinsically motivated goals, in the sense that they refer to reasons extrinsic to language learning itself. At the same time it is conceivable that these orientations are relatively self-determined orientations in that they may be related to values that the individual has incorporated into the self-concept. (Noels et al., 2003, p. 41)

Cela est important parce que Noels et ses collègues ont trouvé que les orientations de Voyage, de Connaissance et d'Amitié avaient une corrélation plus importante avec les motivations plus individuellement déterminées comme la IM et la régulation identifiée

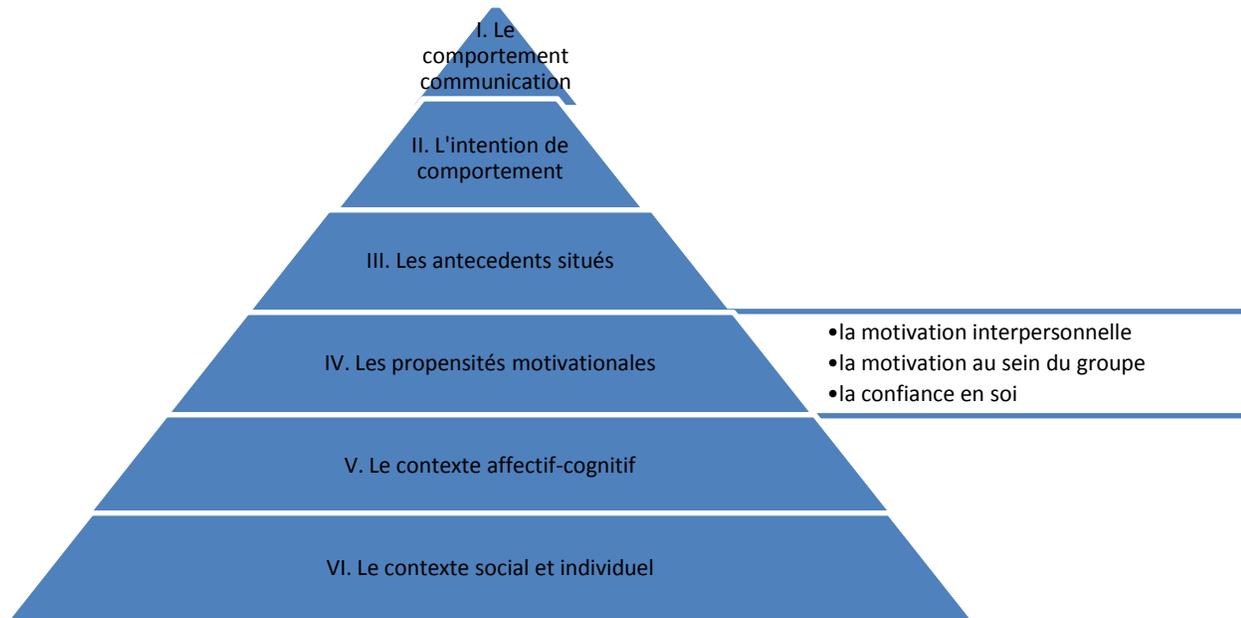
(Noels et al., 2003, p. 51). Donc, cela indique que ces trois orientations de Clément et Kruidenier sont plutôt similaires à la IM ou l'orientation intégrative de Gardner.

2.4 Le modèle de la volonté de communiquer

La volonté de communiquer (WTC) dans la L2 est composée d'éléments divers qui ont tous la possibilité d'influencer la communication individuelle. Peter MacIntyre, Richard Clément, Zoltán Dörnyei et Kimberly Noels (1998) notent que les variables suivantes influencent la WTC : le degré de connaissance entre les interlocuteurs, le nombre de personnes inclus dans la conversation, le niveau de langue nécessaire à la formalité de la situation, le degré d'évaluation de la personne qui parle et le sujet de discussion (p. 550). Dans le modèle proposé par MacIntyre et al. (1998), la WTC a six couches qui sont composées des principes mentionnés ci-dessus, incluses la motivation interpersonnelle et la motivation d'intergroupe.

D'après le modèle, les trois premières couches (le comportement de communication, l'intention de comportement et les antécédents situés) sont spécifiques à la situation de communication et ces éléments ne sont pas stables. Ainsi, les trois dernières couches (les propensités motivationales, le contexte affectif-cognitif et le contexte social et individuel) sont plutôt stables et ne changent pas à cause de la situation spécifique. Les auteurs notent la différence entre la WTC dans la langue maternelle (L1) et la L2 et remarquent que la WTC dans la L2 est plus apte à changer dans différentes situations parce que le locuteur n'a pas autant de confiance avec la L2 qu'avec la L1 (MacIntyre et al., 1998, p. 546). Donc les différences entre les trois premières et les trois dernières couches expliquent pourquoi la WTC d'un individu peut fluctuer autant.

Tableau 2.3 : Le modèle de WTC



Néanmoins, ces six couches sont composées de principes différents avec un total de 12 éléments qui influencent la WTC. Deux types de motivation font partie du modèle et ils se trouvent dans la quatrième couche, qui est composée d'1/3 de la motivation interpersonnelle, d'1/3 de la motivation au sein du groupe et d'1/3 de la confiance en soi. Cette couche est nommée « motivational propensities » (MacIntyre et al., 1998, p. 550). Selon les auteurs, la motivation au sein du groupe peut être trouvée envers les membres d'un groupe et de leurs rôles individuels; les auteurs constatent que « learning L2 for friendship or pragmatic reasons would be expected to inspire L2 speech » (MacIntyre, et al., 1998, p. 550). De plus, la motivation interpersonnelle est spécifique à l'individu et elle est composée du contrôle de la situation et de l'affiliation (ou l'intérêt dans la relation) entre les interlocuteurs ; pourtant, cette relation entre les orateurs n'est pas seulement présente dans une situation spécifique, mais elle peut être aussi trouvée entre la personne qui parle et tous les membres du groupe linguistique.

Donc, la motivation joue un rôle dans la WTC des étudiants, surtout avec la quantité d'interactions entre l'apprenant et les personnes qui parlent cette langue comme première langue et avec la persévérance de communiquer malgré les difficultés. Souvent, les étudiants avec des orientations autres qu'instrumentales ont une plus grande WTC avec les locuteurs de la langue cible.

2.5 Le cadre élargi de la motivation

Plus récemment, plusieurs articles dans lesquels les auteurs discutent et ajoutent de nouvelles informations aux théories de base de la motivation de l'apprentissage des L2 sont sorties. Souvent ces articles sont des critiques aux études et aux théories présentées ci-dessus; donc ce résumé n'est pas une nouvelle théorie, mais plutôt une présentation de ces critiques et suggestions pour améliorer les théories de la motivation.

La théorie socio-éducationnelle fait face à des critiques depuis quelques années ; Csizér & Dörnyei (2005) constatent que « motivation is only indirectly related to learning outcomes/achievement because it is, by definition, an antecedent of behavior rather than of achievement » (p. 20). Ils continuent en expliquant que la motivation n'est pas une façon de prédire la réussite de l'individu parce qu'elle est un concept qui est plutôt orienté vers l'explication de certains comportements donc les études qui examinent la relation entre la motivation et les mesures de réussite, comme les notes du cours ou les examens, sont mal effectuées comme souvent le comportement des étudiants n'est pas étudié.

La motivation, plus particulièrement la motivation de l'apprentissage d'une L2, est complexe ; Dörnyei (1994) constate que

L2 learning presents a unique situation due to the multifaceted nature and role of language. It is at the same time: a) a communication coding system that can be taught as a school subject, b) an integral part of the individual's identity involved in almost all mental activities, and also c) the most important channel of social organization embedded in the culture of the community where it is used. Thus, L2 learning is more complex than simply mastering new information and knowledge; in addition to the environmental and cognitive factors normally associated with learning in current educational psychology, it involves various personality traits and social components. (p. 274)

Donc, d'après Dörnyei la recherche sur la motivation doit définir les orientations et clarifier le lien, s'il existe, entre les orientations et le contexte ainsi que le lien entre les orientations et la réussite scolaire (Dörnyei, 1994, p. 275). Il est important de noter cette direction nécessaire de la recherche et d'essayer d'y contribuer.

Une autre critique du modèle de Gardner est le contexte dans lequel les études ont été effectuées ; pour Gardner, la motivation est sociale, donc le contexte pour apprendre une L2 est un milieu social, mais cela n'est pas la réalité pour la grande majorité des apprenants des L2 (Dörnyei, 1994, p. 273). La plupart des études concernant les L2 se passent dans des salles de classe de lycées et sur les campus universitaires partout dans le monde. Quelle est l'influence de la situation physique, émotionnelle et intellectuelle de l'apprentissage ? Dörnyei (1994) encourage également la recherche dans l'influence des cours, des professeurs et des camarades de classe sur la motivation, l'orientation des

étudiants, etc. (pp. 277-9). Cette voie de recherche est très importante, mais aussi difficile parce que les sujets sont à propos d'êtres humains, donc d'entités complexes.

Oxford et Shearin (1994) touchent aussi à ce sujet de contexte, notamment le contexte éducatif et l'importance des professeurs et des programmes de cours pour influencer la motivation. Ils constatent que la maîtrise de la langue doit être l'objectif et non pas la réussite aux examens ou les bonnes notes aux devoirs ; « when mastery is the goal, students like the class more, and believe that effort and success go together » (Oxford & Shearin, 1994, p. 22) et leur motivation augmente. Avec cet argument, l'évaluation des professeurs ainsi que le climat du cours influencent la motivation des étudiants. Cette idée est aussi basée sur les théories de Jean Piaget. Oxford et Shearin (1994) notent que « motivation, then [based on Piaget's 4 stages of development] is a built-in, unconscious striving toward more complex and differentiated development of the individual's mental structures » (p. 23). Pourtant, les théories de Piaget ne tiennent pas compte du sujet central de notre étude - les langues étrangères. Les environnements d'apprentissage des L2 sont très différents parce que la grande majorité des étudiants qui étudient les langues, aux Etats-unis, ne sont plus des enfants en cours de développement, selon les étapes de Piaget.

Dörnyei (1994) et Oxford et Shearin (1994) présentent le premier groupe de théories qui pourraient servir pour approfondir les connaissances sur la motivation dans l'apprentissage des langues ; « cognitive theories of motivation view motivation to be a function of a person's thoughts rather than of some instinct, need, drive, or state; information encoded and transformed into a belief is the sources of action » (p. 276). Dörnyei continue avec un petit résumé de trois théories : la théorie d'attribution, la

théorie de l'impuissance apprise et la théorie de la perception d'efficacité personnelle. Pour l'objectif de cette étude, les détails de ces trois théories ne sont pas importants, mais ce sont surtout les idées générales et les tendances de la recherche de la motivation qui comptent. Les trois théories en question se concentrent sur l'importance des sentiments personnels et des expériences précédentes pour déterminer comment les étudiants réagiront aux activités et aux tâches académiques. Donc, les théories cognitives mènent la recherche de la motivation dans une nouvelle direction, où la motivation est comprise en tant que comportement dérivé d'événements passés.

La deuxième catégorie des théories notées par Oxford et Shearin (1994) est l'instrumentalité ou les théories de la valeur attendue. Ils citent deux théories en particulier, la théorie de la valeur attendue d'Atkinson (1957) et la théorie sur la fixation des buts. Comme le nom l'indique, ces théories se définissent avec le concept de l'instrumentalité, similairement à la motivation instrumentale de Gardner. Pourtant, Oxford et Shearin (1994) notent que les actions et les efforts des étudiants n'indiquent pas nécessairement leur motivation d'apprendre, mais plutôt que le but vaut quelque chose qui est important à chaque individu. La valeur du résultat, l'apprentissage de la langue par exemple, est importante pour quelconque raison, mais c'est pour la valeur du résultat que la motivation motive les étudiants (pp. 18-19). De plus, l'acte de fixer des buts est essentiel parce que le niveau de langue est directement influencé par les buts fixés (Oxford & Shearin, 1994, p. 24). Donc, la motivation pousse l'étudiant à atteindre son but, quel qu'il soit.

Dans une autre étude, concernant les étudiants de L2 en France, au Japon et au Canada, Sandra Kouritzin, Nathalie Piquemal et Robert Renaud (2009) ont exploré l'idée

des buts fixés et l'orientation instrumentale dans le contexte des L2. Ils ont, comme beaucoup de chercheurs, trouvé les orientations intégrative et instrumentale, mais ils ont aussi découvert une troisième orientation qu'ils appellent l'orientation de capital social. Ils ont trouvé dans certains contextes, concernant le japonais, que la connaissance d'une langue étrangère est estimée non à des fins instrumentales ou intégratives mais pour une toute autre raison ; les participants ont cités les raisons suivantes pour expliquer pourquoi ils ont choisi d'apprendre le japonais : la langue est un code d'écriture non-lisible par les parents, la difficulté d'une langue asiatique et un intérêt dans l'écriture des caractères japonais (Kouritzin, Piquemal, & Renaud, 2009, p. 303). En général, la langue en question est respectée et souvent peu d'opportunités sont présentes pour pratiquer la langue cible ou communiquer avec les natifs. Donc, les étudiants motivés par cette orientation et par la culture qui les entourent, voient la langue cible comme un aspect important du capital social de l'individu.

2.6 La motivation et l'acquisition de la langue

Les théories précédentes forment la base de la motivation des étudiants au sein des cours de L2. Toutes ces théories aident à mieux comprendre ce concept complexe et créent une tension qui pousse les chercheurs à bien prouver leurs idées. La question de l'influence de la motivation sur la réussite générale dans les cours de langue est toujours un sujet de discussion entre les experts à cause des différentes mesures, définitions et théories. Oxford et Shearin (1994) notent qu'il est possible que le modèle de Gardner n'inclut pas toutes les orientations possibles. Ils citent un exemple de lycéens américains

qui étudient le japonais et où deux tiers des étudiants ont des raisons autres que des orientations instrumentales et intégratives (p. 12). Pourtant, quelques autres théories et modèles offrent aux professeurs de langue d'autres orientations et types de motivations que celles de Gardner.

De plus, LoCastro (2001) constate qu'il est possible que les professeurs, leurs méthodes et les textes soient une source de démotivation (p. 84). En effet, les événements qui se déroulent dans les cours ne serviraient pas à motiver les étudiants, mais plutôt à contribuer à l'amotivation et au désir de cesser l'étude des L2. Néanmoins, les étudiants qui choisissent d'étudier une L2 sont souvent très motivés et le cours peut avoir une influence forte sur leur motivation :

Research shows that motivation directly influences how often students use L2 learning strategies, how much students interact with natives speakers, how much input they receive in the language being learned, how well they do on curriculum-related achievement tests, how high their general proficiency level becomes, and how long they persevere and maintain L2 skills after language study is over (30:32; 91). Therefore, motivation is extremely important for L2 learning... (Oxford & Shearin, 1994, p. 12)

De plus, il est important de noter que la motivation n'est pas statique. La participation à l'étude d'une L2 peut inciter la motivation instrumentale et au fur et à mesure, l'intérêt à la L2 et à la culture influence la motivation qui évolue en une orientation plutôt socioculturelle, intégrative ou même assimilative (Oxford & Shearin, 1994, p. 14). Ce changement ainsi que la compréhension de la motivation non-statique sont des concepts qui ont besoin de recherche supplémentaire pour bien les comprendre.

Néanmoins, certaines études ont exploré l'acquisition des éléments spécifiques de la langue ; une étude (Vandergrift, 2005) concerne les lycéens et leur motivation, les stratégies métacognitives et leurs compétences de compréhension auditive. Une autre étude (Husseinali, 2006) s'intéresse aux étudiants d'arabe et leurs attentes du cours, basées sur leur motivation et leur ethnicité. Les deux proposent des idées qui seront importantes pour l'étude en question. Vandergrift (2005) a étudié la motivation, les stratégies métacognitives et les compétences auditives chez les apprenants de français au lycée. Sa théorie de base est la théorie de détermination de soi (SDT). Les résultats des questionnaires et examens auditifs montrent une corrélation négative signifiant entre l'amotivation et les compétences auditives. Mais la corrélation entre les compétences auditives et la motivation, soit la IM soit la EM, n'est pas signifiant. Donc, aucun modèle pour prédire le niveau de langue acquis des étudiants n'est mis en place (Vandergrift, 2005, p. 79). Pourtant, Vandergrift (2005) note que les apprenants de langue au lycée ne peuvent pas distinguer ou différencier les subtilités de la motivation dans leurs propres vies.

Husseinali (2006) a étudié l'influence de l'héritage et l'éthnicité sur les motivations des apprenants d'arabe. Il a divisé les étudiants en deux catégories : ceux avec un lien au monde arabe grâce à un héritage arabe, y inclus les musulmans non-arabes, et ceux sans aucun lien avec l'arabe. Il a trouvé que les motivations et les orientations des deux groupes étaient différentes. A cause de motivations différentes, les étudiants de chaque groupe s'attendaient à des leçons et à des sujets de cours différents. Les étudiants qui avaient un lien culturel avec l'arabe notaient plus souvent des raisons identitaires, une orientation intégrative. Au contraire, les étudiants, n'ayant pas de lien

familial, citaient plutôt des raisons instrumentales comme la connaissance des conflits au Moyen-Orient et l'importance de l'arabe dans le monde. Pourtant, les deux groupes d'étudiants ont mentionné l'importance de l'arabe pour leurs désirs de voyager et de mieux connaître la culture arabe (Husseinali, 2006, pp. 402-6). Donc, même si les étudiants n'avaient pas les mêmes orientations, il y avait des similarités dans deux domaines—ceux du voyage et de la culture-- qu'on peut utiliser pour encourager la motivation de tous les étudiants.

2.7 La deuxième culture

Est-ce que l'enseignement de la culture a de la valeur ? Il est évident que oui, même dans le contexte général de l'éducation américaine. Des efforts sont mis en place pour éduquer des élèves en tant que citoyens d'un monde global et prêts aux effets de cette globalisation ; « The National Education Association (NEA) believes public education, the cornerstone of our republic, is the only avenue through which today's students—tomorrow's workers—can attain global competence » (National Education Association, 2010, p. 1). Cette compétence globale est importante pour l'avenir, mais ce terme est vague donc la NEA explique qu'un élève avec une compétence globale est conscient du monde international et apprécie la diversité culturelle. De plus, cet élève parle une L2 et possède des capacités compétitives dans le monde professionnel. Donc, l'apprentissage d'une L2 et de sa culture joue un rôle important dans l'objectif de l'éducation nationale.

L'organisation professionnelle américaine de l'enseignement des langues étrangères (ACTFL) répond dans l'affirmatif aussi et reconnaît même la culture comme

un des cinq éléments de base de l'enseignement de la langue (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1999). Plus que cette valeur fondamentale, Blair Bateman (2002) note que « one of the long-held hopes of teachers of second languages and cultures is that the study of another language will lead to positive attitudes toward the target culture and its members and a desire to interact with them » (p. 318). Mais ces attitudes positives des étudiants sont souvent insaisissables et, pour une partie d'entre eux, ne représentent pas la réalité.

Depuis des années, la culture est reconnue comme fondamentale pour l'apprentissage de la L2 mais les chercheurs et les professeurs n'avaient pas toujours une compréhension de comment la culture influençait l'apprentissage de langue ; Eli Hinkel (1999) résume l'histoire de cette connection en disant que :

Edward Sapir in the 1920's concluded that a language and the culture of its speakers cannot be analyzed in isolation. Language can be seen as a way to describe and represent human experience and understanding of the world (Sapir, [1921] 1961), and members of a language community share systems of beliefs and assumptions which underlie their constructions of the world. These constructions, views of objective phenomena, beliefs, and histories are communicated through language, thus establishing a connection between language and the culture of a community. (pp. 2-3)

Donc depuis le début du XXème siècle, un lien entre une langue et sa culture est reconnu, même si la connection n'est pas utilisée dans le contexte des cours de langue.

Le lien entre la culture et la L2 n'est pas toujours évident aux professeurs de langues ni aux étudiants, mais les linguistes et les professeurs de langues sont de plus en

plus conscients de l'importance de la culture dans l'enseignement de la langue et l'impossibilité de vraiment apprendre une langue sans la culture (Hinkel, 1999, p. 2). Cette connection est souvent évidente pour les individus qui ne sont pas débutants dans l'étude d'une langue étrangère ; « unfortunately, many students see little or no connection between language learning and culture learning » (Bateman, 2002, p. 319). Ce manque de reconnaissance d'un lien entre la culture et la langue chez les étudiants est troublant parce que la culture influence la langue.

Avant d'aller plus loin dans la discussion de la culture, il faut préciser la définition. Pour l'objectif de cette étude, on va se concentrer sur les définitions et comment évaluer la culture dans le contexte des cours de langues. Hinkel (1999) dit que « it may not be an exaggeration to say that there are nearly as many definitions of culture as there are fields of inquiry into human societies, groups, systems, behaviors, and activities » (1999, p. 1). Il est normal que les domaines d'études différentes ont des définitions qui ne sont pas exactement identiques ; la culture pour un psychologue est bien différente que la culture pour un anthropologue. Néanmoins, même le domaine de l'enseignement des langues étrangères n'a pas de définition acceptée par tous les experts, elle est flexible et dépendante des circonstances et des objectifs.

Une compréhension plus traditionnelle [e.g. Nostrand 1978] de la culture dans les cours de langue se définit par des faits spécifiques à apprendre qui ne sont pas nécessairement liés à la langue. Dans ce modèle, l'évolution de la culture n'est ni appréciée ni expliquée aux étudiants. Mais récemment, Celia Roberts, Michael Byram, Ano Barro, Shirley Jordan et Brian Street (2001) ont constaté que la langue est l'instrument principal pour construire la culture (p. 18). Bateman (2002) résume leur vue

de la culture en disant que « culture... is constructed by people in their everyday lives, and language is the chief instrument for doing so » (p. 319). Mais cela n'est pas une définition de la culture ; Robert Lado (1971) propose la définition suivante : « cultures are structured systems of patterned behavior » (p. 40). Donc la culture d'après Roberts et al. et Lado est plutôt basée sur les activités et les habitudes quotidiennes. Elle s'explique par les habitudes des membres d'une communauté linguistique. Cette définition de culture sera référée en utilisant l'expression **culture construite**. Harklau (1999) remarque également que « culture is an elusive construct that shifts constantly over time and according to who is perceiving and interpreting it. Yet, teachers are often called upon to explain or name the target language culture » (p. 110). Donc, la culture construite n'est ni stable ni prévisible, néanmoins les professeurs de langue sont obligés et encouragés de l'enseigner.

La culture enseignée dans les cours de langue est, cependant, bien différente que la culture construite au sein d'une communauté linguistique ; Claire Kramsch (1991) remarque que la culture enseignée dans les cours de langue est souvent réduite à «foods, fairs, folklore, and statistical facts» (p. 218). Même si ces quatre catégories ne représentent pas toute la culture d'un pays, elles sont une base de compréhension et elles fournissent un contexte pour approfondir les connaissances culturelles. Hinkel (1999) résume la position de Kramsch en disant que « second and foreign language learners necessarily become learners of the second culture because a language cannot be learned without an understanding of the cultural context in which it is used » (p. 6). Donc les étudiants d'une L2 doivent apprendre au moins une base de culture et reconnaître, au moins inconsciemment, le lien qui existe entre la langue et les pratiques culturelles des

membres de la communauté linguistique. James Lantolf (1999) constate que « it may be possible for people to develop an intellectual understanding and tolerance of other cultures » (p. 29). Mais, dans le contexte de l'éducation, comment évaluer cette compréhension intellectuelle de façon concrète?

Pour mesurer l'apprentissage de la culture dans les cours de langue, la recherche est vaste et les suggestions nombreuses. La culture construite n'est pas le contenu idéal pour un examen traditionnel. Bateman (2002) voit « culture learning as a developmental process in which learners progress from an ethnocentric view of the world to one in which they acknowledge the existence of different cultural perspectives, learn to accept cultural differences, and perhaps even integrate them into their own worldview » (p. 319). Pourtant les évaluations formelles de ce changement d'attitude et de vision du monde sont extrêmement individuelles et difficiles à créer. Mais, est-ce possible pour un étudiant d'avoir une transformation de sa vision du monde sans une compréhension de la culture construite? Même avant une compréhension fondamentale de cette culture construite, il faut que les étudiants aient un schéma pour les aider à comprendre cette nouvelle culture si volumineuse et changeante. Ce schéma est compris, en général, de la nourriture, des foires, du folklore et des faits statistiques. Dans ce cas, le terme de **culture factuelle** est utilisé pour faire référence à ce type spécifique de culture.

La culture factuelle donne aux étudiants la possibilité de comprendre la culture construite parce que cela leur donne un contexte dans lequel la culture construite se situe. La recherche en éducation générale soutient cette idée que les faits doivent précéder l'analyse ou l'évaluation. En effet, la taxonomie de Benjamin Bloom liste six niveaux de complexité dans les pensées des personnes (Anderson, et al., 2001, p. 6). Les

connaissances forment la base de cette taxonomie et elle est nécessaire pour élever les façons de penser. La création, le plus haut niveau, a besoin d'une compréhension fondamentale et d'une base sur laquelle on construit et crée. Cette taxonomie est aussi utilisée dans le cadre de Rigueur et Pertinence (Rigor & Relevance ; voir <http://www.leadered.com/rrr.html> pour plus d'informations) en tant qu'échelle pour la rigueur ainsi que d'échelle de la pertinence, il s'agit de l'application de l'apprentissage. Chaque leçon est, ensuite, catégorisée d'après les échelles (International Center for Leadership in Education, 2004). Chaque type de leçon est important dans l'unité parce que les étudiants ne peuvent pas bien participer dans une leçon de quadrant D sans avoir les connaissances des quadrants A, B et C. La culture factuelle fonctionne comme un élément fondamental pour que les étudiants puissent reconnaître l'existence d'autres cultures. Les professeurs espèrent aussi que les étudiants apprennent plus que la culture factuelle et que leurs expériences les encouragent à explorer la culture construite. L'exploration de la culture construite peut influencer les étudiants à accepter, plus facilement, les autres cultures et peut-être un jour ils intégreront les éléments des autres cultures dans leur vision de monde.

Pourtant, quels faits comprennent cette culture factuelle ? Il est bien difficile de décider quels événements, quels personnages historiques, quels livres, quelles fêtes, et quels objets d'art font partie de la culture factuelle et il n'est pas nécessaire que tous les professeurs de français aux Etats-Unis se mettent d'accord sur tous les détails, mais il faut trouver une base. Martin Cortazzi et Lixian Jin (1999) ont proposé des critères pour évaluer les éléments de culture dans un manuel scolaire. Ces critères représentent les bases de la culture factuelle: l'identité sociale et les groupes sociaux, les interactions

sociales, les croyances et le comportement, les institutions sociales et politiques, la socialisation et le cycle de vie, l'histoire nationale, la géographie nationale et les stéréotypes et l'identité nationale (Cortazzi & Jin, 1999, p. 203). Ce qui est aussi important à noter est que les catégories, comme l'histoire nationale et la géographie nationale, sont accompagnées par une petite phrase qui est extrêmement importante : « seen as being significant by members » (Cortazzi & Jin, 1999, p. 203). Cette idée est essentielle parce que l'histoire nationale d'un pays est vaste et complexe et il est important que les événements soient importants et reconnus par les natifs.

2.8 La motivation et la culture

La motivation et la culture sont deux éléments d'un cours de L2 qui sont très importants individuellement, mais ils sont aussi intéressants à explorer ensemble. Comme vues dans les sections précédentes, les études n'ont pas trouvé les mêmes résultats par rapport à l'influence de la motivation sur le niveau de langue des étudiants ; quelques études ont confirmé le lien, mais pas toutes. Pourtant, l'apprentissage de la culture n'est pas comme l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire d'une L2 ; pour les étudiants, la culture est généralement plus intéressante ou plus facile à apprendre que les règles de grammaire ou le vocabulaire.

Les théories de la motivation soutiennent cette idée parce que les étudiants qui sont motivés dans un cours de langue parce qu'ils aiment la culture de cette langue. Les orientations des étudiants proposées par Gardner (intégrative ou instrumental) et par Clément et Kruidenier (Voyage, Amitié, Connaissance et Instrumental), peuvent toutes

être liées à la culture. Il est possible que la majorité des étudiants, quelque soit leur orientation, s'intéressent à la culture cible. Par exemple, un étudiant avec une orientation intégrative pourrait vouloir mieux comprendre la culture de ses origines. Un autre étudiant possédant une orientation Instrumentale pourrait apprendre l'histoire d'un pays pour avoir une compréhension plus profonde de la situation politique actuelle parce qu'il veut devenir politicien. Les orientations de Voyage et d'Amitié peuvent aussi inciter un intérêt à la culture parce qu'un étudiant, qui a ces deux orientations, veut, probablement, avoir des interactions avec des natifs. En plus, ces interactions lui servent comme une opportunité pour demander des questions au sujet des croyances et des habitudes des individus et aussi de la communauté linguistique. Normalement une personne, ayant une orientation de Connaissance, s'intéresse beaucoup à la culture parce que la langue facilite la compréhension de la littérature, de l'art, de la cuisine, de l'histoire d'un groupe de personnes différentes.

Comme la culture peut faire partie de toutes sortes de raisons pour apprendre une L2, les étudiants apprennent-ils mieux la culture ? Et acquièrent-ils mieux la culture quand ils s'identifient avec une orientation particulière ? Ce sont des questions valables parce qu'un intérêt dans la culture n'est pas unique à une orientation et parce qu'il semble que la culture est citée comme une des raisons pour apprendre une autre langue par de nombreux étudiants.

LES MÉTHODES

3.1 Le contexte

Cette étude a été effectuée pendant le semestre du printemps 2010 dans le département de langues étrangères d'une université de taille moyenne dans l'ouest des États-Unis. Dans cette université, les cours sont offerts dans 9 langues étrangères : l'espagnol, le français, l'allemand, le latin, le japonais, le chinois, l'arabe, le russe et la langue des signes américaine. Trois de ces langues ont la possibilité d'être prise en spécialisation : l'espagnol, le français et l'allemand. Le programme de français offre aux étudiants une spécialisation, une sous-spécialisation et un Masters. En général, les cours de langue seconde (L2) ne sont pas obligatoires pour le programme général de l'université.

3.2 Les participants

Deux cents soixante quatorze participants, représentant tous les niveaux de français, ont rempli au moins un questionnaire. Parmi ces 274 participants, 233 participants ont rempli le premier questionnaire (cf. Appendice 1) en signant l'autorisation (cf. Appendice 2) et en donnant les informations démographiques, et 120 ont rempli tous les 3 questionnaires avec l'autorisation et les informations démographiques nécessaires à cette étude. Donc cela implique que pour cette étude,

seulement les données des 120 participants sont retenues. De plus, comme quelques participants étaient inscrits dans plusieurs cours de français, les directives leur ont demandé de remplir seulement un questionnaire. Mais si le code d'identité était identique pour deux questionnaires dans deux cours différents au niveau 300 ou 400, le chercheur a choisi de garder les données pour tous les trois questionnaires. Finalement, les questionnaires sans code d'identité ont été éliminés de tous les tests statistiques. Ci-dessous, le Tableau 3.1 résume les données de rétention.

Tableau 3.1 : Les questionnaires

	1 ^{er} questionnaire	2 ^{ème} questionnaire	3 ^{ème} questionnaire
Questionnaires collectés	233	193	205
Questionnaires sans code d'identité	0	4	21
Questionnaires éliminés-autre raison	113	69	64
Total de questionnaires restant	120	120	120
% Rétention	48,4	37,8	41,5

Après l'élimination des données des participants qui n'ont pas tout complété, le nombre de participants inscrits dans les cours de première année était 71. La première page du premier questionnaire (cf. Appendice 1) a fourni les informations suivantes. Il y avait 17 étudiants au niveau des cours de 200 et 32 au niveau avancé (cours de 300 ou 400). Trente deux hommes et 88 femmes composaient le groupe final. De tous les participants, 66 étudiants, ou 55 pour cent ont mentionné que leur spécialisation était dans la faculté des arts libéraux. Il y avait 30 étudiants de première année, 32 de deuxième année, 29 de troisième année, 25 de quatrième année, 3 du Master et 1 qui a choisi l'option « autre ». L'âge moyen de ce groupe est 21,8 ans, mais la gamme d'âge est de 18 à 55 ans.

Tableau 3.2 : Les participants

	# de participants	% du groupe
Niveau de cours		
Niveau 100	71	59,2
Niveau 200	17	14,2
Niveau 300 et 400	32	26,7
Le sexe		
Hommes	32	26,7
Femmes	88	73,3
Les spécialisations		
Les sciences agricoles	3	2,5
Les sciences humaines appliquées	13	10,8
Le commerce	12	10
L'ingénierie	2	1,7
Les arts libéraux	66	55
Les sciences naturelles	7	5,8
La médecine vétérinaire et les sciences biomédicales	6	5
Les ressources naturelles	1	0,8
Pas encore décidé	10	8,3
Année de l'université		
1ère année	30	25
2ème année	32	26,7
3ème année	29	24,2
4ème année	25	20,8
Master	3	2,5
Autre	1	0,8
Langue maternelle		
Anglais	105	87,5
Autre langue	15	12,5
Visite d'un pays francophone		
Jamais visité	63	52,5
Visite de < 4 semaines	44	36,7
Visite de > 4 semaines	8	6,7
Séjour de > 6 mois	5	4,2

Du point de vue linguistique, 105 participants ont mentionné qu'ils parlent anglais comme langue maternelle et 15 ont écrit qu'ils avaient une autre langue maternelle. Dans ce groupe de participants, 12 langues autres que l'anglais sont parlées en tant que langue maternelle : l'espagnol, le français, l'arabe, l'hollandais, l'hébreu, le farsi, le lingala, le portugais, l'italien, le telugu, le tagalog/filipino et le serbe-croate. Cinquante deux et demi pour cent des participants n'ont jamais visité de pays francophone, mais 36,7 % ont voyagé dans un pays francophone pendant 4 semaines ou moins. Seulement 5 participants ou 4,2 pour cent du total ont noté un séjour dans un pays francophone pour plus de 6 mois.

3.3 Les matériaux

Le premier questionnaire (cf. Appendice 1) contient 10 questions pour solliciter des informations démographiques, telles que le sexe, l'âge, les origines, le niveau de français, la langue maternelle, les voyages dans les pays francophones, etc. Pour préserver l'anonymat des participants, les questionnaires avaient également 3 questions spécifiques : quel est le mois de ton anniversaire ; quels sont les trois derniers chiffres de ton numéro d'identité universitaire et quels sont les deux premiers lettres de l'état/le pays de naissance.

A l'exception de la partie démographique du 1^{er} questionnaire, les 3 questionnaires étaient identiques (cf. Appendice 1 et 3). La première partie de chaque questionnaire s'est concentrée sur la motivation et les attitudes des étudiants envers les L2 ; il y avait 24 questions basées sur une échelle de 7 points de Likert. Toutes ces questions étaient adaptées de la Batterie des Tests d'Attitudes et Motivation (AMTB) de

Gardner (1985). Les dix premières questions ont été prises de trois sections de Gardner: les attitudes envers l'apprentissage du français, l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale. Quelques questions ont été modifiées pour inclure toute la communauté francophone au lieu de la communauté francophone canadienne. Certaines questions ont été simplifiées grammaticalement pour rendre le questionnaire plus facile à lire. Les questions 11-24 ont suivi le modèle d'AMTB au sujet des cours de français et les participants devaient terminer la phrase « Je trouve mon cours de français... » en utilisant une échelle de 7 points et les contraires au bout de l'échelle. Par exemple, les contraires comme « intéressant » et « ennuyeux » et les participants devaient marquer leurs opinions en utilisant l'échelle de 7 points.

Ensuite, les deux dernières sections étaient composées des questions de culture; pour les 10 premières questions, il fallait donner une réponse écrite. Les dix dernières questions ont demandé aux participants de choisir entre vrai ou faux. Pour établir les questions de culture, le chercheur a d'abord compilé une grande liste de questions d'après les manuels scolaires utilisés dans les cours et les informations générales de la culture francophone. Ensuite, après quelques conversations avec des professeurs natifs de français, une série de questions a été choisie pour représenter des connaissances vastes de la culture francophone et des niveaux différents afin de pouvoir utiliser le questionnaire à tous les niveaux d'étudiants. Les questions concernaient tout genre de style : l'histoire, la géographie, la politique, la littérature, la vie quotidienne et les personnages importants. Finalement, il y avait une section où les étudiants pouvaient répondre à une question ouverte concernant leur cours de français : « qu'aimez-vous le mieux de votre cours de français ? ». Toutes les questions étaient en anglais car le but n'était pas de tester le

niveau des étudiants, mais plutôt leurs connaissances; les réponses en anglais ou en français ont été acceptées.

3.4 La procédure

Pendant les deux premières semaines de cours, lors du semestre du printemps 2010, le chercheur (ou dans certains cas, sa directrice de thèse) est allé rendre visite à tous les cours de français. Le représentant a expliqué brièvement l'étude sur les facteurs qui influencent l'acquisition d'une L2 ; les participants ne savaient pas que l'étude allait se concentrer sur la motivation et les connaissances culturelles, seulement les facteurs généraux de l'apprentissage d'une L2. Les formulaires de consentement ont été distribués et les étudiants qui ont accepté de remplir les questionnaires les ont signés. Les étudiants avaient, bien entendu, le choix de participer ou non, sans aucune conséquence sur leur travail de classe. Ceux qui ont accepté de participer avaient 15 minutes pour compléter le 1^{er} questionnaire en classe ce même jour. Dans quelques cours, le professeur leur a donné l'option de travailler sur leurs devoirs ou faire une petite activité individuelle quand ils ont terminé le questionnaire, mais cela était décidé par chaque professeur.

Le deuxième questionnaire a été directement donné aux professeurs de français en leur demandant de le distribuer aux étudiants pendant la 7^{ème} ou 8^{ème} semaine du semestre. Le troisième questionnaire a été rempli par les participants pendant la 15^{ème} ou 16^{ème} semaine du semestre et les professeurs ont suivi la même procédure que pour le deuxième questionnaire. Ce format a permis aux professeurs d'être plus flexibles dans l'administration des questionnaires. Les professeurs n'avaient pas le droit de discuter des

réponses aux questions avec leurs étudiants ce jour-là. Les professeurs ont rendu les questionnaires remplis au chercheur.

Ensuite, le chercheur a codifié tous les questionnaires à la main. Pour les questions de motivation, l'échelle de 7 points a été gardée donc si un étudiant a choisi « moderately disagree » sur l'échelle (la 2^{ème} réponse), le chiffre entré dans le logiciel était « 2 ». Pour les questions avec une syntaxe négative (questions 4, 11, 12, 16, 19, 21 et 23), l'échelle a été inversée par le logiciel de statistiques. Les questions de culture, pourtant, ont dû être corrigées individuellement et le chercheur a utilisé le code 0 pour les réponses fausses et 1 pour les réponses correctes, à l'exception des questions 1 et 10 dans la première section de culture. Ces questions ont requis aux participants une réponse plus complexe (la question 1 demandait 3 pays avec le français comme langue nationale ; la question 10 demandait le nom du président de la République et la date de son terme) donc les participants ont reçu un chiffre décimal selon leur réponse. La question 1 demandait trois réponses donc le code était 0 ; 0,33 ; 0,66 ou 1 selon le nombre de pays donnés. Pour la question 10, le code 0 ; 0,5 ou 1 a été utilisé parce que la question avait seulement deux parties. Le chercheur a décidé de ne pas codifier la dernière question qui demandait aux participants leurs opinions générales de leurs cours de français parce que la codification d'une question ouverte est compliquée et le logiciel n'a pas eu de façon logique pour le faire.

3.5 Les tests statistiques

Les données ont été mises dans le logiciel de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Version 18) par le chercheur afin de calculer plusieurs tests statistiques.

Premièrement, les tests de fréquence ont été utilisés pour éliminer des fautes de frappe et aussi le nombre de participants. Les tests de fréquence et les tests descriptifs sont importants pour regrouper les informations démographiques en pourcentages et nombre de participants qui ont participé à tous les questionnaires.

Le chercheur a ensuite utilisé les tests de fiabilité pour voir la corrélation des différentes sections du questionnaire et des sous-échelles de motivation. Les tests de Cronbach Alphas ont été utilisés pour la corrélation des trois sous-échelles différentes de la motivation et pour déterminer des sous-catégories pour les questions de culture.

Finalement, les tests ANOVA ont testé l'impact de la motivation sur le changement de connaissances de culture tout au long du semestre. Ces tests ont permis au chercheur de voir l'impact de signifiante entre la motivation de chaque étudiant au début du semestre et leur augmentation de connaissances culturelles entre le premier questionnaire et le deuxième et entre le premier questionnaire et le dernier questionnaire. Les résultats de tous les tests précédemment expliqués seront détaillés dans le chapitre suivant.

LES RÉSULTATS

Après l'élimination des données des participants qui n'ont pas rempli toutes les conditions de participation, les informations de 120 étudiants ont été analysées avec le logiciel de statistique SPSS. D'abord, les tests descriptifs ont été faits pour trouver les moyennes et les gammes de toutes les variables. Ensuite, les tests de fiabilités ont été effectués pour voir la corrélation entre les variables. Finalement, les tests ANOVA ont montré la présence ou non de signification statistique des relations entre les variables.

Pour tous les tests, le chercheur a utilisé les sous-échelles établies par Gardner (1985) pour coder la motivation : la motivation intégrative, la motivation instrumentale et l'attitude générale envers la langue et les cours de français. Pour distinguer chaque questionnaire un préfixe a été ajouté à chaque codification des variables : la lettre D (début) pour le premier questionnaire, la lettre M (milieu) pour le deuxième et la lettre F (fin) pour le dernier. Les résultats ci-dessous seront interprétés dans le chapitre suivant, le chapitre de discussion.

4.1 Les tests descriptifs

Au commencement du semestre, la motivation intégrative des 120 participants était, en moyenne, de 5,98 sur 7, ce qui représente une réponse de « légèrement en accord » (slightly agree) sur l'échelle de Likert. Cette moyenne est toutefois proche du

6,0 ce qui signifie une attitude de « en accord » (moderately agree). La moyenne pour la motivation instrumentale était légèrement plus basse que celle de la motivation intégrative : 5,04 sur 7, ce qui représente une réponse de « légèrement en accord » (slightly agree) pour toutes les questions de l'échelle de la motivation instrumentale. Le score pour l'attitude générale envers la langue et le cours était le plus bas avec une moyenne de 4,26, ce qui signifie une réponse de « ni en désaccord ni en accord » (neutral).

En comparant les trois questionnaires (cf. Tableau 4.1), les moyennes pour la motivation intégrative a baissé au long du semestre de 5,98 à 5,85 sur 7 ainsi que la motivation instrumentale de 5,04 à 5,01. Pourtant l'attitude générale a augmenté lors du semestre de 4,26 à 5,81, ce qui montre une plus grande différence que pour les deux types de motivation. De plus, les participants, en général, ont accru leurs connaissances culturelles du monde francophone d'après les moyennes ; au début du semestre, la moyenne pour tous les participants était de 0,44 et à la fin du semestre la moyenne était de 0,53. D'après les scores minimums et les maximums, les participants ont appris des informations supplémentaires au sujet de la culture car le minimum des connaissances culturelles est monté de 0 à 0,12 du début à la fin du semestre.

Le chercheur a ensuite, calculé les moyennes pour les mêmes variables, mais d'après le niveau des participants (niveau 100, niveau 200, niveau avancé). Les résultats se trouvent dans le Tableau 4.2 ci-dessous. La moyenne de la motivation intégrative a baissé pour les étudiants au niveau 100 et aussi au niveau 300, mais les étudiants du niveau 200 ont une motivation intégrative qui a augmenté au long du semestre.

Tableau 4.1 : Les moyennes générales de la motivation intégrative, de la motivation instrumentale, de l'attitude générale et des connaissances culturelles

	Minimum	Maximum	Moyenne	Déviati on standard
Dintégrative	3,00	7,00	5,9806	0,89013
Dinstrumentale	2,00	7,00	5,0417	1,03831
Dattitude	3,18	6,45	4,2580	0,34883
Dculturemoyenne	0,00	0,88	0,4430	0,21247
Mintégrative	2,00	7,00	5,8528	0,96221
Minstrumentale	1,75	7,00	5,0361	1,08173
Mattitude	3,71	5,29	4,2815	0,25489
Mculturemoyenne	0,07	0,93	0,5165	0,20190
Fintégrative	1,67	7,00	5,8500	0,92969
Finstrumentale	1,75	7,00	5,0174	0,98203
Fattitude	3,59	6,88	5,8091	0,72962
Fculturemoyenne	0,12	0,98	0,5330	0,18953

D = Début ; M = Milieu ; F = Fin

Tableau 4.2 : Moyennes de la motivation intégrative, de la motivation instrumentale, de l'attitude générale et des connaissances culturelles par niveau

	D inté g	D instrum	D attitude	D culture moyenne	F inté g	F instrum	F attitude	F culture moyenne
100	5,92	5,06	4,26	0,36	5,72	4,90	5,66	0,46
200	5,90	4,85	4,37	0,41	5,98	5,32	6,15	0,45
300	6,16	5,09	4,20	0,65	6,07	5,12	5,95	0,74

Par contre, la motivation instrumentale a augmenté un peu pendant le semestre pour les étudiants dans les cours au niveau 200 et 300. Mais la motivation instrumentale a diminué chez les étudiants au niveau 100. Comme pour les moyennes de tous les participants, tous les trois niveaux ont changé, d'une façon positive, leurs attitudes envers le cours et la langue (cf. Tableau 4.2). Les étudiants des cours débutants ont changé de 4,26 à 5,66 sur 7, ce qui représente un changement d'attitude de neutralité à une attitude positive. Les participants aux niveaux 200 et 300 ont aussi changé leur attitude neutre à une attitude positive envers le cours et la langue.

Finalement, le chercheur a calculé les différences entre les deux types de motivation et l'attitude générale (cf. Tableau 4.3). Ce changement a été calculé avec les moyennes entre le début et le milieu du semestre et aussi entre le début et la fin du semestre. Il est intéressant de noter que les participants des cours 100 ont à la fin du semestre presque le même niveau de connaissances culturelles (0,46) que les participants au niveau 200 (0,45).

Pour calculer le changement de deux types de motivation ainsi que l'attitude générale envers le cours et la langue, le logiciel a calculé la différence entre les premier et deuxième questionnaires et ainsi qu'entre les premier et dernier questionnaires. Ce test donne des résultats qui montrent le changement de motivation des participants au long du semestre et pourrait indiquer des tendances générales de la motivation.

Tableau 4.3: Changement de la motivation et de l'attitude

	Minimum	Maximum	Moyenne	Déviati on standard
MDinstrum	-2,25	2,25	-0,0056	0,86735
MDintég	-2,67	2,33	-0,1278	0,79351
MDattitude	-2,16	1,18	0,0235	0,38864
FDinstrum	-3,00	2,00	-0,0243	0,87216
FDintég	-3,67	2,33	-0,1306	0,86026
FDattitude	-0,47	2,94	1,5511	0,70797

Ensuite, les résultats des moyennes et les valeurs maximums et minimums pour les connaissances culturelles ont été différencié par niveau. Ces chiffres représentent le pourcentage de réponses correctes sur les questions de culture pour les questionnaires au début et à la fin du semestre.

Tableau 4.4 : Changement des connaissances culturelles

	D moyenne	D minimum	D maximum	F moyenne	F minimum	F maximum
100	0,36	0	0,78	0,46	0,12	0,81
200	0,41	0,16	0,66	0,45	0,17	0,67
300	0,65	0,3	0,88	0,74	0,35	0,98

4.2 Les tests de fiabilité

Le chercheur a d'abord réalisé un test de fiabilité avec toutes les 24 questions au sujet de la motivation pour les trois questionnaires, tous niveaux confondus. Les résultats se trouvent dans le Tableau 4.5 ci-dessous, mais il est intéressant de voir que seulement le Cronbach Alpha pour la motivation instrumentale n'a pas augmenté pendant le semestre.

Tableau 4.5 : Cronbach Alpha tous niveaux confondus

	Mot. générale	Instrum	Intég	Attitude
Début	0,876	0,639	0,704	0,879
Milieu	0,898	0,745	0,734	0,881
Fin	0,906	0,659	0,742	0,894

Ensuite, les tests de fiabilité ont été effectués sur le changement de motivation et aussi des connaissances culturelles du premier questionnaire au dernier. Le Cronbach Alpha pour les 4 variables, FDculture moyenne, FDinstrum, FDintég et FDattitude, était de 0,525. Donc une relation entre le changement de motivation et les connaissances culturelles des participants existe.

4.3 Les ANOVAs

Finalement, les données ont subies des tests ANOVAs avec une variable dépendante du changement des connaissances culturelles entre le début et la fin du semestre. Ce changement a été exploré en corrélation avec les variables démographiques et aussi les deux types de motivation et l'attitude générale des participants. Toutes les informations démographiques ont été prises du questionnaire initial qui contenait ces informations. La relation entre chacune des variables et le changement de connaissances culturelles n'était pas signifiant d'un point de vue statistique (Cf. Tableau 4.6). La motivation intégrative, qui était la plus proche d'être signifiante, avait un taux de signifiante de 0,082, ce qui n'est pas statistiquement valable.

Tableau 4.6: ANOVA: Changement des connaissances culturelles (DF)

entre toutes les variables démographiques et les 3 types de motivation

Source	Type III Somme des carrés	df	Moyenne au carré	F	Sig.
Modèle corrigé	0,382 ^a	20	0,019	1,082	0,380
Intercepte	3,295E-5	1	3,295E-5	0,002	0,966
Langue maternelle	0,027	1	0,027	1,526	0,220
Niveau de français	0,093	5	0,019	1,055	0,390
Spécialisation	0,134	8	0,017	0,948	0,481
Sexe	0,016	1	0,016	0,910	0,343
Cours	0,026	2	0,013	0,736	0,482
D intégrative	0,054	1	0,054	3,082	0,082
D instrumentale	0,036	1	0,036	2,027	0,158
D attitude	5,436E-5	1	5,436E-5	0,003	0,956
Erreur	1,730	98	0,018		
Total	3,080	119			
Total corrigé	2,113	118			

a. $R^2 = 0,181$ (R^2 ajusté= 0,014)

Dans ce chapitre on a vu les résultats des tests statistiques y inclus les tests descriptifs, les changements au long du semestre et aussi un ANOVA. On a regardé les moyennes et les gammes de motivation pour les participants. Les changements des tendances au long du semestre ont été aussi montrés. En plus, un test ANOVA a été vu, même qu'aucun résultat n'était significatif. L'interprétation et la discussion de tous ces tests et aussi les autres numéros et pourcentages se passeront dans le chapitre suivant.

LA DISCUSSION

Les résultats du chapitre précédent représentent des informations intéressantes trouvées dans cette étude et dans cette section, le chercheur va les expliquer et les développer en contexte et explorer quelques implications pour l'enseignement des L2.

5.1 Les tendances générales

Premièrement, les moyennes de chaque type de motivation nous indiquent la motivation générale des étudiants dans ce contexte universitaire. Au début du semestre, la motivation intégrative ainsi que la motivation instrumentale sont plus fortes que l'attitude générale envers la langue et le cours (cf. Tableau 4.1). Il est possible que la neutralité vis-à-vis du cours et de la langue générale existe parce qu'au commencement d'un nouveau semestre la plupart des étudiants ne connaissent pas leur professeur et leurs attentes. Pourtant, les étudiants de cette étude se sont inscrits dans les cours de langue soit parce qu'ils s'intéressent à la langue et à la culture, soit parce qu'ils s'identifient avec un objectif instrumental, comme un travail futur.

En outre, il est essentiel de se rappeler que la motivation n'est pas statique. Oxford & Shearin (1994) constatent que la participation à l'étude d'une L2 peut inciter la motivation instrumentale et au fur et à mesure, l'intérêt à la langue et à la culture.

Celui-ci influence la motivation qui évolue en une orientation plutôt intégrative (p. 14). Dans un article plus récent, Gardner (2007) constate qu'il existe deux cadres de

motivation- la motivation de l'apprentissage de la L2 et aussi la motivation de la salle de classe (pp. 10-11). Il explique que la motivation de l'apprentissage de la L2 est généralement stable parce qu'elle est une caractéristique de l'individu même qui s'applique dans tous les contextes de l'apprentissage de la L2. Ce type de motivation peut changer, mais les antécédents de cette motivation sont des caractéristiques assez stables. Il continue avec une comparaison à l'autre type de motivation, celle de la salle de classe, qui est beaucoup plus fluide, dépendant du contexte de l'apprentissage de la L2. Donc, il est possible que la motivation intégrative et la motivation instrumentale représentent, d'après ce modèle, la motivation de l'apprentissage de façon générale, alors que l'attitude générale représente plutôt la motivation de la salle de classe selon ce modèle de Gardner.

Au niveau des connaissances culturelles, les participants ont répondu correctement à 44 % des questions, mais le pourcentage des réponses correctes va de 0% à 88% pour tous les participants (cf. Tableau 4.4). Il est normal que beaucoup d'étudiants débutants n'aient aucune connaissance sur les sujets culturels étant donné que ce n'était que le début du semestre académique. Dans le cas des étudiants aux niveaux 200 et 300, leurs connaissances devraient déjà être établies comme ils ont suivi de nombreux cours et ont même parfois voyagé à l'étranger. Mais apparemment, leur pourcentage de réponses correctes n'était que de 41 % (niveau 200) et 65% (niveau 300) au début du semestre. On pourrait donc supposer qu'avec les vacances (de Noël dans le cas de cette expérience), une pause/rupture dans le programme des cours aurait pu causer un tel oubli.

Il est également possible que les questions de cultures, spécifiques à cette étude, ne faisaient pas partie du curriculum des étudiants avancés et qu'ils se sont concentrés sur

d'autres éléments de la culture et de la littérature francophone. Une autre raison pourrait être que, d'après Blair Bateman (2002), les étudiants ne voient presque jamais les liens entre la L2 et la culture (p. 319) donc il est logique de supposer que les connaissances culturelles ne sont pas aussi bien retenues que la grammaire ou le vocabulaire qui sont nécessaires à la communication, surtout dans le contexte académique.

En voyant les résultats du questionnaire donné à la fin du semestre, les étudiants ont légèrement diminué (cf. Tableau 4.1 et 4.3) dans leur motivation intégrative et aussi instrumentale, mais ce qui est extrêmement intéressant est que l'attitude générale a augmenté de 4,26 points au début de semestre à 5,81 points ce qui montre que l'attitude des participants a changé d'un état de neutralité à une attitude positive envers le cours et la langue française en général.

Les moyennes pour la motivation intégrative et la motivation instrumentale sont restées dans la zone positive de l'échelle parce que la diminution était petite. Virginia LoCastro (2001) a constaté que les cours de L2 peuvent être une source de démotivation pour les étudiants (p. 84) et on voit dans ce contexte que cette petite diminution peut représenter une influence négative sur les cours. Cependant, on voit dans les résultats que ce groupe de participants est resté assez stable dans sa motivation et en plus, son attitude envers le cours et la langue a grandi tout au long de semestre. Les effets négatifs des cours sur la motivation des étudiants, comme LoCastro mentionne, ne sont donc pas valables pour ces étudiants. Néanmoins, si on revient à la définition de la motivation de Gardner- les trois éléments essentiels de la motivation sont 1) l'effort dépensé pour atteindre l'objectif, 2) le désir d'apprendre la langue et 3) la satisfaction avec les tâches d'apprentissage (Trembly & Gardner, 1995, p. 363) ; on voit que la motivation est

complexe et influencée par plusieurs domaines. A la fin d'un semestre académique, il est possible que les étudiants ne soient plus satisfaits avec les exercices et les tâches nécessaires pour apprendre une langue ou peut-être qu'ils ne veulent plus faire d'effort pour apprendre la L2 parce qu'ils sont épuisés avec les autres cours et les examens finals.

Le changement de neutralité pour une attitude positive envers le cours et la langue en général est probablement expliqué par les expériences dans le cours pendant le semestre. Au début du semestre, les étudiants ne connaissent pas le professeur ni leurs attentes ni le programme du cours, mais à la fin d'un cours, les participants peuvent faire des commentaires plus précis et justes au sujet du cours et du professeur. Mais peu importe la raison, d'après Gardner (1985), une attitude positive envers la communauté linguistique en question influencera, positivement, l'acquisition de la langue, tout particulièrement dans le contexte académique (pp. 6,41). Il est aussi concevable que ce changement d'attitude ait été provoqué par des interactions avec des membres de la communauté linguistique, dans ce cas des francophones, dans les cours ou dans le plus grand contexte de l'université ou de la communauté générale.

Concernant la moyenne des connaissances culturelles générales, elle a augmenté de 44,3% à 53,3% ce qui représente probablement une augmentation dans la compréhension de la culture francophone chez les participants. Cela indique que les circonstances pendant le semestre ont accru les expériences et les connaissances culturelles des participants en général. Il est normal de supposer que ces croissances de connaissances sont dues aux cours de français et les activités parascolaires qui exposent les étudiants à la culture francophone. Logiquement, les étudiants sont exposés à de nouvelles informations culturelles dans leur cours et donc, on peut supposer qu'ils en

acquièrent des connaissances, mais ce n'est pas toujours vrai pour tous les étudiants. Donc, les résultats de cette étude soutiennent la logique que l'apprentissage de la culture, au moins la culture factuelle, se passe en cours. Mais il est aussi possible que les étudiants ont fait de la recherche après avoir rempli un des questionnaires parce qu'ils voulaient en connaître plus au sujet de la culture francophone. Il est aussi possible que leur recherche n'a pas été causée par cette étude, mais par une autre force comme un cours hors du département de français, un film, un article dans un journal ou pour toutes autres raisons.

Au long du semestre, les changements, surtout, dans l'attitude des participants sont évidents selon les statistiques (cf. Tableau 4.3). Pourtant, il est important de noter que cette tendance est expliquée par les moyennes. Les gammes de changements de motivation générale montrent qu'il existe quelques étudiants qui n'ont pas suivi ces tendances. Certaines personnes ont manifesté une augmentation de motivation intégrative et instrumentale, mais quelques autres ont montré une diminution dans leur attitude. Même si les tendances sont claires, dans un groupe de cette taille (120) il est normal que tout le monde ne suive pas les tendances générales du groupe. Ces variations au sein du groupe sont importantes pour de futures études de recherche parce qu'elles sont des exemples uniques. Il est également possible que les résultats de ces participants vont inciter d'autres explications pour le phénomène de la motivation. Ces tendances représentent tous les niveaux de participants, mais les sections suivantes vont explorer les différences existantes entre les niveaux.

5.2 Les tendances au niveau 100

Les participants au niveau 100 ont suivi les tendances générales ; la motivation intégrative et instrumentale a diminué ainsi que l'attitude générale et les connaissances culturelles ont augmenté pendant le cours. La motivation instrumentale chez les débutants a diminué le plus, de 5,06 à 4,90 sur une échelle de 7, ce qui indique que les raisons instrumentales ne jouaient aucun rôle statistiquement significatif chez les débutants à la fin du semestre. Pourtant, ils ont montré la plus grande augmentation des connaissances culturelles ce qui peut être logiquement expliqué. Comme ils ont commencé leurs études de français avec des bases minimales de langue et de culture au début du semestre, les informations présentées pendant leurs cours étaient probablement souvent nouvelles.

Au début du semestre, ce groupe de participants a répondu correctement à une moyenne de 36% des questions culturelles avec un score minimum de 0 et un score maximum de 78% des réponses correctes. A la fin du semestre, ils ont répondu correctement à 46% des questions avec une gamme de réponses entre 12% et 81% des réponses correctes. Cela représente la plus grande différence entre les scores minimums et maximums de tous les niveaux.

5.3 Les tendances au niveau 200

Les résultats pour le niveau 200 ne suivent pas les mêmes tendances que les autres niveaux, mais il faut se rappeler que les questionnaires retenus au niveau 200 représentaient le plus petit nombre de questionnaires avec seulement 17 participants ou 14,2% de l'échantillon total. Les deux motivations, intégrative et instrumentale, ont

augmenté tout au long du semestre ainsi que l'attitude générale qui est passée de « ni en désaccord ni en accord » (neutral) à « en accord » (moderately agree).

Le début du semestre pour les étudiants au niveau 200 a vu des réponses correctes à 41% des questions culturelles, mais les scores individuels consistaient de 16% à 66% des réponses correctes. Le dernier questionnaire pour les participants au niveau 200 a calculé une moyenne de réponses correctes à 45%. Le score minimum était de 17% de réponses correctes et le score maximum pour ce groupe de participants était de 67%.

Donc, les connaissances culturelles ont augmenté seulement de 4% et à la fin du semestre, les étudiants de niveau 100 ont surpassé les étudiants de 200 dans leurs connaissances de culture. Cette différence dans les tendances est probablement dû au fait que les participants au niveau 200 sont peu nombreux. Seulement deux sections du cours 200 ont participé à l'étude ; les deux autres cours de 200 n'ont pas eu la possibilité d'y participer. Il est donc difficile de généraliser et de comparer avec les autres niveaux parce que les résultats de ce niveau représentent seulement les étudiants du premier semestre au niveau 200 et pas les étudiants de deuxième semestre. Toutefois, si d'autres facteurs devaient être pris en considération, on pourrait penser que ce phénomène est causé par le contenu des cours au niveau 200. A ce niveau, il est nécessaire d'insister sur les structures grammaticales et les bases de communication et de préparer les étudiants à la réussite dans les cours avancés, donc il est possible que les étudiants investissent toute leur énergie dans l'apprentissage de la langue plutôt que dans la culture, même si la culture est enseignée.

5.4 Les tendances au niveau 300-400

Comme nous l'avons observé dans le chapitre précédent, pour les étudiants avancés, dans un cours de niveau 300 ou 400, leur motivation intégrative, ainsi que leur motivation instrumentale étaient plus positives que celles des participants d'autres niveaux (cf. Tableau 4.2 et 4.4). Par contre, leur attitude générale du cours était la moins forte. Il est logique aussi que les étudiants les plus avancés soient ceux qui réussissent le mieux vis-à-vis des connaissances culturelles avec une moyenne de 65% au début du semestre. Même si leur motivation intégrative a diminué et leur motivation instrumentale est restée pratiquement au même niveau qu'au début du semestre, leur croissance des connaissances de culture est de 9%. Cette augmentation de culture assez importante est probablement expliquée par le fait que les étudiants avancés passent plus de temps en cours pour communiquer et discuter d'un sujet de culture, contrairement aux étudiants débutants qui ont besoin de connaissances de communication avant d'aborder les sujets plus complexes de la culture. En plus, les étudiants avancés ont plus d'opportunités d'apprendre au sujet de la culture francophone de plusieurs sources et personnes différentes ce qui leur donnent plus de possibilités d'acquérir des connaissances culturelles. Il est aussi important de noter qu'à ce niveau, les étudiants ont la possibilité de suivre des cours particuliers sur la culture francophone, ce qui accentue la quantité de renseignements culturels reçus.

Les participants au niveau avancé ont donné des réponses correctes pour, en moyenne, 65 % des questions culturelles au début du semestre. Pourtant, les participants individuels varient entre des scores de 30 % et 88%. A la fin du semestre, le score moyen des étudiants au niveau 300 était de 74% des réponses correctes aux questions culturelles.

Pourtant, la gamme, comme pour les participants des cours 100, était encore plus large, de 35% à 98%. Cette différence dans les connaissances culturelles est possiblement expliquée par les expériences vastes et uniques des étudiants à ce niveau. Les participants dans les cours 300 et 400 n'ont pas forcément suivi les mêmes cours et ils ont eu des opportunités d'établir des relations différentes avec des francophones et élargir leurs compétences culturelles.

5.5 Les autres variables

En plus des questions au sujet de la motivation et des connaissances culturelles, les questionnaires ont aussi demandé aux participants de donner des informations démographiques (cf. Tableau 3.2). Ces variables ont permis au chercheur d'identifier le profil du groupe et aussi d'explorer l'influence d'autres variables sur la motivation et les connaissances culturelles. Ces variables sont la langue maternelle, le niveau de français (combien de semestres de cours suivis), la spécialisation, le sexe et le cours (dans lequel l'étudiant est actuellement inscrit). Les étudiants qui ont poursuivi des études à l'étranger, pendant plus que quatre semaines, étaient peu (10,9% des participants) pour rendre une comparaison intéressante donc cette variable a été exclue du test ANOVA.

Dans l'analyse ANOVA (cf. Tableau 4.6), les résultats n'ont rien trouvé de statistiquement significatif au sujet de l'influence des variables démographiques sur la motivation et les connaissances culturelles. La motivation instrumentale représente la variable la plus proche à être statistiquement significative même si elle est loin d'y être (0,158). Donc, d'après les données de cette étude ces variables ne jouent pas de rôle significatif dans l'acquisition de la culture.

Pourtant, il est important de noter que le nombre de participants dans chaque groupe n'est pas égal, donc les résultats ne peuvent pas être prolongés dans les autres domaines. Par exemple, les hommes représentent seulement 26,7% du groupe donc si le taux d'hommes et de femmes était plus égal, les résultats auraient pu être différents. Ce même phénomène se passe aussi avec les participants notant une langue maternelle autre que l'anglais parce qu'ils ne représentent que 12,5% de l'échantillon total. Mais les données collectées dans cette expérience peuvent toujours ajouter aux tendances de ce groupe en particulier pour que la motivation et l'apprentissage de la culture puissent être plus compris dans l'avenir.

5.6 Les implications pour l'enseignement

D'après les résultats de cette étude, il est important d'évaluer les tendances pour mieux comprendre la motivation et les connaissances culturelles des étudiants et leurs besoins dans le contexte académique. On a vu qu'aux Etats-Unis l'Association Nationale de l'Education (NEA) propose des compétences globales pour un objectif général de l'éducation publique ; dans ce contexte, les connaissances d'une L2 et une appréciation des cultures différentes sont une base fondamentale. Pourtant, ACTFL constate que la culture est une de cinq bases de l'apprentissage d'une langue même si elle est difficile à définir et à évaluer dans le contexte scolaire, surtout quand on parle de la culture construite. La culture factuelle, cependant, facilite l'apprentissage de la culture et les résultats de ces participants ont montré que les cours de français sont, en général, une façon d'approfondir des connaissances culturelles.

Dès le début de leurs études, les étudiants de L2 sont capables d'apprendre la culture cible. Même si les présentations se passent, parfois, en anglais pour les vrais débutants, les étudiants sont souvent intéressés et leur attention est captée par une culture différente que la leur. Il ne faut plus attendre les cours de littérature ou de culture, au niveau de 3^{ème} année, pour introduire la culture aux étudiants. Surtout avec les nouvelles technologies, compris l'internet, l'accès à la culture francophone est beaucoup plus accessible pour les enseignants et les apprenants. Il est aussi possible d'enseigner les cultures francophones moins connues grâce à l'internet et de les incorporer avec des thèmes de vocabulaire et grammaire. Les professeurs des L2 doivent surtout continuer à insister sur les thèmes culturels pour que les étudiants puissent approfondir leurs connaissances culturelles et leurs attitudes envers les autres qui sont différentes des leurs.

En dehors des cours, les participants de cette étude ont eu la possibilité de participer à de multiples activités parascolaires organisées par le club français de l'université ou par les professeurs. Des présentations littéraires et culturelles, faites par des auteurs francophones renommés, sont aussi disponibles. Au niveau 100, les étudiants sont obligés d'assister à un minimum de deux activités et au niveau 200, ils sont obligés à en faire une. Les étudiants du niveau 300-400 sont obligés d'y assister selon le choix de l'enseignant. Donc, ces expériences en dehors de la salle de classe permettent aux étudiants d'explorer la langue et la culture française avec des présentations de natifs, de films, de groupes de conversations et une variété d'autres activités. Ce soutien de l'enseignement traditionnel de la culture est aussi possible au sein de la classe avec les invités (presque toujours des natifs) et les présentations culturelles de sujets attirants.

Avec l'augmentation de l'attitude générale envers la langue française et les cours, ce groupe d'étudiants achèvent « the long held hope of teachers of second languages and cultures is that the study of another language will lead to positive attitudes toward the target culture and its members and a desire to interact with them » (Bateman, 2002, p. 318). Donc il est important que les professeurs, surtout dans ce contexte, s'efforcent de continuer à donner des cours qui pourvoient à des façons d'approfondir les attitudes positives des étudiants. En plus, il faut continuer à explorer la motivation dans le contexte académique des L2 pour mieux comprendre la relation entre la motivation et l'acquisition de langue. Il est possible qu'un autre modèle que celui de Gardner soit plus utile pour mesurer la motivation des étudiants au niveau universitaire.

CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif principal l'exploration de la rencontre entre deux grands sujets de recherche, la motivation et la culture. On a investigué l'influence de la motivation, en particulier de l'orientation, sur l'acquisition de la culture cible. Comme présenté dans les deux chapitres précédents, les résultats de cette étude n'ont pas trouvé de lien statistiquement significatif entre la motivation et les connaissances culturelles des étudiants de français. Pourtant, on a vu des changements positifs au long du semestre par rapport aux connaissances culturelles et à l'attitude générale envers le cours et la langue française dans le cas de la majorité des participants. On a pu également remarquer une petite diminution de la motivation des participants durant le semestre académique, mais l'opinion générale était « motivée », d'après l'instrument utilisé dans cette étude. Dans la discussion, on a brièvement vu quelques hypothèses pour les résultats tels qu'ils sont pour ce groupe d'étudiants. De façon générale, cette étude nous indique que la motivation n'a pas d'impacte sur les connaissances culturelles.

6.1 Les limites de l'étude

Néanmoins, il est nécessaire de noter les limites de cette étude ; d'abord, le nombre de participants n'était que de 120 étudiants dans une université de taille moyenne dans l'ouest des Etats-Unis, donc cette étude n'est pas représentative de tous les étudiants de français et surtout pas des étudiants des L2 d'un point de vue général. En

plus, les démographiques de ce groupe de participants n'étaient pas idéales pour permettre une comparaison des groupes et explorer des tendances. Le déséquilibre entre le nombre d'hommes et de femmes était particulièrement ressenti, étant donné que nous n'avions que 32 hommes par rapport à 88 femmes. Un autre déséquilibre se trouvait dans le nombre de participants au niveau 200. Ces différences ont influencé, et probablement empêché, des résultats significatifs aux tests statistiques et dans les moyennes du groupe. Il est aussi possible que les questions culturelles ne représentaient pas ce qui était enseigné dans les cours dans ce contexte spécifique. Mais il est aussi admissible que les questions culturelles ne représentaient pas des connaissances importantes au sujet de la culture francophone. Le manque de consensus des professionnels sur les connaissances culturelles essentielles est un problème qui empêche la recherche dans ce domaine.

De plus, l'instrument utilisé pour mesurer la motivation des étudiants était une adaptation de la Batterie des Tests d'Attitudes et Motivation (AMTB) de Gardner (1985). Il est possible que les adaptations aient influencées la fiabilité de l'instrument parce que l'AMTB, dans sa forme originale, possède trois grandes sections : l'orientation, l'intensité de motivation et l'attitude envers le professeur et le cours. Au total, la batterie de tests inclut 130 questions, 59 pour explorer l'orientation du participant, 21 pour établir l'intensité de motivation et 50 pour évaluer le cours et le professeur. Donc, une réduction de 130 questions à 24 pour ce questionnaire est une grande différence (p. 177-184). Pourtant, ce changement était nécessaire à cause d'une autorisation de seulement 10 à 15 minutes dans les cours pour remplir les questionnaires et aussi pour ne pas faire un questionnaire trop long pour attirer les participants.

La possibilité existe, aussi, que l'AMTB n'est pas un instrument valable pour mesurer la motivation, y inclus l'orientation, des étudiants dans le contexte académique américain. Malgré la diversité des participants de cette étude, il n'existe pas dans cette communauté une culture de bilinguisme comme dans le contexte canadien des études de Gardner (eg. 1972, 1985). Cette différence est une des raisons pour les adaptations prises dans cette étude et il est possible que cela ait aussi produit des résultats différents. Il serait intéressant de refaire cette étude de l'influence de culture et motivation avec un autre instrument de mesure pour la motivation comme celui de Clément & Kruidenier (1983) pour les orientations (Voyage, Amitié, Instrumental et Connaissance) ou celui de Noels et al (2003) avec le modèle de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque.

6.2 Pour l'avenir

Après avoir effectués cette étude, nous réalisons que les idées pour de la recherche dans l'avenir sont nombreuses. La culture continue à être un sujet de base et de confusion dans les cours de L2 et la motivation des étudiants est toujours un domaine de recherche intéressante. Il serait utile de faire des études similaires à celle-là pour explorer des instruments différents pour mesurer la motivation et les connaissances culturelles afin de voir s'il existe une combinaison qui trouve un lien statistiquement significatif. Cela permettrait aussi de tester la fiabilité du questionnaire utilisé dans cette étude.

Il serait bon aussi d'explorer les connaissances culturelles des étudiants et d'investiguer comment déterminer les connaissances culturelles qu'un apprenant de L2

devrait avoir et à quel niveau. Parfois, les institutions académiques possèdent des critères plus spécifiques que les standards nationaux, mais il n'existe pas de standard partout. Après avoir vu ces précisions de mesure pour la motivation et aussi les connaissances culturelles, il serait intéressant de voir les résultats parce qu'il est possible que les deux types de motivation, l'instrumental et l'intégrative, aient le même impacte sur l'acquisition de la deuxième culture.

6.3 Pour conclure

Peu importe le manque de lien significatif trouvé dans cette étude, les professeurs de L2 doivent continuer l'enseignement de la culture cible dans les cours de L2 et insister aussi sur des connaissances non seulement superficielles, mais profondes. Cela n'est pas seulement dû aux cinq éléments fondamentaux de l'enseignement des L2 d'après l'Association Américaine des Professeurs des Langues Etrangères (ACTFL National Standards, 1999), mais parce que la culture fait intégralement partie de l'acquisition de la langue et de la communication avec les natifs. Au moins, l'apprentissage d'une culture, autre que la leur, prépare les apprenants à vivre en tant que citoyens mondiaux compétents et à respecter la diversité d'un point de vue culturel.

BIBLIOGRAPHIE

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1999). <http://www.actfl.org/>. Retrieved 08 10, 2010, from Standards for Foreign Language Learning: Executive Summary: http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLEXecsumm_rev.pdf
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., et al. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bateman, B. E. (2002). Promoting Openness toward Culture Learning: Ethnographic Interviews for Students of Spanish. *The Modern Language Journal* , 86 (3), 318-331.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in Second Language Acquisition: I. The effects of ethnicity, Milieu, and Target Language on their Emergence. *Language Learning* , 33 (3), 273-290.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel, *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196-219). New York: Cambridge University Press.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal* , 89 (1), 19-36.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* , 78, 273-284.
- Gardner, R. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum* (8), 9-20.

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold.

Gardner, R., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Harklau, L. (1999). Representing Culture in the ESL writing classroom. In E. Hinkel, *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 109-130). New York: Cambridge University Press.

Hinkel, E. (1999). Introduction: Culture in research and second language pedagogy. In E. Hinkel, *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 1-12). New York: Cambridge University Press.

Husseinali, G. (2006). Who is Studying Arabic and Why? A survey of Arabic students' orientations at a major university. *Foreign Language Annals* , 39 (3), 395-412.

International Center for Leadership in Education. (2004). *Rigor/Relevance Framework*. Retrieved 08 17, 2010, from <http://www.leadered.com/rrr.html>

Kouritzin, S. G., Piquemal, N. A., & Renaud, R. D. (2009). An International Comparison of Socially Constructed Language Learning Motivation and Beliefs. *Foreign Language Annals* , 42 (2), 287-317.

Kramsch, C. (1991). Culture in Language Learning: A view from the United States. In K. D. Bot, C. Kramsch, & R. B. Ginsberg, *Foreign Language Research in cross-cultural perspective* (pp. 217-240). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lado, R. (1997). How to compare two cultures. In P. R. Heusinkfeld, & P. R. Heusinkfeld (Ed.). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Lantolf, J. P. (1999). Second Culture acquisition: Cognitive considerations. In E. Hinkel, *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 28-46). New York: Cambridge University Press.

LoCastro, V. (2001). Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System* , 29, 69-89.

MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A situational Model of L2 Confidence and affiliation. *The Modern Language Journal* , 82 (4), 545-562.

National Education Association. (2010). *Global Competence Is a 21st Century Imperative*. Policy Brief, NEA Education Policy and Practice Department, Washington DC.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning* , 53 (1), 33-63.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning motivation:expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal* , 78, 12-28.

Ramage, K. (1990). Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. *Language Learning* , 40, 189-219.

Roberts, C., Byran, M., Barro, A., Jordan, S., & Street, B. (2001). *Language Learners as ethnographers*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Tremblay, P., & Gardner, R. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal* , 79 (4), 505-518.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics* , 26 (1), 70-89.

APPENDICE 1: Premier questionnaire

Course LFRE _____ Sect _____

Personal Information: Please circle the answer that best describes you.

1. I am...
 - a. Male
 - b. Female
2. I am a ...
 - a. Freshman
 - b. Sophomore
 - c. Junior
 - d. Senior
 - e. Graduate Student
 - f. Other: _____
3. My primary area of study/major is in...
 - a. College of Agricultural Sciences
 - b. College of Applied Human Sciences
 - c. College of Business
 - d. College of Engineering
 - e. College of Liberal Arts
 - f. College of Natural Sciences
 - g. College of Veterinary Medicine & Biomedical Sciences
 - h. Warner College of Natural Resources
 - i. Undecided
4. I am _____ years old.
5. I have ...*
 - a. Never studied French
 - b. Completed 1-2 semesters of French.
 - c. Completed 3-6 semesters of French.
 - d. Completed 7-9 semesters of French
 - e. Completed 10-12 semesters of French.
 - f. Completed more than 12 semesters of French.

*Include HS & University courses
6. I have ...
 - a. Never been to a French speaking country.
 - b. Traveled to a French speaking country for less than 4 weeks.
 - c. Lived a French speaking country from 5 weeks to 6 months.
 - d. Lived for more than 6 months in a French speaking country.
7. If so, which one(s)?

8. I speak _____(language) at home with my parents.
9. Other than French, I have studied/speak _____ languages total.
10. Please list all languages that you speak/have studied in the order that you learned them. (English included)
 - 1)
 - 2)
 - 3)
 - 4)

Questions used for coding your questionnaire:

These are very important questions as they will be used to code your questionnaire over the course of the semester.

What are the last 3 digits of your CSU ID #?

____ _

What is your 2 digit birth month?

____ _

What are the first 2 letters of the state in which you were born?

____ _

Please mark the line that best represents your attitudes and experience in French class.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

- Learning French is really great.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- I think studying French will allow me to meet and converse with more and diverse people.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- I really enjoy learning French.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- I think that learning French is a waste of my time.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- I want to study French because I think it will be useful to get a job.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- I am studying French because other people will respect me more if I know a foreign language.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- For me, studying French will make me a more knowledgeable person.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- I chose to study French because I will need it for my future career.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- I think studying French will allow me to participate in the activities of other cultural groups.
Strongly disagree _____ Strongly Agree
- I am studying French because I will be able to better understand Francophone culture.
Strongly disagree _____ Strongly Agree

I find my French class to be....

Meaningful	_____	Meaningless
Enjoyable	_____	Unenjoyable
Monotonous	_____	Absorbing
Effortless	_____	Hard
Awful	_____	Nice
Interesting	_____	Boring
Simple	_____	Complicated
Disagreeable	_____	Agreeable
Fascinating	_____	Tedious
Worthless	_____	Valuable
Necessary	_____	Unnecessary
Unimportant	_____	Important
Pleasurable	_____	Painful
Useless	_____	Useful

Adapted from Gardner (1985)

Please answer these short answer questions about French culture to the best of your knowledge.

1. Name three countries, other than France, where French is an official language.
2. You are in France and want to talk to a child about 8 years old. What subject pronoun should you use?
3. Name one important city in France other than the capital.
4. In what year did the French Revolution take place?
5. What is the capital of Senegal?
6. Who was the architect of the Eiffel Tower?
7. Which ruler of France was referred to as the "Sun King"?
8. What was the capital of free France during the German occupation of World War II?
9. Victor Hugo is a famous French author from which century?
10. Who is the current president of France? In what year was he/she elected?

Please decide whether the statements are true or false and circle the appropriate answer.

- | | | |
|--|------|-------|
| 1. Molière is a famous French playwright known for his tragedies. | True | False |
| 2. At one time, the Louvre art museum was the French royal palace. | True | False |
| 3. The TGV is a high speed train that operates in France. | True | False |
| 4. The Dreyfus affair involved a military traitor during the 17 th century. | True | False |
| 5. There is a French speaking country on the South American continent. | True | False |
| 6. Jean-Paul Sartre is known as the father of the Romantic Movement. | True | False |
| 7. The current French constitution is called the Fifth Republic. | True | False |
| 8. In France, the cheese course is typically served before the meal. | True | False |
| 9. Joan of Arc is known for crowning François I king of France. | True | False |
| 10. The regions of Alsace & Lorraine are no longer part of France. | True | False |

Please answer the question: What do you like best about your French class? (English or French)

APPENDICE 2: Le formulaire de consentement

Consent to Participate in a Research Study Colorado State University

You are being asked to participate in a study regarding the factors affecting Second Language Acquisition in all levels of French. This study is being completed as part of a Master's Degree for me, Brittany Waack. I am a graduate student in the Department of Foreign Languages & Literatures seeking to complete an interdisciplinary degree in French with an emphasis in education.

You are being asked to be a part of this study because you are enrolled in a French course at CSU (LFRE****). All students enrolled in a French course are eligible to be a part of the study, but participation is voluntary! Participation in this study will not affect your final grade in the course in any way.

The study will take place during the course of the Spring 2010 semester. You will be asked to fill out three (3) questionnaires during class time over the course of the semester. You will also be asked to share your mid-term and final course grades (in percentage form) with the researcher.

All data will be collected using a coding system and only the researcher and her Thesis Advisor/PI will see the questionnaires. You will be asked to use your CSU ID number as a code on the questionnaires. The researcher will automatically assign a new code to each participant created from the ID number and an additional course code. Neither your name nor your CSU ID number will be used in the published study. Data will be kept private and will only be known to the researcher and her Thesis Advisor. All material will be destroyed upon acceptance for publication or in three years.

There are no known risks or benefits to participating in this study; however, I hope to learn more about specific effects of Second Language Acquisition in regards to French. It is not possible to identify all potential risks in research procedures, but the researcher has taken reasonable safeguards to minimize any potential, but unknown, risks.

Before you decide whether to accept this invitation to take part in the study, please ask any questions that might come to mind now. Later, if you have questions about the study, you can contact the investigator, Brittany Waack at Brittany.waack@colostate.edu or her Thesis Advisor, Frédérique Grim at Frederique.grim@colostate.edu. If you have any questions about your rights as a volunteer in this research, contact Janel Barker, Human Research Administrator at 970-491-1655. We will give you a copy of this consent form to take with you.

Your participation in this research is voluntary. If you decide to participate in the study, you may withdraw your consent and stop participating at any time without penalty.

This consent form was approved by the CSU Institutional Review Board for the protection of human subjects in research on December 11, 2009.

Your signature acknowledges that you have read the information stated and willingly sign this consent form. Your signature also acknowledges that you have received, on the date signed, a copy of this document containing pages.

Signature of person agreeing to take part in the study Date

Printed name of person agreeing to take part in the study

Name of person providing information to participant Date

Signature of Research Staff

APPENDICE 3: Le deuxième et troisième questionnaire

Please mark the line that best represents your attitudes and experience in French class.

	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
1. Learning French is really great.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
2. I think studying French will allow me to meet and converse with more and diverse people.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
3. I really enjoy learning French.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
4. I think that learning French is a waste of my time.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
5. I want to study French because I think it will be useful to get a job.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
6. I am studying French because other people will respect me more if I know a foreign language.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
7. For me, studying French will make me a more knowledgeable person.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
8. I chose to study French because I will need it for my future career.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
9. I think studying French will allow me to participate in the activities of other cultural groups.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						
10. I am studying French because I will be able to better understand Francophone culture.	Strongly disagree _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Strongly Agree						

I find my French class to be....

Meaningful	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Meaningless
Enjoyable	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Unenjoyable
Monotonous	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Absorbing
Effortless	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Hard
Awful	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Nice
Interesting	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Boring
Simple	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Complicated
Disagreeable	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Agreeable
Fascinating	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Tedious
Worthless	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Valuable
Necessary	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Unnecessary
Unimportant	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Important
Pleasurable	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Painful
Useless	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	Useful

Please answer these short answer questions about French culture to the best of your knowledge.

1. Name three countries, other than France, where French is an official language.
2. You are in France and want to talk to a child about 8 years old. What subject pronoun should you use?
3. Name one important city in France other than the capital.
4. In what year did the French Revolution take place?
5. What is the capital of Senegal?
6. Who was the architect of the Eiffel Tower?
7. Which ruler of France was referred to as the "Sun King"?
8. What was the capital of free France during the German occupation of World War II?
9. Victor Hugo is a famous French author from which century?
10. Who is the current president of France? In what year was he/she elected?

Please decide whether the statements are true or false and circle the appropriate answer.

- | | | |
|--|------|-------|
| 1. Molière is a famous French playwright known for his tragedies. | True | False |
| 2. At one time, the Louvre art museum was the French royal palace. | True | False |
| 3. The TGV is a high speed train that operates in France. | True | False |
| 4. The Dreyfus affair involved a military traitor during the 17 th century. | True | False |
| 5. There is a French speaking country on the South American continent. | True | False |
| 6. Jean-Paul Sartre is known as the father of the Romantic Movement. | True | False |
| 7. The current French constitution is called the Fifth Republic. | True | False |
| 8. In France, the cheese course is typically served before the meal. | True | False |
| 9. Joan of Arc is known for crowning François I king of France. | True | False |
| 10. The regions of Alsace & Lorraine are no longer part of France. | True | False |

Please answer the question: What do you like best about your French class? (English or French)

Course LFRE ____ Sect. ____

Last 3 digits of CSU ID ____ 2 digit birth month ____ First 2 letters of state/country of birth ____