



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

# Motivation d'apprendre le français comme 2<sup>e</sup> langue étrangère : une étude basée sur le modèle socio-éducatif

**ZHOU Yikai**

Université du Hunan, Chine  
eddiezhou99@hnu.edu.cn

**CHEN Guangfeng<sup>1</sup>**

Université du Hunan, Chine  
guangfengchen@hnu.edu.cn

Reçu le 01-04/2020 / Evalué le 07-05-2020 / Accepté le 28-06-2020

## Résumé

La motivation est l'un des principaux facteurs liés à la réussite de l'apprentissage linguistique. Basé sur le modèle socio-éducatif de Gardner avec sa batterie de tests d'attitude/motivation (AMTB), cet article propose une analyse quantitative sur les différences dans les motivations d'apprentissage du français comme 2<sup>e</sup> langue étrangère parmi les étudiants chinois en spécialité anglais et ceux en spécialité non-anglais. Après un t-test et un test de corrélation de Pearson des données sur SPSS, sont présentées les différences de motivation entre les deux groupes et les relations entre les facteurs de motivation. Puis, des réponses des entretiens ont été incluses pour comprendre pourquoi existent de telles différences.

**Mots-clés :** français-2e langue étrangère, motivation, étudiants chinois, spécialité anglais, spécialité non-anglais

## 法语作为第二外语的学习动机：一项基于社会教育模型的研究

### 摘要

动机是影响语言学习成果的主要因素之一。本文基于Gardner的社会教育模型及其“态度/动机测验量表”（AMTB），对中国英语专业和非英语专业大学生学习第二外语法语的动机差异进行定量分析。经过SPSS的T检验和皮尔逊相关性检验，得出了两组参与者之间动机的差异以及动机因素之间的关系，并结合对学生的访谈，阐释了差异存在的原因。

**关键词：**法语作为第二外语，动机，中国学生，英语专业，非英语专业

## Motivation to learn French as a second foreign language: a study based on the socio-educational model

### Abstract

Motivation is one of the major factors related to linguistic achievement. This article offers a quantitative analysis of the differences in motivations to learn French as

the second foreign language among English major and non-English major university students in China, based on the socio-educational model of Gardner with his Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). After a t-test on SPSS and a Pearson correlation test of the data, the differences in motivation between the two groups and the relationships between the motivating factors are presented. Then, interview responses were included to understand why such differences exist.

**Keywords:** French as 2nd foreign language, motivation, Chinese students, English majors, non-English majors

## Introduction

Le français, l'une des six langues officielles et de travail aux Nations Unies, est une deuxième langue étrangère (ci-après 2<sup>e</sup> LE) très populaire auprès des étudiants chinois. Il est souvent perçu en Chine comme une langue romantique avec une longue histoire et une culture magnifique, qui offre la possibilité d'étudier et de travailler dans les pays francophones. Dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine, le français occupe une place de plus en plus importante, à la fois comme spécialité universitaire et comme une 2<sup>e</sup> langue étrangère. Mais il est à noter que par rapport aux étudiants en spécialité de français, beaucoup plus nombreux sont les étudiants spécialisés en anglais et ceux non spécialisés en langue qui choisissent le français comme leur 2<sup>e</sup> langue étrangère conformément aux Programmes d'enseignement supérieur de l'État. La question qui se pose avant tout est de savoir pourquoi ils font ce choix, ou en termes didactiques, quelles sont leurs motivations exactes à apprendre le français comme 2<sup>e</sup> LE ? Les enjeux qui en découlent sont particulièrement importants pour les enseignants aussi bien dans leur planification des cours que dans la mobilisation de méthodes d'enseignement afin de maximiser leurs résultats pédagogiques. D'où provient notre étude qui a pour objectif d'examiner les différences de motivations à apprendre le français comme 2<sup>e</sup> LE parmi les deux types d'étudiants en Chine, et de savoir si la motivation des étudiants chinois à apprendre le français comme seconde langue étrangère est liée à leur spécialité et s'il existe des corrélations entre les variables de motivation. Les résultats de cette étude sont censés être utiles à des fins pédagogiques pour les concepteurs de cours et les enseignants de français-2<sup>e</sup> LE, et éventuellement pour ceux des cours d'autres 2<sup>e</sup> LE.

### 1. Motivation et Modèle socio-éducatif

Selon le modèle socio-éducatif (Gardner, 2005 : 6), la motivation et l'aptitude sont les deux variables liées indépendamment à la réussite linguistique des apprenants. De plus, des études ont confirmé la relation positive entre la compétence

globale des élèves et la motivation à l'apprentissage d'une 2<sup>e</sup> langue (ci-après 2<sup>e</sup> L) (Semaan et Yamazaki, 2015 : 511). Du point de vue pédagogique, la définition de Mc Combs, citée par Wolfs (2001 : 47), explique que « la motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitudes affectives), son pouvoir (aptitudes intellectuelles) et le soutien social (respect, attention, confiance) ». Il convient de souligner que l'acquisition d'une langue est beaucoup plus complexe que l'apprentissage d'autres matières comme les mathématiques et la chimie à l'école. Puisque la langue joue le rôle de transmetteur à la fois de pensées individuelles et de cultures collectives, l'acquisition d'une langue traite donc également des facteurs émotionnels, sociaux et culturels.

Depuis 1959, lorsque Gardner et Lambert (1959) ont proposé les deux types de motivation d'apprentissage, la motivation instrumentale et la motivation intégrative, l'étude de la motivation pour l'acquisition des langues a vu diverses mises à jour. La plus grande avancée est sans doute la distinction entre motivation et orientation. Gardner a noté que « la motivation est un concept très large... On peut vouloir apprendre une langue pour des raisons qui pourraient refléter une orientation intégrative...» (Gardner, 2005 : 4), tel est le cas de dire que « Étudier le français est important pour moi car cela me permettra de mieux comprendre et apprécier l'art et la littérature français ». Les individus peuvent très bien être d'accord avec ce type d'énoncés, mais ils pourraient être ou ne pas être motivés à apprendre cette langue. Il en va de même pour l'orientation instrumentale. Selon Noels et *al.* (2001), l'orientation instrumentale correspond étroitement à la notion de motivation extrinsèque de Ryan et Deci (2000). Gardner a souligné que « dans de nombreuses situations, les individus pourraient très bien vouloir apprendre une langue pour des raisons purement pratiques » (Gardner, 2005 : 8). Pour être plus précise, l'orientation instrumentale traite des avantages positifs tels que la réussite aux examens, l'obtention de meilleurs emplois et le développement de professions par l'apprentissage d'une certaine langue. Et l'orientation intégrative, en revanche, selon Gardner, signifie l'ouverture d'une personne à assumer les caractéristiques d'un autre groupe culturel ou linguistique.

Pour mesurer la motivation, Gardner a conçu une batterie de tests d'attitude/motivation (AMTB), un questionnaire qui mesure les facteurs non linguistiques, en particulier affectifs, de la motivation des élèves à apprendre une 2<sup>e</sup> LE. Il a intégré des variables de motivation au modèle socio-éducatif (voir figure 12). Ce modèle « concerne principalement la motivation et les facteurs qui la soutiennent » (Gardner 2005 : 6). Les sous-échelles de l'AMTB forment cinq échelles de l'indice de motivation des élèves à apprendre la deuxième langue. Selon Gardner (2005 : 5), dans le modèle socio-éducatif, les acquis linguistiques d'un individu sont directement

influencés par ses aptitudes et sa motivation. La motivation est fortement liée à deux classes de variables, les attitudes face à la situation d'apprentissage (ASA) et l'intégrité. L'instrumentalité est également un facteur d'influence de la réussite d'apprentissage médiatisé par la motivation, mais pas encore considéré comme un facteur majeur car l'AMTB a été développé pour évaluer les principales composantes affectives impliquées dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les flèches bidirectionnelles reliant les trois variables signifient que l'ASA est positivement corrélée avec l'intégrité, tout comme l'intégrité avec l'instrumentalité. L'anxiété de langue est une variable plus complexe qui joue un rôle dans l'apprentissage des langues. Il « peut avoir des propriétés de motivation suggérant qu'il pourrait bien faciliter les acquis linguistiques » (Gardner, 2005 : 8). Il est considéré comme ayant une corrélation négative avec les acquis linguistiques, dans la mesure où des hauts niveaux d'anxiété des élèves peuvent entraîner des effets délétères sur l'apprentissage, et des compétences linguistiques inadéquates peuvent provoquer des sentiments d'anxiété chez les individus lorsqu'ils utilisent la langue.

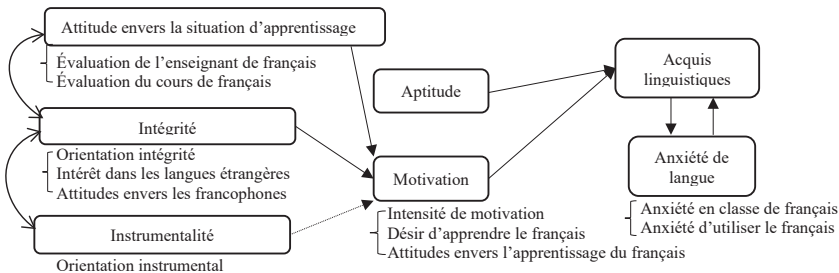


Figure 1 : le modèle socio-éducatif avec les variables de motivation (Gardner 2005 :6)

Toutes les variables fonctionnent et doivent être considérées ensemble. À l'exclusion de l'aptitude et les acquis linguistiques dans le modèle, les cinq autres échelles constituent ce que Gardner (1985 : 3) a appelé « l'indice de motivation / attitude » pour enquêter sur les facteurs exacts de la motivation des élèves en L2. L'indice ainsi que ses diverses composantes peuvent être mesurés par AMTB.

## 2. Méthodes

### 2.1. Les participants

Au total, 142 étudiants qui suivent les cours de français donnés par le même professeur à l'Université du Hunan (Changsha, Chine) ont participé à cette étude :

parmi eux, 81 sont en spécialité anglais et les 61 autres sont des étudiants en spécialité non-anglais (comme les études juridiques, la chimie, le journalisme). Tous les participants sont des locuteurs natifs du mandarin, l'anglais étant leur première langue étrangère et le français 2<sup>e</sup> LE.

## 2.2. Instruments et procédures

Le questionnaire appliqué dans cette étude est une version adaptée de l'AMTB de Gardner (2004). Le questionnaire original a été conçu pour étudier les élèves du secondaire apprenant l'anglais comme langue étrangère, et s'est avéré plus tard applicable dans différents contextes (Gardner, 2005 : 3). Sur la base des résultats d'une étude pilote, nous avons finalement ajouté 8 nouvelles QCM (questions à choix multiples) au questionnaire. Les instruments utilisés dans cette étude sont les cinq échelles - attitudes face à la situation d'apprentissage, intégrité, instrumentalité, motivation, anxiété de langue, qui ensemble forment l'indice de motivation (Gardner, 1985 : 3). Le questionnaire se compose de deux parties principales, des QCM nécessitant une réponse rapide et des questions d'auto-évaluation pour confirmation. Pour questions de choix, on a adopté les réponses à l'échelle de Likert en 6 points, avec « fortement en désaccord » et « fortement d'accord » étant les deux poles. La partie d'auto-évaluation demande aux élèves de marquer entre 1 et 7 points. La fiabilité de la cohérence interne du questionnaire a été évaluée au moyen du coefficient alpha de Cronbach et une fiabilité de 0,912 a été obtenue.

L'analyse des données est faite avec le Statistical Product and Service Solutions (SPSS) Version 21.0. Les participants étaient divisés en deux groupes, les étudiants en spécialité anglais (Groupe 1) et les autres (Groupe 2). D'abord un t-test indépendant des données est fait pour trouver les différences significatives entre les deux groupes, puis un test de corrélations de Pearson pour examiner les interactions entre les différentes sous-échelles de motivation des deux groupes.

## 3. Résultats

Dans cette partie, les résultats du t-test et du test de corrélation de Pearson sont présentés respectivement.

### 3.1. Différences dans les échelles et les sous-échelles de motivation : le t-test

L'indice de motivation décrit les aspects généraux de la motivation, étant la somme de tous les facteurs d'influence. En général, les résultats du t-test montrent que les indices de motivation des deux groupes sont significativement différents ( $p < 0,1$ ). Bien que le Groupe 1 (les étudiants en spécialité anglais) et le Groupe 2

(les étudiants d'autres spécialités) partagent des similarités en termes d'intégrité, instrumentalité et anxiété langagière (tableau 1), ils montrent des différences significatives en ce qui concerne la motivation et l'attitude envers la situation d'apprentissage. De plus, des différences plus importantes se retrouvent dans les sous-échelles, notamment celles de l'encouragement des parents ( $p=0.083$ ), des attitudes envers les francophones ( $p =0,014$ ), de l'évaluation de cours de français ( $p=0,089$ ) et du désir d'apprendre le français ( $p=0,023$ ). Des comparaisons détaillées sont présentées ci-dessous.

Echelle/indice (score total)	Moyenne		Sig.
	Groupe 1	Groupe 2	
Attitude envers la situation d'apprentissage (60)	47.124	49.230	.098*
Intégrité (120)	93.074	96.934	.142
Instrumentalité (42)	27.346	28.148	.458
Anxiété langagière (66)	38.370	38.475	.946
Motivation (90)	65.259	69.131	.050**2
Indice de motivation (432)	298.420	312.000	<b>.066*</b>

**Tableau 1** : Différences dans l'indice de motivation et ses échelles

### 3.1.1. Attitude envers la situation d'apprentissage

L'attitude envers la situation d'apprentissage constitue un indice des réactions des participants au contexte d'apprentissage des langues et est destiné à évaluer les attitudes des étudiants vis-à-vis du contexte dans lequel les langues sont enseignées. C'est la somme des évaluations des étudiants du professeur de français et du cours de français (Gardner, 1985 : 4). En ce qui concerne les attitudes face aux situations d'apprentissage, les deux groupes dans cette étude partagent une grande reconnaissance envers le professeur de français, et la différence significative réside dans les évaluations du cours de français : Groupe 1 est moins en désaccord avec l'énoncé « Pour être honnête, je n'aime pas mon français classe » (1,938, 1,525,  $p <0,05$ ). Pour « mon attitude envers mon cours de français » dans la partie d'auto-évaluation, le Groupe 1 se situe en moyenne à 5,901 sur 7, tandis que le Groupe 2 à 6,279 ( $p <0,05$ ). Il s'agit d'une différence significative montrant que le Groupe 1 est moins enthousiaste à propos de leurs cours de français.

### 3.1.2. Intégrité

Cette échelle reflète les réactions affectives des participants envers les francophones, leur désir d'apprendre le français pour des raisons intégratives (ou sociales) et leur intérêt général pour les autres langues (Gardner, 1985 : 1). Il comprend la somme des scores aux échelles suivantes : l'orientation intégrative, l'intérêt pour les langues étrangères et l'attitude envers les francophones.

Pour l'orientation intégrative, les deux groupes sont d'accord modérément ou fortement sur tous les énoncés. La différence significative réside dans l'énoncé « Étudier le français est important parce que je pourrai interagir plus facilement avec les locuteurs du français » (4,840, 5,262,  $p < 0,05$ ). On constate que Groupe 2 manifestent plus d'intérêt pour les francophones, car ils sont davantage d'accord avec l'énoncé mentionnée ci-dessus et également d'autres énoncés comme « se sentent plus à l'aise avec les personnes qui parlent français » (4,642, 4,967,  $p = 0,120$ ) et « mieux comprendre et apprécier le mode de vie français » (4,877, 5,082,  $p = 0,252$ ).

Pour l'intérêt aux langues étrangères, les deux groupes montrent presque la même tendance mais des différences dans deux énoncés. Le Groupe 1 est plus en accord que le groupe 2 à propos de l'énoncé « étudier les langues étrangères n'est pas agréable » (2.593, 2.066,  $p < 0,05$ ), et l'énoncé « J'aimerais pouvoir parler parfaitement plusieurs langues étrangères » (4.630, 4.000,  $p < 0,05$ ). D'une part, le Groupe 1 souhaite pouvoir bien apprendre le français, d'autre part, il le trouve moins agréable que le Groupe 2.

Le Groupe 2 montre plus d'intérêt et d'inclusivité aux francophones. Ils sont significativement plus en accord sur les cinq affirmations suivantes : « La plupart des francophones natifs sont si sympathiques et faciles à s'entendre avec, nous avons de la chance de les avoir comme amis » (4.247, 4.738,  $p < 0,05$ ), « J'aimerais pouvoir avoir beaucoup d'amis francophones natifs » (4.519, 4.934,  $p < 0,05$ ), « Je voudrais connaître plus de francophones natifs » (4.975, 5.295,  $p < 0,05$ ), « Plus j'apprends à connaître des francophones natifs, plus je les aime » (4.284, 4.803,  $p < 0,05$ ) et « Vous pouvez toujours faire confiance aux francophones natifs » (2.642, 3.230,  $p < 0,05$ ).

### 3.1.3 Instrumentalité

L'instrumentalité ne comprend que l'orientation instrumentale, qui souligne la valeur pragmatique ou utilitaire de l'apprentissage du français. Dans cette sous-échelle, le Groupe 1 souligne plus la relation entre l'emploi et les compétences

linguistiques. Ils rapportent des scores plus élevés à l'énoncé « Étudier le français est important parce que j'en aurai besoin pour ma carrière » (3,617, 2,820,  $p < 0,05$ ). Cependant, le Groupe 2 se concentre davantage sur leur plan d'études et leur statut social ou leur réputation, s'accordant beaucoup plus sur le point « J'étudie le français parce que j'ai l'intention d'étudier dans les pays francophones à l'avenir » (2.852, 3.754,  $p < 0,05$ ) et « Étudier le français est important parce que les autres me respecteront davantage si je connais le français » (3,951, 4,377,  $p < 0,1$ ). Bien que les différences dans d'autres énoncés ne soient pas statistiquement significatives, nous verrons qu'en plus du travail et de la carrière future, le Groupe 1 étudie le français davantage pour réussir les tests, ce qui en Chine est toujours considéré comme un moyen d'augmenter la compétitivité des candidats. Pendant ce temps, le Groupe 2 est davantage axé sur les opportunités de poursuivre leurs études et de mieux se former ainsi que sur le respect social.

#### 3.1.4. Anxiété de langue

L'anxiété de langue comprend l'anxiété liée à l'utilisation du français et l'anxiété liée aux classes de français. Le Groupe 1 est moins en accord avec l'énoncé « Cela m'embarrasse de répondre volontairement dans notre classe de français » (3.148, 3.770,  $p < 0,05$ ). Ils sont moins en accord sur l'énoncé « Je me sentirais calme et sûr de moi-même si je devais commander un repas en français » (2.914, 3.393,  $p < 0,05$ ) et plus en désaccord sur le point « Ça ne me dérange pas du tout de parler français » (2.321, 2.770,  $p < 0,05$ ). Il semble que le Groupe 1 soit moins anxieux en classe de français, mais plus soucieux d'utiliser le français dans d'autres contextes.

#### 3.1.5. Motivation

Il s'agit d'une échelle de la motivation de l'individu à apprendre le français et c'est la somme des scores sur l'intensité de la motivation, le désir d'apprendre le français et les attitudes envers l'apprentissage du français (Gardner, 1985). On constate que l'attitude et le désir du Groupe 1 d'apprendre le français semblent nettement moins positifs que ceux du Groupe 2, sauf qu'ils montrent une meilleure compréhension de l'importance des cours de français dans le programme scolaire. Ils rapportent significativement moins de scores sur les trois points suivants : « Apprendre le français est vraiment génial » (4,975, 5,361,  $p < 0,05$ ), « Je jouis vraiment de l'apprentissage du français » (4,333, 4,934,  $p < 0,05$ ) et « J'aime apprendre le français » (4,889, 5,279,  $p < 0,05$ ); en attendant, ils sont davantage en accord avec le point « Le français est une partie très importante du programme



scolaire » (5,037, 4,623,  $p < 0,05$ ). De plus, ils sont plus en accord avec l'énoncé « Pour être honnête, je n'ai vraiment aucune envie d'apprendre le français » (1,901, 1,508,  $p < 0,05$ ). Les scores moyens des deux groupes dans l'auto-évaluation de « ma motivation à apprendre le français » sont de 5,272 et 5,738 ( $p < 0,05$ ), ce qui renforce à nouveau le constat que la motivation du Groupe 1 à apprendre le français est moins intense que celle du Groupe 2.

### 3.1.6. Encouragement parental

Bien qu'il n'existe pas une telle échelle dans le modèle de Gardner présenté dans la section 2, elle est cependant mesurée par l'AMTB et les résultats du t-test montrent des différences significatives entre les deux groupes. En plus, ses corrélations inattendues avec d'autres sous-échelles nous poussent à reconsidérer sa position. Pour l'instant, nous l'appelons une « sous-échelle », qui évalue dans quelle mesure les élèves se sentent encouragés par leurs parents à apprendre le français comme 2<sup>e</sup> LE. Le Groupe 2 pense qu'ils reçoivent significativement plus d'encouragement de la part de leurs parents, ce qui peut être prouvé par la réponse aux énoncés « mes parents essaient de m'aider à apprendre le français » (2.235, 2.852,  $p < 0,05$ ), « mes parents sont très intéressés par tout ce que je fais dans ma classe de français » (2.963, 3.836,  $p < 0,05$ ) et « mes parents m'encouragent à pratiquer mon français autant que possible » (3.654, 4.295,  $p < 0,05$ ).

### 3.2. Interactions entre les facteurs de motivation : corrélations entre sous-échelles

Le test de corrélation de Pearson nous aide à comprendre les relations entre les différentes sous-échelles de l'indice de motivation des étudiants chinois. De façon inattendue, l'encouragement des parents et l'attitude envers les francophones s'avèrent être des facteurs essentiels qui étaient cependant ignorés dans les résultats des études existantes.

L'orientation intégrative est corrélée positivement à 7 sous-échelles à un niveau fort ou extrême. Parmi eux, le désir d'apprendre le français (0,843), les attitudes envers l'apprentissage du français (0,819) sont les deux éléments extrêmement corrélés avec l'orientation intégrative. En comparaison, toutes ces sous-échelles corrélaient moins intensément à l'orientation instrumentale qu'à l'orientation intégrative. Cependant, l'orientation instrumentale montre une plus forte corrélation avec l'intensité de motivation (0,613) et l'encouragement des parents (0,59), alors que leurs taux de corrélation avec l'orientation intégrative sont de 0,571 et

0,398. Il faut noter qu'on a constaté une forte corrélation positive entre l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale (0,72).

L'attitude envers les francophones constitue la sous-échelle qui a des corrélatifs dont la plupart à des niveaux forts ou extrêmes. Ses trois éléments les plus corrélatifs sont le désir d'apprendre le français (0,816), l'orientation intégrative (0,799) et les attitudes envers l'apprentissage du français (0,76). Il constitue donc un élément d'intégrité important pour les étudiants chinois.

Le résultat de corrélation de l'encouragement parental est bien frappant. L'encouragement parental, un facteur qui ne montre pas d'importance dans les études dans d'autres contextes, avait néanmoins le plus de corrélations parmi toutes les sous-échelles concernées dans cette étude. Bien qu'aucune des corrélations concernant l'encouragement parental ne soit d'intensité forte ou extrême, il a 6 corrélations au niveau moyen. L'encouragement des parents semble être un facteur corrélant considérable à l'orientation instrumentale (0,59) et au désir d'apprendre le français (0,525), mais un facteur moins corrélant à l'orientation intégrative (0,398). Et ils corrélaient également à l'intensité de motivation des étudiants (0,466), leurs attitudes envers l'apprentissage du français (0,432) et leurs attitudes envers les francophones (0,432).

#### 4. Discussions

L'analyse comparative menée dans cette étude a montré des différences claires dans la motivation à apprendre le français comme 2<sup>e</sup> LE entre ces deux groupes. Les étudiants en spécialité d'anglais, bien que formés en tant qu'apprenants professionnels en langue, manifestent moins d'intérêt pour la langue française et les francophones, et attachent une plus grande importance aux avantages pratiques que l'apprentissage du français leur apporte, en particulier pour leur futur développement de carrière. L'apprentissage du français comme 2<sup>e</sup> LE semble avéré plus difficile pour le Groupe 1 (les étudiants en spécialité d'anglais) que pour le Groupe 2 (les étudiants en d'autres spécialités). Les étudiants du Groupe 1 semblent plus soucieux d'utiliser le français en dehors de la classe. Ils trouvent que c'est moins agréable de l'apprendre. De plus, ils reçoivent moins d'encouragement de la part de leurs parents. Et leur motivation générale pour apprendre le français est moins intense que celle du Groupe 2.

De plus, avec le test de corrélation de Pearson, on a constaté des relations entre les facteurs de motivation chez les étudiants chinois qui apprennent le français comme 2<sup>e</sup> LE : 1) Les orientations intégratives et instrumentales sont positivement corrélées, et l'orientation instrumentale corréle davantage à l'intensité

de motivation. 2) L'encouragement des parents corrèle plus à l'orientation instrumentale, et il contribue considérablement à la motivation à apprendre une 2<sup>e</sup> LE. Et il est clair que les étudiants du Groupe 2 reçoivent plus d'encouragement parental pour apprendre le français et leur motivation générale est nettement plus forte. 3) Les attitudes envers les francophones sont un élément essentiel de l'intégrité des étudiants chinois et, par conséquent, de la motivation générale à apprendre le français.

Les langues étrangères ne sont pas le premier choix de spécialité pour certains étudiants en anglais lorsqu'ils ont été admis à l'université. Certains ont même été transférés à la spécialité d'anglais en raison des politiques d'admission. À l'heure actuelle, dans la plupart des provinces, si l'étudiant n'atteint que la note d'admission d'une université, il / elle perdra très probablement la chance d'accéder aux spécialités les plus favorisées et sera transféré vers des spécialités moins populaires. Et malheureusement, la spécialité d'anglais, considérée comme « peu utile » par la plupart des parents chinois, est parmi les spécialités les moins favorables dans de nombreuses provinces. Il est donc compréhensible que les étudiants de cette spécialité n'aient initialement pas d'intérêt pour les langues étrangères. De plus, les étudiants ont souvent une assez faible base en anglais, ce qui conduit à des résultats scolaires insatisfaisants ; cela pourrait même réduire leur confiance et leur motivation pour apprendre pas seulement l'anglais, mais aussi une autre nouvelle langue étrangère. En même temps, si les étudiants en anglais ont une forte motivation instrumentale d'apprendre l'anglais (ce qui est souvent le cas pour les étudiants chinois), cela pourrait entraîner des effets inhibiteurs sur leur motivation d'apprendre d'autres langues (Lu et Zheng, 2019 : 34).

Certains étudiants en anglais rapportent qu'ils ont toujours tendance à comparer leur compétence en anglais avec leur compétence en français. En d'autres termes, ils ont une notion plus forte de « soi idéal en L2 » au terme de Dörnyei (2014 : 65) qui a décrit l'image de soi supposée d'un élève dans l'apprentissage de L2 (c.-à-d. à quel point il lui-même doit apprendre). Le « soi idéal en L2 » est un facteur puissant de motivation à apprendre une langue particulière parce que l'on s'efforce de réduire l'écart entre le soi réel et le soi idéal (Csizér et Lukács, 2010 : 1). Et dans le même temps, de nombreux étudiants en anglais dans nos entretiens croient qu'ils n'ont plus le même dispositif d'acquisition de la langue lors de l'apprentissage de l'anglais à un plus jeune âge. Un tel écart entre l'anticipation et la réalité a conduit à une pression supplémentaire sur eux-mêmes, de sorte qu'ils trouvent le français encore plus difficile à gérer que les étudiants d'autres spécialités qui prennent le français simplement comme complément facultatif à leurs connaissances linguistiques. De plus, en fait, le « soi idéal en L2 » et l'orientation intégrative ne s'excluent pas

mutuellement (Mendoza et Phung, 2019). On a constaté que le «soi idéal en L2» et l'intégrativité allaient de pair (Gu et Cheung, 2016: 22). Par conséquent, un tel écart peut également diminuer l'intégrativité des étudiants, ce qui pourrait expliquer pourquoi le Groupe 1 montre moins d'intégrativité dans leur motivation.

En fait, les deux groupes reçoivent tous les deux des cours de français avec généralement le même contenu à la même fréquence par le même professeur. En raison des différents objectifs de l'apprentissage du français, les réponses des deux groupes doivent différer. Pour la plupart des étudiants en anglais qui se concentrent davantage sur les utilisations pratiques, ils se sont plaints dans notre interview que l'apport actuel est bien en deçà de leurs besoins pour bien apprendre la langue. Ils n'aiment pas ce cours en raison de leur manque d'intérêt pour la culture concernée ou la langue elle-même, mais pour le manque de temps pour le tutorat et la pratique. Nous ne pouvons pas simplement conclure que les étudiants en anglais sont fatigués d'apprendre une autre langue étrangère. En fait, ils aiment le professeur de français pas moins que les étudiants d'autres spécialités, et ils réussissent encore mieux en classe et aux examens. Il est donc urgent de modifier le programme actuel.

La large population, les possibilités relativement limitées, d'emploi bien rémunérés ainsi que les charges de vie rendent ensemble la société chinoise extrêmement concurrentielle. En conséquence, croyant que leurs enfants ne peuvent pas être retardataires sur la ligne de départ, les parents chinois dans le pays et à l'étranger ont fait leurs images du tigre due à leur manière insistante d'éducation. « Avant d'aller à l'université, maman et papa ont toujours insisté pour faire des choses qu'ils croyaient bonnes pour moi - Olympiade mathématique, piano, anglais... Maintenant, ils me donnent toujours des conseils. Et comme je vois de plus en plus la réalité sociale, je commence maintenant à comprendre que certains de leurs conseils, comme apprendre le français, est aussi mon intérêt. » Un étudiant de troisième année spécialisé en mathématiques nous a dit. Il convient de noter que lorsque les enfants deviennent matures et que ces commandes se transforment en suggestions ou même en encouragements, les parents chinois ont la capacité d'influencer leurs enfants adultes de manière plus positive.

La corrélation positive entre l'orientation instrumentale des étudiants chinois et la motivation d'intégration est bien en conformité avec le point de vue de Gardner (2005 : 8). Selon lui, on s'attend également à ce que les individus qui ont un haut niveau d'intégrité aient un haut niveau d'instrumentalité. Cependant, cette corrélation positive chez les étudiants chinois a ses particularités en raison de leurs conditions logiques et psychologiques. D'une part, les Chinois sont nés pour se soucier des commentaires des autres sur eux-mêmes et sur certains objets.

Et ces commentaires, à plus grande échelle, constituent une représentation sociale. Selon Jodelet (1989 : 45), la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement développée et partagée, ayant un but pratique et contribuant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». La France et la langue française sont toujours associées à la langue romantique et au mode de vie romantique aux yeux du monde et de la société chinoise, et c'est exactement ce que croient les étudiants qui ont une attitude positive envers les francophones, selon nos entretiens. En étudiant la motivation des étudiants à apprendre le français à Taiwan, Dreyer a conclu que la représentation sociale est un facteur important (Dreyer, 2009 : 31). Cela peut également être corroboré par notre constatation selon laquelle les attitudes envers les francophones constituent un facteur essentiel pour l'intégration des étudiants dans notre étude. Il a adopté le concept de « motivation existentielle » pour accommoder l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale des participants. Il a souligné que :

*les buts de l'apprenant qui consistent à améliorer sa qualité de vie et à donner plus de sens à son existence sociale et individuelle entraînent une orientation qui rompt avec les orientations instrumentales et intégratives. Un étudiant de français à Taiwan, par exemple, peut choisir cette langue pour voyager en France, affirmer son statut social, orientations instrumentales qui rejoignent un véritable intérêt pour le rôle de l'art en France (orientation intégrative). Ces motivations ne sont cependant que des étapes pour atteindre un autre but qui serait l'introduction d'un mode de vie plus romantique dans le quotidien de la société taiwanaise, jugé trop pragmatique par l'apprenant (motivation existentielle) (Dreyer 2009 : 40).*

Rappelons nos résultats qui ont montré que le Groupe 1 et le Groupe 2 partagent très peu de différence dans l'orientation instrumentale et l'orientation intégrative, et le fait que les habitants de Taiwan et de la Chine continentale partagent généralement le même contexte culturel, on peut raisonnablement supposer qu'il n'y a actuellement pas de distinction claire entre les deux types d'orientations parmi les étudiants chinois. Ce qu'ils ont en tête, c'est que la représentation sociale de la France et de la langue française prouve que leur apprentissage du français est utile à leur réussite et à leur bonheur futur. Dans une certaine mesure, ce concept de motivation existentielle pourrait bien expliquer cette corrélation positive entre l'orientation instrumentale et l'orientation intégrative des étudiants chinois.

Enfin, quelques notes sur le modèle socio-éducatif de Gardner (2005 : 6) qui montre les facteurs contribuant à la réussite linguistique des élèves. À l'origine, les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage, l'intégralité et l'instrumentalité étaient considérés comme des facteurs qui influencent la réussite linguistique par

le biais de la motivation des élèves, et l'instrumentalité était liée à la motivation avec une ligne pointillée en raison d'une influence relativement plus faible sur la motivation. Cependant, selon nos résultats du test de corrélation de Pearson, l'instrumentalité et l'encouragement des parents sont plus étroitement corrélés positivement avec d'autres sous-échelles de l'indice de motivation des étudiants chinois que ce qui est supposé dans le modèle précédent de Gardner. Ainsi, dans le cas de motivation des étudiants chinois d'apprendre le français- 2e LE, la position de l'instrumentalité et l'encouragement devraient être reconsidérés.

### Conclusions

La motivation des apprenants présente un intérêt pragmatique pour les enseignants de langues et les concepteurs de programmes qui souhaitent que leurs cours correspondent aux besoins et aux intérêts des apprenants. Les différences de facteurs de motivation entre les étudiants de spécialité d'anglais et ceux d'autres spécialités trouvées par le t-test, et les relations entre ces facteurs de motivation révélées par l'analyse de corrélation devraient aider les concepteurs de cours et les enseignants à être conscients des caractéristiques relatives et leur permettre de découvrir des méthodologies potentiellement efficaces. Il faut admettre que cette étude souffre de la limitation inévitable d'un échantillonnage pratique qui rend les résultats ouverts à la question et à la vérification. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour clarifier ces questions et examiner la généralité des résultats de cette étude. Cependant, nous nous permettons de proposer, sur la base des résultats de cette étude, des suggestions d'utilisation potentielle pour les concepteurs de programmes, les enseignants de français comme seconde langue étrangère, les étudiants et même leurs parents.

D'abord, plus de modifications sont nécessaires pour les cours de français comme seconde langue étrangère. Pour mieux aider les étudiants à réaliser leur soi idéal de langue, plus d'heures d'enseignement peuvent être ajoutées au programme, en particulier pour les étudiants en spécialité d'anglais, car ils attachent une plus grande importance aux compétences linguistiques, alors que les étudiants en d'autres spécialités sont plus intéressés par la culture et les communautés françaises. Ainsi, différents objectifs peuvent être mis dans le matériel pédagogique, les examens et même les devoirs.

Deuxièmement, comme la motivation influence les acquis linguistiques des étudiants, les enseignants et les étudiants devraient bien connaître la motivation des étudiants. Un questionnaire peut être appliqué aux cours de français comme seconde langue étrangère au début et à la fin de chaque semestre afin que

l'enseignant puisse adopter les méthodes d'enseignement appropriées et évaluer son travail d'enseignement. Pendant ce temps, l'effet de l'encouragement parental ne peut être ignoré. Afin de stimuler la motivation des étudiants à bien apprendre le français, les enseignants et les parents peuvent coopérer pour donner des suggestions appropriées sur les activités d'apprentissage des étudiants.

## Bibliographie

- Csizér, K., Lukács, G. 2010. « The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary ». *System*, n° 38(1), p.1-13.
- Dörnyei, Z. 2014. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dreyer, S. 2009. « Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 40, p. 31-47.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1959. « Motivational variables in second-language acquisition ». *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, n° 13(4), p. 266.
- Gardner, R. C. 1985. *The attitude/motivation test battery: Technical report*. University of Western Ontario. [En ligne]: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf> [consulté le 10 septembre 2019].
- Gardner, R. C. 2004. Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. *Canada: The University of Western Ontario*. [En ligne]: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> [consulté le 10 septembre 2019].
- Gardner, R. C. 2005. « Integrative motivation and second language acquisition ». Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk-30 May 2005, London, Canada. [En ligne]: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf> [consulté le 10 septembre 2019].
- Gu, M., Cheung, D. S. P. 2016. « Ideal L2 self, acculturation, and Chinese language learning among South Asian students in Hong Kong: A structural equation modelling analysis ». *System*, n° 57, p.14-24.
- Jodelet, D. 1989. « Représentations sociales : un domaine en expansion ». *Les représentations sociales*, n° 5, p. 45-78.
- Lu, X., Zheng, Y. 2019. « A Study on Chinese University Students' Dual Motivation in Learning English and Spanish » [中国大学生英西双语动机探索研究]. *Fudan Forum on Foreign Languages and Literature*, n°1, p.28-36.
- Mendoza, A., Phung, H. 2019. « Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis ». *Foreign Language Annals*, n° 52(1), p.121-140.
- Noels, K., Clément, R., Pelletier, L. 2001. « Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English ». *Canadian Modern Language Review*, n° 57(3), p. 424-442.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. 2000. « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions ». *Contemporary educational psychology*, n° 25(1), p. 54-67.
- Semaan, G., Yamazaki, K. 2015. « The relationship between global competence and language learning motivation: An empirical study in critical language classrooms ». *Foreign Language Annals*, n° 48(3), p. 511-520.
- Wolfs, J.L. 2001. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université - Recherche - Théorie - Application*. Bruxelles, De Boeck Université.

## Notes

1. Auteur correspondant.
2. Les noms des sous-échelles ont été adaptés en fonction du questionnaire actuellement utilisé.
3. Dans l'approche classique du test statistique, la valeur-p est considérée comme une mesure d'à quel point les données plaident contre l'hypothèse nulle. Ici dans notre étude, l'hypothèse nulle est que « il n'existent pas de différences de motivation entre le Groupe 1 et le Groupe 2 ». Pour conclure sur le résultat d'un test statistique, la procédure généralement employée consiste à comparer la valeur-p à un seuil préalablement défini. Si la valeur-p est inférieure à ce seuil, on rejette l'hypothèse nulle, et le résultat du test est déclaré « statistiquement significatif ». Dans le cas contraire, si la valeur-p est supérieure au seuil, on ne rejette pas l'hypothèse nulle, et on ne peut rien conclure quant aux hypothèses formulées.  
Les seuils suivants sont généralement pris pour référence :  $p \leq 0,01$ : très forte présomption contre l'hypothèse nulle ;  $0,01 < p \leq 0,05$ : forte présomption contre l'hypothèse nulle;  $0,05 < p \leq 0,1$ : faible présomption contre l'hypothèse nulle;  $p > 0,1$ , pas de présomption contre l'hypothèse nulle.
4. \* significatif au niveau de 0,1, \*\* significatif au niveau de 0,05.
5. Intensité de corrélation: moyen (0,4-0,6), fort (0,6-0,8), extrême (0,8-1,0).