



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La motivation d'apprentissage du français langue étrangère en Chine : le cas des élèves du secondaire

LI Chao

South China Business College Guangdong University of Foreign
Studies, Chine

chao.li416@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-0256-5051>

XU Yiru

Université Sun Yat-sen, Chine

xuyiru@mail.sysu.edu.cn

Reçu le 22-01-2022 / Évalué le 10-04-2022 / Accepté le 05-07-2022

Résumé

En vue d'identifier les facteurs motivationnels des élèves du secondaire dans leur apprentissage du français en Chine, nous avons effectué une enquête auprès de 356 élèves répartis dans plusieurs provinces. Les résultats nous informent que leur motivation intégrative est plus forte que leur motivation instrumentale et que cette motivation est plus grande lorsqu'il s'agit de l'apprentissage formel. Les découvertes de l'enquête nous permettent d'en tirer des pistes à suivre dans les réformes scolaires et dans l'enseignement de cette langue dans le secondaire avec une mise en valeur d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, ce qui nous semble une piste à privilégier.

Mots-clés : motivation intégrative, motivation instrumentale, enseignement du français au secondaire, apprentissage du français

我国中学生法语学习动机研究

摘要

为了研究中国中学生法语学习动机, 本课题在全国多个省份对356名法语学习者开展了问卷调查。问卷结果表明, 相较于工具型动机而言, 中学生表现出了更强烈的融合型动机。学生的学习动机在课堂上比课后表现得更为明显。该研究结果为中国中学法语教学及改革提供了参考意见。在今后的教学过程中, 培养和拓展学生的多语言和多文化能力可作为改革的主攻方向之一。

关键词: 融合型动机, 工具型动机, 中学法语教学, 法语习得

Motivation of Learners of French as a Foreign Language in China: A Case Study of Secondary School Students

Abstract

In order to identify the motivational factors of secondary school students in their learning of French as a foreign language, a survey on 356 students in several provinces of China was conducted. The results demonstrate that compared with instrumental motivation, the learners' integrative motivation is much stronger, especially when it comes to formal learning. The findings of this study provide reference for French teaching and educational reform in secondary schools in China. In the future teaching and learning, importance should be attached to developing students' multilingual and multicultural ability.

Keywords: integrative motivation, instrumental motivation, secondary education, French as a foreign language

Introduction¹

L'intégration de l'enseignement du français en tant que langue vivante étrangère au lycée est officialisée en 2018 à l'occasion de la publication du *Curriculum national de l'Enseignement du Français dans le Secondaire* (réédité en 2020) par le ministère de l'Éducation chinois. Le français, tout comme l'anglais, le russe, le japonais, l'allemand et l'espagnol, fait désormais partie des épreuves du Gaokao (l'équivalent du baccalauréat) en Chine.

Toutefois, l'enseignement du français en Chine existait bien avant cette date. Les premières traces peuvent remonter jusqu'à la dynastie des Qing avec la fondation du Collège Saint-Ignace en 1850 et du Collège impérial Tongwen en 1863 (Zhang, 1992; Li, 2015; Xu, 2020). Un siècle plus tard, les écoles secondaires de langues étrangères se sont enfin installées dans les grandes villes en Chine et le français est proposé souvent en tant que deuxième langue étrangère (Xu, 2020). Aujourd'hui, on compte une centaine d'établissements secondaires qui enseignent cette langue avec au moins 13 000 élèves (Bel, 2018), chiffre infime par rapport au nombre total des élèves, mais qui connaît un essor remarquable ces dernières années. Selon le rapport de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)³, la Chine devient l'un des pays qui affiche une croissance importante du nombre d'apprenants du français dans le secondaire en Asie. Parmi eux, au moins 60% apprennent le français en tant que deuxième langue étrangère ou langue de découverte. Zhuang et Tang (2015) expliquent ce phénomène par l'intérêt envers la culture, le choix multiple pour les futures études et un atout supplémentaire selon une enquête réalisée à Shanghai en 2014. Huit ans plus tard, la situation a-t-elle

changé ? Qu'est-ce qui attire de plus en plus des élèves vers le français face à l'influence de l'anglais souvent considéré comme « la langue étrangère » en Chine ? Existe-t-il d'autres facteurs qui impactent leur motivation d'apprentissage ? Vers quelles pistes faudrait-il s'engager pour encourager les jeunes apprenants dans la découverte de la langue et la culture françaises ?

Afin de répondre à nos interrogations, nous avons mené une étude basée sur le modèle socio-éducatif de Gardner dans l'objectif de comprendre la motivation des élèves dans l'apprentissage du français dans le secondaire. Nous commencerons par une présentation synthétique du cadre théorique avant d'aborder notre méthodologie et notre contexte de l'étude. Nous analyserons ensuite la motivation d'apprentissage à l'aide des résultats de notre enquête. Nous espérons apporter quelques clarifications dans la compréhension des enjeux de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère dans le secondaire en Chine aujourd'hui.

1. La motivation dans la perspective psychosociologique

La définition du terme « motivation » est loin de faire l'unanimité, car il s'agit de multiples facettes et chaque domaine pourrait en avoir une interprétation différente. Elle est définie d'une façon générale par *Larousse* comme des « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action⁴ ». Freud l'a appelée l'« excitation nerveuse » ou la « tension » qui nécessite un passage à l'acte pour l'éteindre (Aguilar, 2016), dans une perspective behavioriste, on l'explique comme forces individuelles qui expliquent la direction, le niveau et la persistance de l'effort d'une personne déployée au travail (Gordan, 2014), alors que dans le management, la motivation s'illustre largement par la pyramide des besoins de Maslow (besoin physiologique, besoin de sécurité, besoin d'appartenance, besoin d'estime, besoin d'accomplissement) (Osemeke, Adegboyega, 2017).

Pour ce qui est de l'acquisition de langue étrangère ou seconde, cette discussion, lancée par Gardner et Lambert (Ochsenfahrt, 2012), a débuté en 1959 et s'est développée en 1972, la motivation est considérée, selon eux, comme la cause importante de variabilité dans le succès de l'apprentissage des langues et que son effet était indépendant des facteurs de capacité ou d'aptitude. Gardner divise le processus d'apprentissage des langues en quatre aspects : les facteurs antérieurs (tels que le sexe, l'âge, les antécédents d'apprentissage), les différences individuelles des apprenants (l'attitude, la motivation, l'orientation instrumentale, etc.), le contexte d'acquisition (formel ou informel) et les résultats d'apprentissage (linguistiques ou non linguistiques). Dans le modèle socio-éducatif de Gardner, la motivation intégrative désigne une motivation à apprendre une deuxième langue

en raison de sentiments positifs envers la communauté qui parle cette langue et peut même déterminer la performance de l'apprenant en L2 (Dörnyei, 2004). La motivation intégrative dispose de trois composantes : la motivation (effort, désir et attitude envers l'apprentissage), l'intégrativité (orientation intégrative, intérêt pour les langues étrangères, attitude envers la communauté L2, volonté et intérêt pour l'interaction sociale avec les membres du groupe L2) et les attitudes envers la situation d'apprentissage (enseignant et cours) (Gardner, 1985). Plus concrètement, la motivation concerne le désir d'atteindre un objectif, les efforts déployés et les attitudes face à l'apprentissage d'une langue (Ushioda, 1996). Pour dire si un apprenant est motivé ou non, Gardner juge que la mesure de ces trois facteurs est nécessaire et adéquate. L'intégrativité, composante fondamentale du modèle socio-éducatif, se traduit par le véritable intérêt de l'apprenant et son envie de s'approcher psychologiquement de la communauté de la langue cible. Elle exerce une influence directe sur la réussite de l'apprenant et est composée de trois sous-catégories : l'orientation intégrative, l'intérêt dans l'apprentissage des langues étrangères et les attitudes vis-à-vis du groupe de la langue cible.

Convaincu que la langue est un instrument de communication entre les communautés, Gardner a employé le terme « orientation » pour qualifier l'objectif souhaité de l'apprenant. Il distingue l'orientation intégrative de l'orientation instrumentale. L'orientation intégrative désigne le désir de l'apprenant de communiquer avec un groupe de personnes ou même d'en faire partie. Tandis que l'orientation instrumentale signifie l'objectif pragmatique, à savoir l'utilité de la langue qui oriente l'apprentissage de la langue de l'apprenant (par exemple, trouver un meilleur emploi). Admettant que cette dernière constitue une source importante de la motivation, Gardner et Lambert ont fait l'hypothèse qu'une orientation instrumentale soutiendrait une meilleure motivation à long terme nécessaire pour la tâche très exigeante de l'apprentissage d'une langue seconde (Gardner, Lambert, 1972).

D'après Gardner, la motivation et l'aptitude sont les deux variables les plus pertinentes dans la réussite de l'apprenant (Gardner, Lambert, 1959, 1972 ; Gardner, 1985, 2001a). Les deux peuvent trouver leur place dans des contextes formels comme dans une classe et informels comme dans l'apprentissage par les films et interagissent avant de produire des résultats tant langagiers que non langagiers. Selon lui, l'aptitude et la motivation peuvent exercer une influence directe dans les situations formelles, elles déterminent à quel point l'apprenant va réussir son apprentissage. Par contre, lorsqu'il s'agit des situations informelles, c'est la motivation qui entre tout d'abord en jeu, elle décide si l'apprenant entre ou non dans la situation d'apprentissage. Et une fois qu'il entre dans la situation, son aptitude linguistique est impliquée (Gardner, 2001b).

L'importance des recherches de Gardner réside avant tout dans le fait qu'elles ont démontré l'influence directe de la motivation sur l'apprentissage des langues étrangères (Gardner, Lambert, 1959). Sa découverte sur la liaison entre l'ouverture d'identification envers le groupe parlant la langue cible et l'apprentissage des langues étrangères a fait introduire le concept d'intégrativité, qui distingue la langue des autres matières scolaires. Malgré des critiques sur les résultats des études empiriques de Gardner (comme Oller, 1978 ; Ellis, 1994 ; Oxford, 1996), cette approche psychosociologique reste un modèle incontournable dans les études quantitatives sur la motivation d'apprentissage des langues (voir Lozinguez-Ben Gayed, Rivens Mompean, 2009 ; Bahadir, 2015 ; Belkadi, Zeroual, 2018).

2. La méthodologie de la recherche

En nous situant dans la perspective de Gardner, nous avons conçu un questionnaire dans l'objectif d'appréhender la motivation d'apprentissage de la langue française des élèves du secondaire en Chine. Nous cherchons à identifier leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage, intensité motivationnelle et désir d'apprentissage ainsi que leur orientation intégrative et instrumentale en nous inspirant du modèle socio-éducatif de Gardner. Le questionnaire contient essentiellement trois grandes parties : la motivation (MOT), l'intégrativité (INT) et l'orientation instrumentale (INS), réparties en six sous-parties : l'intérêt de l'apprenant pour le français, l'orientation intégrative, l'attitude de l'apprenant envers l'apprentissage du français, l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre le français et l'orientation instrumentale. Les réponses des élèves représentant leur degré d'accord (variant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ») sont codées de 7 à 1 points ou l'inverse, en fonction du ton positif ou négatif des affirmations.

Le questionnaire intégral a été ensuite soumis au test de validité et de fiabilité, les résultats sont présentés ci-dessous :

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
.880	.899	68

Tableau 1 : Statistiques de fiabilité

Mesure de précision de l'échantillonnage de KMO		.831
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	7030.903
	ddl	2278
	Signification de Bartlett	.000

Tableau 2 : Indice KMO et test de Bartlett

Du tableau 1, la valeur de l'indice alpha de Cronbach est de 0,880, ce qui dépasse fortement le seuil minimum requis de 0,70. Nous pouvons ainsi dire que cette échelle de 68 éléments possède une cohérence interne satisfaisante. Le tableau 2 nous informe des résultats de l'échantillonnage (KMO) et de Test de sphéricité de Bartlett. Nous pouvons voir que la valeur 0,81 de l'indice KMO peut être qualifiée d'excellente et que les 68 items sont bien corrélés. De plus, la valeur de signification de Bartlett, inférieure à 0,0005, signifie que les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Ce qui confirme la validité de notre questionnaire.

Nous avons testé par la suite la corrélation entre l'intégrativité (INT), l'orientation instrumentale (INS) et la motivation (MOT). Le tableau 3 nous informe que la valeur du coefficient entre INS et INT est de 0,593, celle entre MOT et INT est de 0,604 et celle entre INS et MOT de 0,365. Ces valeurs indiquent que ces trois variables sont positivement corrélées, nous pouvons ainsi diffuser le questionnaire.

		INT	INS	MOT
INT	Corrélation de Pearson	1	.593**	.604**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000
	N	356	356	356
INS	Corrélation de Pearson	.593**	1	.365**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000
	N	356	356	356
MOT	Corrélation de Pearson	.604**	.365**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	356	356	356

Tableau 3 : Corrélation entre INT, INS et MOT

Nous avons recueilli 356 réponses des élèves de 12 écoles secondaires répartis dans 8 provinces dont la majorité, soit 68,5%, viennent de la province du Guangdong où le questionnaire a été principalement diffusé en présentiel (dans les autres provinces l'enquête a été effectuée en ligne). Parmi les 12 écoles enquêtées, deux portent le nom de l'École des langues étrangères affiliées à une université des études étrangères, six écoles sont spécialisées en langues étrangères dont quatre proviennent du chef-lieu de leur province, la plupart d'entre elles jouissent d'une longue histoire, du prestige et des privilèges pour l'accès à l'éducation supérieure. Quelques écoles sont intitulées *École d'expérimentation* où s'effectuent souvent les réformes scolaires. Parmi les 356 enquêtés, 227 ont appris le français pendant 1 ou 2 semestres, 50 ont fait 3 ou 4 semestres et 79 plus de 5 semestres. La plupart d'entre eux ont le niveau débutant ou encore en phase de découverte de la langue

française. À la suite du test d'homogénéité de variance, nous n'avons pas remarqué de différences significatives parmi ces trois catégories d'apprenants, nous considérons ainsi que les échantillons sont homogènes.

3. La motivation d'apprentissage chez les apprenants chinois du secondaire

Nous allons démontrer dans cette partie les résultats de l'enquête portant sur les principaux aspects de la motivation d'apprentissage de nos élèves ciblés, nous en tirerons par la suite quelques remarques qui pourront nous inspirer dans l'enseignement du français et dans le guidage de l'apprentissage des élèves du secondaire.

3.1. Les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français

Elles concernent l'affect positif éprouvé dans l'apprentissage de la langue. Selon les résultats de l'enquête, les élèves manifestent une attitude globalement positive vis-à-vis de l'apprentissage du français avec une valeur moyenne de 5,96 (Figure 1). Cet attachement s'est exprimé directement dans les items 1-6. Leur appréciation pour l'apprentissage de cette langue s'est surtout avérée dans l'item 8 où les enquêtés n'estiment pas du tout qu'il s'agisse d'une perte de temps d'apprendre le français. Néanmoins, une attitude réticente se voit dans les items 7, 9 et 10, dont 39% des apprenants ont donné une valeur inférieure à 5 points contre 20% ayant noté 7 points sur l'item 7. Plus d'un tiers d'entre eux ne veulent pas privilégier l'apprentissage du français face à la concurrence des autres matières. Cette attitude négative apparaît moins importante, mais saillante dans les deux derniers items où l'on trouve 22% et 13% d'élèves qui ont donné une telle valeur.

Item 1	L'apprentissage du français est vraiment génial.
Item 2	Je jouis de cet apprentissage.
Item 3	Le français occupe une place importante dans le programme scolaire.
Item 4	Je compte passer le plus de temps possible sur l'apprentissage du français.
Item 5	J'adore le français.
Item 6	Je déteste le français.
Item 7	Je préfère consacrer mon temps à d'autres matières que le français.
Item 8	Apprendre le français est une perte de temps.
Item 9	Je pense que c'est ennuyeux d'apprendre le français.
Item 10	Je ne travaille plus du tout le français après la classe car cette langue ne m'intéresse pas.

Tableau 4 : Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français

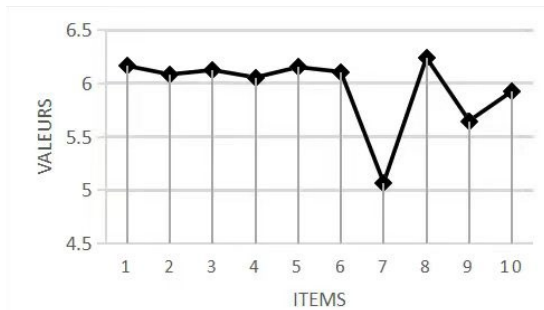


Figure 1 : Répartition des valeurs des items 1-10 sur la moyenne

Les résultats nous révèlent les réactions affectives de nos enquêtés vis-à-vis de l'apprentissage du français. Cependant, ces attitudes favorables ne font pas l'unanimité : d'un côté les apprenants le considèrent comme une matière importante dans leur programme scolaire et voudraient y passer plus de temps, mais de l'autre, face à la concurrence des autres matières, certains montrent une attitude opposée voire un abandon en dehors de la classe.

3.2. Intensité motivationnelle d'apprentissage

Outre les attitudes dans l'apprentissage, l'intensité motivationnelle représente un autre aspect essentiel dans la motivation intégrative. Il concerne principalement les efforts des apprenants en classe et après la classe tels que leur manière d'accomplir les devoirs, l'apprentissage personnel, etc. Les propositions des dix items de type semi-ouvert sont notées sur 3 points en fonction de l'intensité du désir qu'elles représentent. Tous les items comptés, la valeur moyenne 2,48 avec la valeur écart-type 0,71 nous révèle une intensité relativement forte des apprenants dans leur apprentissage. Cette intensité se manifeste en évidence dans les items 3 et 7 :

Item 3	Lors des difficultés dans l'apprentissage du français, je___ demande tout de suite de l'aide à l'enseignant. ne cherche de l'aide qu'avant l'examen. c) m'en passe.
Item 7	Après avoir récupéré mes devoirs de français, je ___ . a) corrige toujours minutieusement les erreurs b) les parcourt rapidement c) n'y jette jamais un coup d'œil

Tableau 5 : Intensité motivationnelle des items 3 et 7

Lorsque les élèves rencontrent des problèmes, 81% d'entre eux demandent tout de suite de l'aide à l'enseignant, après le retour des devoirs, 79% d'entre eux corrigent soigneusement les erreurs. De même pour d'autres items concernant l'apprentissage en classe : « je réfléchis fréquemment sur ce que j'ai appris dans mon cours de français » (2,47 points), « je demande tout de suite de l'aide à l'enseignant lors des difficultés dans l'apprentissage du français » (2,79 points), « je fais toujours sérieusement mes devoirs et les relis soigneusement » (2,54 points), « je réponds volontiers autant que possible quand je suis en cours de français » (2,53 points).

Néanmoins, cette intensité forte de motivation n'est pas pour autant conservée après la classe. Seulement 21% d'entre eux pensent poursuivre l'apprentissage du français à l'issue de la formation à l'école. Ce constat est renforcé par l'item « je ferai assurément mes devoirs supplémentaires non obligatoires » (seulement 2,39 points obtenus) et l'item « j'essaye de suivre fréquemment les médias de masse ou les comptes officiels sur les réseaux sociaux sur la langue française » (2,29 points).

Contrairement aux apprenants adultes, les apprenants du secondaire présentent des caractéristiques bien plus scolaires dans l'apprentissage de langue. D'une part, ils réfléchissent et participent activement au cours, accomplissent méticuleusement le travail, accordent beaucoup d'attention au devoir. De l'autre, cette intensité diminue en dehors de la classe, les élèves se montrent moins motivés voire complètement délaissés dans l'apprentissage non guidé.

3.3. Désir d'apprendre le français

Nous cherchons, dans cette partie, à savoir dans quelle mesure l'apprenant souhaiterait maîtriser la langue française. Les propositions sont notées sur 3 points en fonction de l'intensité du désir qu'elles représentent. Le graphique ci-dessous illustre la valeur moyenne de ces affirmations.



Figure 2 : Répartition des valeurs des items 1-10 sur la moyenne

Les valeurs de ces dix items montrent une homogénéité avec une moyenne de 2,55 et un écart-type de 0,77, ce qui reflète dans l'ensemble le désir fort de ces élèves de bien apprendre cette langue. Plus précisément, la grande majorité d'entre eux affirment qu'ils « trouvent l'apprentissage du français très intéressant » (2,67 points), qu'ils « parlent le plus possible le français en dehors de l'école » (2,61 points), qu'ils « se servent sûrement du français s'ils peuvent décider » (2,62 points) et qu'ils « consultent ou lisent le plus possible les sites Internet ou articles en français ».

Néanmoins, une relative baisse des valeurs des items révèle des aspects qui nous invite à réfléchir. Les affirmations « j'aime le plus le français par rapport aux autres matières » (2,21 points), « je regarderai des vidéos ou films en français aussi souvent que possible quand j'aurai suffisamment maîtrisé le français » (2,5 points) et « j'irai sûrement voir une pièce de théâtre (musicale) ou un opéra français si j'ai l'occasion » (2,49 points) nous esquissent un profil des élèves, conformément à ce que nous venons de montrer, qui sont habitués au cursus scolaire sans faire de distinction entre la langue et d'autres matières, qui mobilisent pourtant des stratégies totalement différentes dans le processus d'apprentissage. D'ailleurs, leur désintérêt pour l'apprentissage informel tel que l'activité culturelle en dehors de la classe renforce notre impression sur ces enquêtés qui considèrent la langue comme une matière scolaire et non comme un accès à une culture ciblée.

Jusqu'ici, les résultats des trois aspects sur l'apprentissage du français se confirment et nous dévoilent une forte motivation de nos enquêtés. Ils ont des attitudes positives vis-à-vis de cette langue ainsi que l'expérience d'apprentissage. Ils montrent un grand désir d'assiduité en cours et en font preuve. Pourtant, cette motivation semble se limiter dans le cadre scolaire et plus précisément dans l'apprentissage formel. Lorsqu'il s'agit des occasions d'apprentissage en dehors de l'école, ils se montrent moins motivés et ne veulent pas y consacrer plus temps ni énergie. Le français n'est qu'une matière comme les autres pour certains élèves, qui n'y prêtent pas plus d'attention, notamment pour ceux qui ne comptent pas le continuer à la fin des cours scolaires.

3.4. Intégrativité

D'après Gardner (2001a), un individu motivé pour apprendre une langue manifeste aussi un désir ou une volonté de s'identifier avec la communauté linguistique et tend à évaluer la situation d'apprentissage en se montrant positif. Par interactivité, on entend les attitudes favorables envers la communauté cible, une ouverture à ses membres et une orientation intégrative vers l'apprentissage d'une

langue étrangère dont le but est de s'approcher psychologiquement du groupe qui la parle. L'intégrativité de ces élèves a été mesurée dans notre questionnaire par deux échelles : leur intérêt aux langues étrangères et leur orientation intégrative.

3.4.1. Intérêts aux langues étrangères

Les items de cette partie visent à connaître à quel point nos enquêtés s'intéressent aux langues étrangères, particulièrement à la langue française. Avec une moyenne de 6,33, valeur très élevée dans l'ensemble de l'enquête (avec son écart-type de 0,59), cette partie nous montre une attitude globalement unanime des élèves. Parmi les réponses, deux tendances nous semblent intéressantes. D'un côté, la prédominance du désir de devenir plurilingue. À l'affirmation « J'espère vraiment apprendre plusieurs langues étrangères », 64% des apprenants ont noté 7 sur 7. Ce pourcentage diminue à 51,1% sur l'affirmation « l'apprentissage d'une langue étrangère est une expérience agréable », mais reste toujours dans la majorité. De l'autre côté, l'anglais n'est plus considéré comme la seule langue étrangère, les jeunes apprenants se tournent vers le français. Cette tendance peut se confirmer dans l'affirmation « en plus de l'anglais, j'espère pouvoir parler couramment une autre langue étrangère » avec 74,7% des élèves ayant noté 7 sur 7, et 54,2% des apprenants à l'affirmation « j'aimerais apprendre une langue étrangère en plus de l'anglais même si ce n'est pas obligatoire ». Dans le contexte chinois actuel, savoir parler anglais ne fait plus partie des qualités rares chez les élèves du secondaire, maîtriser une deuxième voire une troisième langue étrangère devient attirant aux yeux des jeunes, ce qui constitue une compétence plurilingue du talent actuel.

D'ailleurs, leur intérêt pour la langue française se manifeste également dans son utilité. Les moyennes assez élevées de l'item « si je voyage en France ou dans d'autres pays francophones, j'espère pouvoir parler la langue du pays de destination » (6,54), de l'item « j'espère pouvoir comprendre le Facebook, le YouTube et le Twitter en français » (6,42) et de l'item « si j'envisage d'étudier ou de vivre en France je m'efforcerais d'apprendre le français même si je parle déjà anglais » (6,44) en font preuve. En revanche, les apprenants ne montrent pas un intérêt suffisant envers la communication avec la communauté internationale. À l'item « j'aime communiquer avec les étrangers », seulement 40% ont choisi « tout à fait d'accord ». Apprendre des langues étrangères ne représente qu'un objectif d'étude ou un attrait pour eux, la communication, tout comme le plaisir de lire ou le divertissement en langue cible comme ce qui a été démontré plus tôt, n'y occupe qu'une place secondaire et facultative.

3.4.2. Orientation intégrative des élèves

Le deuxième aspect de l'intégrativité est destiné à connaître l'orientation intégrative des élèves. Nous aimerions connaître leur désir de s'intégrer dans la communauté du français et dans sa culture.

Item 1	Apprendre le français est important pour moi, car cette langue me permettrait de	communiquer et me lier d'amitié avec plus d'étrangers. (5,97 points)
Item 2		mieux comprendre les Français ou les francophones. (6,22 points)
Item 3		mieux comprendre et admirer l'art, la littérature et la culture françaises. (6,38 points)
Item 4		participer davantage aux activités culturelles en français. (6,15 points)

Tableau 6 : Orientation intégrative et les valeurs moyennes

Il existe une certaine progression entre ces quatre items : le besoin de communication reste une nécessité élémentaire, ce besoin pourrait se transformer ensuite en compréhension interculturelle, en compréhension ou admiration des activités culturelles et en leur participation. Dans l'ensemble, une moyenne de 6,18 sur les quatre items signifie que ces élèves s'ouvrent assez à la communauté française et sa culture. Les valeurs élevées de 6,22 et de 6,38 des items 2 et 3 nous amèneraient à penser que ces élèves ont un fort désir d'appréhender la communauté française. Par contre, le résultat de l'item 1 (5,97) qui représente la valeur la plus basse n'est pas conforme à l'intérêt pour les langues étrangères des élèves. Environ un tiers d'entre eux (29% ayant donné une note de 1-5 points) manifestent une hésitation d'aller à la rencontre des étrangers. Cette tendance rejoint notre constat des intérêts aux langues étrangères, mais les apprenants n'ont pas un grand désir de communiquer avec les interlocuteurs étrangers.

3.5. Orientation instrumentale

L'orientation instrumentale explique le rôle que joue l'objectif pragmatique dans l'apprentissage de la langue de nos enquêtés. Le résultat de l'enquête, la valeur moyenne de 5,82 et l'écart-type de 1,07, démontre les réponses moins affirmatives et les attitudes divergentes de ces élèves.

Item 1	Apprendre le français est important pour moi, car	cette langue pourrait me servir dans ma future carrière. (5,8 points)
Item 2		j'aimerais devenir une personne savante. (6,16 points)
Item 3		cette langue me permettrait de trouver un bon travail. (5,79 points)
Item 4		d'autres me respecteront et m'admireront si je connais une langue étrangère de plus (5,53 points)

Tableau 7 : Orientation instrumentale et les valeurs moyennes

Le tableau 7 nous montre que les jeunes cherchent moins à se faire reconnaître par les autres, mais plus à réaliser leur valeur. En outre, par rapport à l'objectif utilitaire, à savoir chercher un bon emploi grâce au français, ils accordent plus d'importance à l'apport de cette langue pour leur épanouissement. Le même constat se fait remarquer dans le résultat de l'item 1, les élèves semblent moins angoissés par leur future carrière, dont 39% sont moins sûrs que cette langue leur serve dans leur futur travail.

Pour autant, nous pouvons dire que l'orientation instrumentale de nos enquêtés est moins forte que leur motivation d'apprentissage et leur intégrativité. Même si beaucoup d'entre eux ne pensent pas utiliser le français dans leur futur travail, leur intérêt d'apprendre cette langue ou même d'autres langues étrangères est très élevé. Cet intérêt ne relève pas forcément d'objectifs utilitaires, mais plutôt des projets comme le voyage ou l'étude. De plus, leur recherche d'épanouissement personnel à l'aide du français correspond à notre constat plus haut où la grande majorité d'entre eux approuvent qu'apprendre le français constitue une qualité du talent.

Discussion

La motivation, tout comme l'apprentissage, a bien évolué chez les apprenants de français au secondaire en Chine. Si, auparavant le choix du français était principalement pour s'offrir une issue de secours pour se sortir de l'impasse du Gaokao (Hu, 2005), les élèves d'aujourd'hui le choisissent plutôt par intérêt (Zhuang, Tang, 2015). Ils sont attirés par la langue, la communauté et la culture françaises avec une orientation intégrative forte. Or, ce désir de s'approcher psychologiquement du monde francophone mérite une contextualisation et un regard diachronique. Depuis le rétablissement de l'enseignement de L2 à l'échelon national, l'anglais a figuré en tant que première langue étrangère dans les programmes nationaux de l'enseignement secondaire à la suite de plusieurs rectifications. Un siècle plus tard, la maîtrise de l'anglais, souvent exigée par l'école, ne constitue plus un atout

à se faire distinguer aux yeux des jeunes, qui cherchent maintenant à parler une deuxième voire une troisième langue étrangère. Être plurilingue et pouvoir s'en servir un jour dans les pays francophones (sans passer par l'anglais) les encouragent à aller découvrir cette langue parfois réputée « difficile » à apprendre. Il en résulte que l'apprentissage du français se base le plus souvent sur une appréciation de l'expérience d'apprentissage de l'anglais au cours duquel les élèves s'appuient sans doute sur les stratégies similaires. Ce parcours dans les langues étrangères devrait être pris en compte à la fois dans le programme de l'enseignement du français et la conception des manuels notamment en ce qui concerne les débutants. Il ne s'agit pas d'une simple traduction de l'anglais au français (pour le lexique par exemple), mais d'une initiation de la compétence plurilingue et pluriculturelle aux apprenants en les guidant pour prendre conscience des liens complexes entre les langues et les cultures variées, y compris leur langue maternelle et les dialectes.

La motivation intégrative forte des jeunes apprenants soulève un autre phénomène paradoxal : d'une part, ils voudraient voyager, étudier et même vivre dans les pays francophones dans le futur et s'intéressent aux réseaux sociaux, musique, cinéma ou littérature française, mais de l'autre, ils ne se montrent pas aussi motivés dans la rencontre ou la communication avec les francophones. Ceci nous semble un peu éloigné de ce que prétendent les approches didactiques du FLE en ce qui concerne les besoins des apprenants, facteur central dans l'apprentissage ; les élèves chinois au secondaire manifestent, en l'occurrence, une caractéristique intégrative plutôt scolaire que communicative. Ils participent volontiers aux activités en cours, corrigent soigneusement leurs devoirs, saisissent le plus possible d'occasions pour répondre aux questions en montrant une forte assiduité... En revanche, à la sortie de la classe, certains ne souhaitent plus accorder du temps à la matière ni aux activités en lien avec la langue et la culture françaises parce qu'« ils ont d'autres matières à réviser », certaines écoles vont même arrêter le cours de français pour laisser le créneau aux autres matières lorsqu'il ne s'agit pas d'une matière obligatoire de brevet ou de Gaokao. Par rapport à l'enseignement supérieur, le français du secondaire souffre davantage des contraintes en matière des langues étrangères (voir Zhuang, Tang, 2015), ce qui impacte naturellement le processus d'apprentissage et la motivation des élèves. Nos enquêtés, montrant une orientation instrumentale des apprenants bien plus faible que leur orientation intégrative, n'établissent pas forcément un lien entre la langue française et leur future carrière, élément pourtant jugé fondamental dans la motivation des élèves secondaires (Hu, 2005). De ce fait, proposer aux élèves plus de possibilités dans leur choix de la poursuite des études en lien avec la langue française (ou d'autres langues) nous semble prioritaire dans les réformes scolaires concernant les langues

étrangères, le programme d'échange *Cent écoles françaises et chinoises*⁵ peut être donné comme exemple.

Conclusion

En avril 2022, le ministère de l'Éducation chinois a publié le Programme de l'enseignement obligatoire et Normes curriculaires (édition 2022) qui place les « compétences » au centre des objectifs éducatifs dans l'enseignement élémentaire et secondaire. D'après Monsieur Chu Qihong, Président de l'Université ouverte de Beijing, les compétences, différentes des connaissances, consistent en la qualité ou la capacité d'un être humain mise en place dans chaque situation concrète. En ce qui concerne les langues étrangères et notamment la didactique du FLE, un enseignement autour des « compétences » a été proposé dans l'approche communicative et puis mis en valeur dans la perspective actionnelle ; avec les approches plurielles des langues et des cultures, la notion de compétence semble bien enrichie et élargie. Aujourd'hui, les apprenants de la langue française du secondaire viennent en classe avec leur propre bagage langagier et culturel et l'enseignement ne peut plus garder une vision « cloisonnante » de la compétence en leur proposant une formation centrée uniquement sur le français, car ce qui est attirant aux yeux des jeunes est d'avoir une compétence plurilingue et pluriculturelle et pouvoir parler, comprendre et interagir avec une langue dans un contexte donné. Cette expérience langagière devrait se reproduire dans chaque apprentissage d'une nouvelle langue, c'est-à-dire prendre appui sur la première langue étrangère pour faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère et cette dernière pourrait éventuellement donner un retour à la première. Cette perspective nous propose une didactique intégrée en cours de français qui cherche à valoriser toutes les langues parlées (même partiellement) d'un apprenant, y compris la langue maternelle et le dialecte, et favoriser l'apprentissage à travers une intercompréhension ou une différenciation. Pour y parvenir, il nous semble que les aspects suivants méritent notre attention :

- 1) l'apprentissage formel et informel. La forte motivation des apprenants du secondaire en classe révèle un fait encourageant pour l'enseignement du français. Cependant, avant de jouir du succès, il faudrait peut-être s'interroger sur les causes de cette assiduité, une préférence pour le français ou alors une habitude d'apprentissage de l'école ? Leurs réponses à l'enquête nous orientent davantage vers une indistinction des matières et ce qui amène une démotivation dans l'apprentissage informel, qui est pourtant aussi essentiel dans l'apprentissage des langues.
- 2) L'orientation intégrative et instrumentale. Contrairement à l'apprentissage de l'anglais (voir Lu, 2015), l'orientation instrumentale ne présente pas un facteur crucial chez les apprenants du français, qui sont plutôt vers une orientation

intégrative. Or, l'importance de l'établissement des liens entre les disciplines et le projet de vie est approuvée par de nombreux travaux concernant la motivation d'apprentissage. Ceci n'attirerait pas encore suffisamment d'attention dans l'apprentissage du français. 3) L'influence des facteurs externes. Il s'agit principalement de l'influence de l'enseignant, des parents, de la famille, des camarades de classe, de la culture de l'école, etc., qui constituent des facteurs motivationnels exécutifs (Dörnyei, Ottó, 1998) et déterminent à un certain degré l'orientation et la motivation des apprenants. L'interrogation sur le fonctionnement et les liens intrinsèques des éléments internes et externes nous ouvre une nouvelle perspective dans la poursuite de la recherche de la discipline.

Bibliographie

- Aguilar, M. 2016. *L'art de motiver : les secrets pour booster son équipe*. Paris : Dunod.
- Bahadir, G. 2015. *Les orientations et la motivation exécutive dans l'apprentissage du turc comme langue étrangère ou seconde*. Mémoire de DEA de l'Université Paris III.
- Belkadi, A., Zeroual, C. 2018. « Rôle de l'attitude envers le contexte culture et de la motivation dans l'apprentissage du FLE : cas d'étudiants marocains ». *Langues, Cultures, Communication*, n° 2(2), p.43-60.
- Bel, D. 2018. « L'enseignement du/en français dans les pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est ». Observatoire de la langue française (OIF). [En ligne] : <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Etude-Apprentissage-francais-Asie-SE-D-Bel.pdf> [consulté le 10 janvier 2022].
- Dörnyei, Z., Ottó, I. 1998. « Motivation in action: a process model of L2 motivation ». *Working Papers in Applied Linguistics*, n° 4, p.43-69.
- Dörnyei, Z. 2004. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. England: Oxford University Press.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1959. « Motivational Variables in Second- Language Acquisition ». *Canadian Journal of Psychology*, n° 13 :4, p. 266-272.
- Gardner, R., Lambert, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. 2001a. Integrative Motivation: Past, Present and Future [En ligne]: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf> [consulté le 11 mai 2021].
- Gardner, R. C. 2001b. « Language Learning Motivation: The Student, the Teacher and the Researcher ». *Texas Papers in Foreign Language Education*, n° 6, p.1-18.
- Gordan, M. 2014. « A Review of B. F. Skinner's 'Reinforcement Theory of Motivation' ». *International Journal of Research in Education Methodology*, n° 5, p.680-688.
- Hu, Yu. 2005. « Qu'est-ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France ? » *Synergies Chine*, n° 1, p.192-199. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/yu.pdf> [consulté le 10 janvier 2022].
- Li, Q. 2015. « Aux sources de l'enseignement du français langue étrangère en Chine ». *Synergies Chine*, n° 10, p.29-39. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine10/li_qin.pdf [consulté le 10 janvier 2022].

Lu, J. 2015. *An investigation on motivation changes at different stages of English learning*. Thesis for the Degree of Master of Education to Foreign Language College of Shandong Normal University.

Loziguez-Ben Gayed L., Rivens Mompean A. 2009. « L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité ». *Lidil*, n° 40, p. 89-104. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/2933> [consulté le 11 janvier 2022].

Oller, J. W. 1978. *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.

Oxford, R. 1996. *Language Learning Motivation: Pathways to a New Century*. Honolulu, HI: University of Ha'li'i Press.

Ochsenfahrt, K. 2012. *Motivation as a Factor in Second Language Acquisition*. Munich: GRIN Verlag.

Ushioda, E. 1996. *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

Osemeke, M., Adegboyega, S. 2017. « Critical review and comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's theory of needs ». *Funai journal of accounting*, n° 1(1), p.161-173.

Xu, Y. 2020. *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhang, F. 1992. « L'enseignement du français en Chine ». *Foreign Language Teaching and Research*, n° 1, p. 24-27.

Zhuang G., Tang C. 2015. « Enseignement du français LV2 dans les établissements secondaires en Chine : état actuel et propositions ». *Synergies Chine*, n° 10, p.63-67. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine10/zhuang_tang.pdf [consulté le 10 janvier 2022].

Notes

1. XU Yiru est auteur de correspondance, elle a pris en charge l'analyse des données et la rédaction de l'introduction, de la discussion et de la conclusion. LI Chao a rédigé la partie principale de l'article et le résumé.

2. Cette recherche est financée par Fonds du Ministère de l'Éducation du Guangdong (广东省普通高校特色创新类项目, 批准号为2018WTSCX225) et Guangdong University of Foreign Studies South China Business College (2020 年广东外语外贸大学南国商学院校级科研重点项目, 批准号为 20-003A).

3. Cf. observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf [consulté le 20 janvier 2022].

4. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784> [consulté le 01 janvier 2022].

5 Ce programme, démarré en 2016, concerne l'enseignement du français et les échanges entre les élèves chinois et français dans les écoles secondaires. Il est co-organisé par China Education Association for International Exchange et l'Ambassade de France en Chine ; jusqu'à maintenant, 150 écoles secondaires de différentes provinces y ont participé.