

NOTE TO USERS

This reproduction is the best copy available

UMI

La motivation d'étudiants cambodgiens
pour l'apprentissage du français

Krâsel KHEM TRAN

Thèse présentée pour répondre aux exigences partielles
de la Maîtrise ès arts en éducation
Mention enseignement

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Mars 1999



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-37851-9

Dédicace

Je désire dédier la présente thèse à ma mère, Polie, en hommage à sa compréhension, à ses conseils très précieux et à son soutien généreux pour mon goût d'apprendre.

Remerciements

La présente thèse a été réalisée sous la direction bienveillante et éclairée de M. Rodrigue Landry, Ph.D. à qui je tiens à exprimer ma profonde gratitude et ma reconnaissance pour m'avoir fait bénéficier de ses vastes connaissances et de sa riche expérience dans le domaine de la motivation. Ses nombreux conseils, son aide, sa compréhension, son encouragement et sa disponibilité furent grandement appréciés. Son contact au fil des jours a été pour moi une source constante de stimulation.

Je suis reconnaissante à M. Réal Allard qui a bien voulu me faire l'honneur de présider mon jury de thèse ainsi qu'à Mme Noëlla Bourgeois-Bouchard et à M. Gaëtan F. Losier qui ont accepté d'en être membres. Je les remercie infiniment de leurs corrections, suggestions et de leurs commentaires très précieux et constructifs.

Mes sincères remerciements vont également à M. Donald Long ainsi qu'à M. Robert C. Gardner pour leur aide précieuse dans le domaine des analyses statistiques.

Je tiens également à remercier M. Alain Degiovanni, directeur de l'Institut de Technologie du Cambodge au moment de la recherche, pour sa permission de faire la collecte des données pour la présente étude.

Tous mes remerciements très profonds sont aussi adressés à Mme Annick Raignon, directrice de la Section de Français de l'ITC au moment de la recherche, et aux professeurs¹ français et cambodgiens de la Section de Français qui m'ont aidé à faire passer les tests de français et le questionnaire. Merci également à tous les étudiants du cycle ingénieur et du cycle technicien supérieur qui ont participé à mon projet de recherche.

¹ Le masculin est employé tout au long de cette thèse comme terme générique sans intention de discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Pour la préparation de ce projet de thèse, j'ai reçu une bourse du Programme canadien de bourses de la Francophonie (PCBF), programme de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Je souhaite remercier cet organisme de son aide financier.

Des remerciements sincères sont adressés à Mme Yolande Castonguay-LeBlanc pour s'être assurée du respect et de la qualité de la langue écrite du présent ouvrage.

Je manifeste particulièrement ma profonde gratitude aux membres de ma famille qui m'ont encouragée tout au long de mes études au Canada. Leur encouragement et leur compréhension m'ont aidée à oublier les petites frustrations que j'ai rencontrées en cours de route.

Je désire également remercier Monna et ses parents pour leur encouragement et leur appui moral lors de la rédaction de ma thèse.

Finalement, je remercie tous mes amis ainsi que toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont appuyée durant les nombreuses heures consacrées à ma thèse.

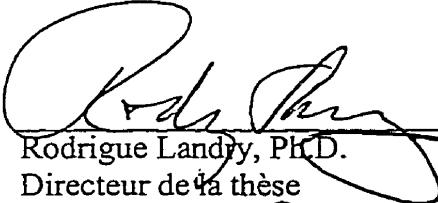
Approbation

Titre de la thèse : La motivation d'étudiants cambodgiens pour l'apprentissage du français

Nom de la candidate : Krâsel KHEM TRAN

Diplôme obtenu : Maîtrise ès arts en éducation
Mention enseignement

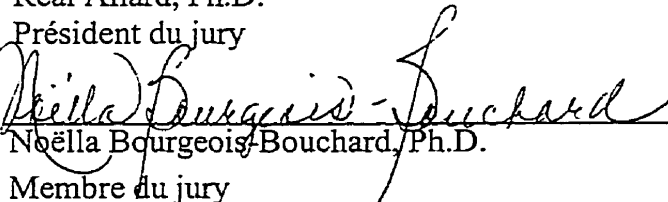
Approbation :



Rodrigue Landry, Ph.D.
Directeur de la thèse



Réal Allard, Ph.D.
Président du jury



Noëlla Bourgeois-Bouchard, Ph.D.
Membre du jury



Gaëtan F. Losier, Ph.D.
Lecteur externe
Membre du jury

Date de l'approbation : le 11 mars 1999

Sommaire

Le succès de l'apprentissage des langues secondes repose sur plusieurs facteurs dont l'un est la motivation. Faire une recherche sur la motivation des étudiants, un des facteurs qui peuvent influencer leur rendement en français, présente un grand intérêt pour les enseignants de français.

La présente étude portait sur la motivation des étudiants de l'Institut de Technologie du Cambodge pour l'apprentissage du français langue d'étude. Nous désirons souligner que, dans la présente recherche, le terme *langue d'étude* est utilisé de façon interchangeable avec les termes *langue seconde* ou *langue étrangère*.

L'étude s'est inspirée du modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995). Le premier objectif de cette étude était d'évaluer la motivation des étudiants de l'Institut de Technologie du Cambodge pour l'apprentissage du français langue d'étude. Étant donné qu'il n'existe pas encore beaucoup de recherches susceptibles de confirmer l'applicabilité du modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner, le second objectif de l'étude était de chercher à savoir si l'on peut appliquer ce modèle dans un contexte cambodgien.

La cueillette des données s'est effectuée auprès de 107 étudiants de l'Institut de Technologie du Cambodge dont 80 provenaient du cycle technicien supérieur et 27 du cycle ingénieur. Nous avons procédé à deux analyses. Premièrement, les données ont été traitées en fonction des cycles d'études et des années d'études au moyen d'une analyse de variance à

deux dimensions (2×3). En second lieu, l'analyse acheminatoire de type Amos a été réalisée pour vérifier le modèle théorique.

Pour le premier objectif de la recherche, les résultats indiquent que les étudiants qui ont participé à l'étude ne sont que légèrement motivés pour l'apprentissage du français. Les résultats de l'étude démontrent également que les étudiants ont des attitudes légèrement positives envers les Français, le cours de français et le professeur de français. Ces attitudes ont tendance à devenir de moins en moins positives et les efforts d'apprentissage du français semblent diminuer après la première année d'étude. Les étudiants ont des raisons modérément intégratives et instrumentales pour apprendre le français. C'est-à-dire qu'ils apprennent le français non seulement pour interagir et partager la culture des membres de la communauté francophone, mais aussi pour obtenir un bon poste ou un bon emploi.

En ce qui a trait au second objectif, la présente étude n'est pas en mesure de confirmer que le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner est applicable dans le contexte cambodgien à cause du nombre trop restreint de sujets dont l'échantillon est constitué. Néanmoins, plusieurs hypothèses du modèle théorique furent appuyées et une analyse acheminatoire donne un certain appui statistique au modèle.

Table des matières

Dédicace	i
Remerciements.....	ii
Approbation	iv
Sommaire	v
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	xi
Problématique	1
Introduction et énoncé du problème.....	1
But de la recherche.....	3
Pertinence de la recherche.....	4
Définitions des termes.....	5
Limite de la recherche.....	6
Importance de la recherche	7
Chapitre I. Cadre théorique et recension des écrits.....	8
1. Rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde	8
2. Modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner	10
2. 1. Composantes du modèle.....	11
2. 2. Sous-composantes du modèle	11
2. 2. 1. <i>Comportement motivationnel</i>	14
2. 2. 2. Antécédents motivationnels	16
2. 2. 2. 1. <i>Buts</i>	16
2. 2. 2. 2. <i>Valeur</i>	18
2. 2. 2. 3. <i>Efficacité propre</i>	19
2. 2. 2. 4. <i>Attributions causales</i>	24
2. 2. 2. 5. <i>Attitudes langagières</i>	27
2. 2. 2. 6. <i>Dominance de la langue française</i>	32
2. 2. 3. <i>Rendement</i>	33
3. Hypothèses de recherche.....	34
Chapitre II. Cadre méthodologique.....	36
1. Population	36
2. Instruments de mesure	37
2. 1. Mesures de la performance en français	37
2. 2. Questionnaire	39
2. 2. 1. Dominance de la langue française	40
2. 2. 2. Batterie de tests d'attitudes et de motivation.....	41
2. 2. 3. Expectative du succès en français.....	45

3. Méthode de collecte de données	46
4. Méthodes d'analyse des données.....	48
Chapitre III. Résultats de la recherche.....	50
1. Résultats descriptifs	50
1. 1. Variable <i>comportement motivationnel</i>	52
1. 2. Variable <i>buts</i>	57
1. 3. Variable <i>valeur</i>	60
1. 4. Variable <i>efficacité propre</i>	63
1. 5. Variable <i>attributions causales</i>	66
1. 6. Variable <i>attitudes langagières</i>	79
1. 7. Variable <i>dominance de la langue française</i>	89
1. 8. Variable <i>rendement</i>	91
2. Vérification du modèle théorique.....	96
2. 1. Relations entre les variables latentes et leurs indicateurs	99
2. 1. 1. Variable <i>comportement motivationnel</i>	99
2. 1. 2. Variable <i>buts</i>	100
2. 1. 3. Variable <i>valeur</i>	100
2. 1. 4. Variable <i>efficacité propre</i>	100
2. 1. 5. Variable <i>attributions causales</i>	101
2. 1. 6. Variable <i>attitudes langagières</i>	101
2. 1. 7. Variable <i>rendement</i>	102
2. 2. Relations entre les variables latentes du modèle.....	102
Chapitre IV. Discussion des résultats	107
1. Résultats descriptifs	107
2. Vérification du modèle théorique	109
Chapitre V. Conclusion et recommandations	112
Références	115
Annexe A. Demande d'autorisation	123
Annexe B. Lettre d'approbation du directeur de l'ITC.....	125
Annexe C. Page de présentation pour le test de la performance en français et le questionnaire	127
Annexe D. Formulaire de consentement.....	129
Annexe E. Page de présentation pour le questionnaire.....	131
Annexe F. Copie du questionnaire	133
Annexe G. Directives pour le test de la performance en français.....	152
Annexe H. Copie du test	154

Liste des tableaux

Tableau 1 : Scores moyens pour la variable <i>intensité de la motivation</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études.....	53
Tableau 2 : Scores moyens pour la variable <i>attention</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études.....	54
Tableau 3 : Scores moyens pour la variable <i>persistance</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études.....	56
Tableau 4 : Scores moyens pour la variable <i>précision des buts</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	58
Tableau 5 : Scores moyens pour la variable <i>fréquence d'activités reliées aux buts</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	59
Tableau 6 : Scores moyens pour la variable <i>désir d'apprendre le français</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	61
Tableau 7 : Scores moyens pour la variable <i>attitudes à l'égard de l'apprentissage du français</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études.....	62
Tableau 8 : Scores moyens pour la variable <i>anxiété dans la classe de français</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	64
Tableau 9 : Scores moyens pour la variable <i>anxiété reliée à l'emploi du français en situations réelles</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études.....	65
Tableau 10 : Scores moyens pour la variable <i>expectative du succès en français</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	67
Tableau 11 : Scores moyens pour la variable <i>attribution du succès à la capacité</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	68
Tableau 12 : Scores moyens pour la variable <i>attribution de la faillite au manque de capacité</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études.....	69
Tableau 13 : Scores moyens pour la variable <i>attribution du succès à l'effort</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	71
Tableau 14 : Scores moyens pour la variable <i>attribution de la faillite au manque d'effort</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études.....	72

Tableau 15 : Scores moyens pour la variable <i>attribution du succès au contexte</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	74
Tableau 16 : Scores moyens pour la variable <i>attribution de la faillite au contexte</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	75
Tableau 17 : Scores moyens pour la variable <i>attribution du succès à la chance</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	77
Tableau 18 : Scores moyens pour la variable <i>attribution de la faillite à la malchance</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	78
Tableau 19 : Scores moyens pour la variable <i>intérêt pour les langues étrangères</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	80
Tableau 20 : Scores moyens pour la variable <i>attitudes à l'égard des Français</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	81
Tableau 21 : Scores moyens pour la variable <i>attitudes à l'égard du cours de français</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	83
Tableau 22 : Scores moyens pour la variable <i>attitudes à l'égard du professeur de français</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	85
Tableau 23 : Scores moyens pour la variable <i>orientation intégrative</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	86
Tableau 24 : Scores moyens pour la variable <i>orientation instrumentale</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	88
Tableau 25 : Scores moyens pour la <i>dominance de la langue française</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	90
Tableau 26 : Scores moyens pour le <i>test de closure en français</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	92
Tableau 27 : Scores moyens pour l' <i>épreuve de rédaction en français - évaluateur 1</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	93
Tableau 28 : Scores moyens pour l' <i>épreuve de rédaction en français - évaluateur 2</i> en fonction des cycles d'études et des années d'études	94

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de la motivation langagière emprunté de Tremblay et Gardner (1995)	12
Figure 2 : Relation entre les variables latentes et leurs indicateurs et entre les variables latentes du modèle théorique de Tremblay et Gardner.....	98

Problématique

La section de la problématique commence par l'introduction et l'énoncé du problème. Suivent ensuite, le but de l'étude, la pertinence de la recherche, la définition des termes, la limite de l'étude et, finalement, l'importance de la recherche.

Introduction et énoncé du problème

La situation de l'enseignement supérieur en français est très hétérogène en Asie du Sud-Est. Il existe, dans les pays plus liés aux milieux anglophones, des formations en français, mais elles n'utilisent qu'en partie la langue française, comme par exemple dans le cas de l'Institut Franco-Singapourien à Singapour, de l'Institut Asiatique de Technologie et du Centre Franco-Thai d'Innovation en Thaïlande. Ce n'est que dans les trois pays de la péninsule du sud-est asiatique, notamment au Cambodge, au Laos et au Viêt Nam que le développement de l'enseignement du français et en français est en plein essor (AUPELF-UREF, 1995a).

Or, au Cambodge, après une interruption de presque 20 ans, l'enseignement du français a repris peu à peu dans le système éducatif cambodgien en 1988 (Cambodge, 1996). La langue française se pratique de nouveau à partir de 1990 grâce aux échanges de délégations étrangères. Des Français reviennent intervenir dans certains établissements d'enseignement supérieur en vertu des accords intergouvernementaux (AUPELF-UREF, 1995b). C'est à partir de 1993 que l'enseignement des langues occidentales, notamment le français et l'anglais, s'est fortement amplifié (Cambodge, 1996).

En ce qui a trait à l'enseignement du français ou en français, parmi les établissements en voie de formation en français, l'Institut de Technologie du Cambodge (ITC) soutenu par l'AUPELF-UREF [AUPELF : Association des Universités Partiellement ou Entièrement de la Langue Française, UREF : Université des Réseaux d'Expression Française; lors du 7^e Sommet de la Francophonie à Hanoi, l'AUPELF-UREF a adopté une nouvelle appellation : Agence universitaire de la Francophonie (AUF)] est un institut qui peut servir d'exemple démontrant l'usage du français dans l'enseignement supérieur dans la région de la péninsule ex-indochinoise, particulièrement au Cambodge. L'ITC a pour objectif de former : 1. des techniciens supérieurs en trois ans à l'échelle nationale; 2. des ingénieurs en cinq ans et 3. des spécialistes de la recherche dans le domaine des sciences de l'ingénierie lorsque les conditions le permettront. Dans cette formation à la recherche et par la recherche à l'échelle francophone, l'ITC a prévu des activités de troisième cycle débouchant sur des doctorats. En fait, à l'ITC, les cours scientifiques et techniques se donnent en Khmer, langue maternelle des Cambodgiens, parfois en français aux étudiants du cycle technicien supérieur et, la plupart du temps en français à ceux du cycle ingénieur. L'ITC, dont les langues de travail sont le khmer et le français, est devenu un établissement de la francophonie multilatérale à vocation régionale. D'ailleurs, le but de l'ITC est de faire de l'Institut un pôle international de compétence technologique au service de l'économie de la région. À cet effet, l'objectif immédiat de l'ITC est de favoriser et d'assurer la qualité des enseignements scientifiques et techniques et la pratique de langues étrangères : l'anglais et surtout le français. Or lors de leur recrutement, les étudiants ne sont pas aptes à suivre tous les cours ou une partie des cours en français. Il est donc très important de préparer les étudiants à l'utilisation du français comme langue d'étude. Un cours d'immersion française est donc obligatoire pour les

étudiants, surtout pour ceux du cycle ingénieur, car l'institut recevra des étudiants étrangers et les cours de spécialités devront se faire en français dès le début, alors que pour les étudiants du cycle technicien supérieur, les deux langues peuvent être utilisées (AUPELF-UREF, 1995 a et b; AUPELF-UREF, 1998; AUF, 1998 et ITC, 1998, 1999).

Puisque le français est une des matières scolaires importantes à apprendre à l'ITC, il est logique de penser qu'une étude sur des facteurs susceptibles d'influencer le rendement en français présente un grand intérêt pour les enseignants de français ainsi que pour l'ITC. Dans l'apprentissage du français, les facteurs qui influencent le rendement d'une façon directe ou indirecte sont variés et complexes. De toutes les variables, la motivation est certes l'une des plus importantes à considérer face au rendement en français.

À notre connaissance, il n'existe pas encore de recherches sur la motivation pour l'apprentissage du français langue d'étude chez les étudiants de l'ITC. C'est ce qui nous motive à faire une telle étude. Dans le cadre de cette enquête, nous chercherons à déterminer le niveau de motivation des étudiants, à savoir à quel point ces derniers apprécient leur cours de français, et à connaître leurs comportements face à leur professeur de français et aux cours de français qui leur ont été donnés par l'Institut.

But de la recherche

La présente recherche a pour but d'étudier des variables qui ont, d'après nous, une influence significative sur le rendement en français des étudiants, et particulièrement la variable *motivation* pour l'apprentissage du français langue d'étude. En nous basant sur le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995) ainsi que sur des recherches antérieures sur la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde, nous

voyons qu'il est nécessaire de susciter la motivation des étudiants et de les encourager dans leurs efforts quotidiens pour réussir le cours de français.

Nous avons pour but non seulement de connaître le niveau de motivation des étudiants de l'ITC pour l'apprentissage du français langue d'étude, mais aussi de déterminer si l'on peut appliquer le modèle de motivation langagière de Tremblay et Gardner dans un contexte cambodgien.

Pertinence de la recherche

Au Cambodge, on utilise une seule langue officielle, soit le Khmer qui est la langue maternelle des Cambodgiens. D'autres langues comme le français et l'anglais constituent des langues étrangères. Mais dans le cas de l'Institut de Technologie du Cambodge, le français est utilisé comme langue d'étude. Dans le contexte particulier de notre recherche, bien que le français à l'ITC soit considéré comme langue d'étude, nous croyons qu'il est pertinent d'appliquer le modèle de Tremblay et Gardner. Cette pertinence s'applique d'une part, parce que Gardner (1995) a encouragé les personnes qui veulent utiliser ses questionnaires à modifier des items selon le contexte, car les concepts sont stables, mais le contexte social et les classes d'enseignement varient d'un endroit à l'autre et, d'autre part, parce qu'il précise qu'il veut tester son modèle dans d'autres endroits et avec des cultures différentes, surtout dans des contextes à l'extérieur du Canada.

Pour ce qui nous concerne, nous avons utilisé le modèle étendu de Tremblay et Gardner (1995) et nous l'avons appliqué au Cambodge, un pays en Asie du Sud-Est où le français est, dans le cadre de la présente recherche, une langue d'étude. Selon les sources du Cambodge (1996), seulement 3 % des Cambodgiens parlent le français. Il importe donc de savoir si le

modèle de Tremblay et Gardner en motivation langagière s'adapte dans un contexte d'apprentissage du français au Cambodge.

Le modèle de Tremblay et Gardner a été testé auprès d'élèves apprenant le français dans une école secondaire francophone en Ontario. Il est intéressant pour nous d'adapter ce modèle dans un contexte cambodgien de l'apprentissage du français langue d'étude. Il s'agit d'un test du degré auquel les variables du modèle peuvent être généralisées à d'autres contextes d'apprentissage de langues.

Jusqu'à présent, il existe, à notre connaissance, très peu de recherches susceptibles de confirmer l'applicabilité de ce modèle. Dans notre étude, nous avons adapté un certain nombre d'items au contexte cambodgien. Nous croyons donc que notre recherche permet de vérifier l'applicabilité du modèle de Tremblay et Gardner à d'autres contextes, en l'occurrence, à celui de l'apprentissage du français langue d'étude dans un milieu cambodgien.

Définitions des termes

Afin d'éviter la confusion quant à certains termes utilisés dans la présente étude, il est nécessaire de bien les définir. À cet égard, le sens donné à quelques termes est précisé dans les paragraphes qui suivent.

Apprentissage :

« L'apprentissage est un acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet, une acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne et un processus qui permet

l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne » (Legendre, 1993, p. 67).

Langue d'étude :

Le français à l'ITC est considéré comme langue de travail. Il est employé en tant que langue d'enseignement pour les matières scientifiques et techniques pour les professeurs cambodgiens de techniques et en tant que langue d'étude pour les étudiants. Dans le cas de notre recherche, nous parlons de l'apprentissage du français par les étudiants. Il s'agit donc du français langue d'étude. La langue d'étude est la langue qui sert de référence pour les études. C'est-à-dire que le français est une langue qui est utilisée comme véhicule pour acquérir une partie ou l'ensemble de la matière à étudier.

Nous désirons souligner que la définition du terme *langue d'étude* donnée ici ne peut être généralisée, elle n'est pertinente que dans le cas de la présente étude.

Motivation :

« La motivation est un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » (Legendre, 1993, p. 881- 882).

Limite de la recherche

Le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995) est composé des variables de la motivation du modèle socio-éducatif de Gardner (1985), de mesures de motivation tirées de la littérature psychologique et de mesures de la réussite dans le cours de français. Ce modèle sert de guide à notre recherche qui est une reprise de l'étude de Tremblay et Gardner (1995) dans un nouveau contexte. Premièrement, notre but est de connaître le

niveau de motivation des étudiants de l'ITC pour l'apprentissage du français langue d'étude et deuxièmement de vérifier si ce modèle est applicable dans un contexte d'apprentissage du français langue d'étude au Cambodge. À cet effet, nous étudions 28 variables afin de connaître le niveau de motivation des étudiants en apprentissage du français langue d'étude et vérifions s'il existe des relations entre les variables latentes et leurs indicateurs respectifs et dans l'ensemble des variables latentes entre elles afin de confirmer le modèle.

Importance de la recherche

La présente recherche tente d'ajouter de nouvelles idées à la base de connaissances qui existent dans le domaine de l'enseignement de la langue seconde, notamment dans le domaine de la motivation qui est un des facteurs susceptibles d'influencer l'acquisition de la langue. En particulier, cette recherche fournit de nouveaux renseignements à propos des étudiants de l'ITC dans l'apprentissage du français langue d'étude.

Les résultats de cette enquête pourront peut-être rendre service aux enseignants de français de l'ITC en leur montrant les facteurs qui motivent véritablement leurs étudiants. Cette recherche pourra probablement servir aux futurs chercheurs qui voudront étudier davantage la motivation, surtout la motivation des étudiants de l'ITC face à l'apprentissage du français langue d'étude et servir aussi aux éducateurs de l'ITC qui voudront réfléchir à la manière de promouvoir le développement de la motivation des étudiants dans l'apprentissage du français langue d'étude à l'Institut. D'autres éducateurs pourront entreprendre des recherches sur la motivation de leurs étudiants afin d'identifier comment la motivation d'un étudiant pourrait être améliorée.

Chapitre I

Cadre théorique et recension des écrits

Dans ce chapitre, nous donnerons d'abord un bref aperçu de certaines recherches antérieures sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde. Après la présentation du modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner, nous traiterons en détails des composantes du modèle tout en présentant une recension des écrits pour chacune des composantes. Enfin, nous formulerons les hypothèses de l'étude.

1. Rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde

Le domaine de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde a fait l'objet de développements théoriques au cours des dernières décennies. Plusieurs chercheurs ont étudié, de façons différentes et dans des contextes différents, la nature et le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde (Dörnyei, 1994a). En général, dans les théories de l'acquisition d'une langue seconde, la motivation est composée de divers aspects de la personnalité et de l'émotion tels les divers facteurs cognitifs et affectifs qui pourraient jouer un rôle dans l'acquisition d'une langue seconde (Crookes et Schmidt, 1991). Plusieurs recherches se sont inspirées de la théorie de la motivation de deux psychologues, Gardner et Lambert. Ces deux psychologues canadiens, leurs collègues et leurs étudiants ont étudié le rôle de la motivation dans l'acquisition d'une langue seconde en se référant aux facteurs socio-psychologiques (Gardner, 1968, 1980, 1983, 1985, 1988; Gardner, Clément, Smythe et

Smythe, 1979 et Gardner et Lambert, 1959, 1972). En effet, le modèle socio-éducatif de Gardner se fonde sur le rôle des différences individuelles dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le modèle propose que le contexte social dans lequel se fait l'apprentissage de la langue cible influence le rendement de l'apprenant de cette langue et détermine aussi les différences individuelles. Le modèle stipule ainsi que les attitudes langagières telles que les attitudes envers la situation d'apprentissage et les motifs d'intégration influencent la motivation et celle-ci, à son tour, influence l'acquisition de la langue seconde de l'apprenant (Gardner, 1985).

D'autres chercheurs ont étudié la motivation langagière sous d'autres angles. Dörnyei (1990, 1994 a et b) propose que la motivation dans l'apprentissage de la langue est fonction de trois facteurs : premièrement, le facteur *langue*, semblable à un facteur du modèle socio-éducatif de Gardner (motivations intégrative et instrumentale); deuxièmement, le facteur *apprenant* et troisièmement, le facteur *situation d'apprentissage*.

Crookes et Schmidt (1991) ont suggéré que la relation entre la motivation des apprenants et l'apprentissage d'une langue seconde pouvait être étudiée en fonction des quatre niveaux suivants : 1. le micro-niveau (la relation entre la motivation et les processus cognitifs chez l'apprenant); 2. le niveau de classe d'apprentissage (les techniques et les activités d'apprentissage associées à la motivation); 3. le niveau du programme (la conception et la planification pédagogiques en fonction de la motivation) et 4. le niveau des facteurs externes à la salle de classe reliés à l'apprentissage à long terme (ex. : l'utilisation de la langue seconde à l'extérieur de la salle de classe).

Mais Oxford et Shearin (1994) n'ont pas le même point de vue que les chercheurs précédents sur les facteurs susceptibles d'influencer la motivation en langue seconde. Pour

leur part, ils ont analysé le rôle de la motivation en se basant sur les théories des besoins, les théories de l'expectative, les théories de renforcement, les théories de la cognition sociale (l'efficacité propre et les attributions du succès à soi-même ou aux autres personnes) et les théories du développement cognitif.

En fait, Dörnyei, Crookes, Schmidt, Oxford et Shearin ont étudié la nature et le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde en faisant référence à la littérature psychologique (Tremblay et Gardner, 1995). Suite à la critique du modèle socio-éducatif de Gardner, ces auteurs ont mentionné qu'il existait d'autres facteurs qui pouvaient influencer la motivation de l'apprenant que Gardner n'avait pas intégrés dans son modèle.

2. Modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner

Pour participer au développement de la théorie de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde et pour répondre à certaines critiques par rapport au modèle socio-éducatif de Gardner, Tremblay (un étudiant de Gardner) et Gardner ont élaboré ensemble un modèle étendu qui ajoute de nouvelles variables au modèle original de Gardner (Gardner et Tremblay, 1994 et Tremblay et Gardner, 1994, 1995). Le but dans l'élaboration de ce nouveau modèle, appelé le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner, était de déterminer si d'autres variables identifiées par la littérature sur les facteurs motivationnels en apprentissage pourraient être intégrées au modèle socio-éducatif de Gardner. En effet, le nouveau modèle étudie les relations entre les variables de la motivation du modèle socio-éducatif et d'autres mesures de motivation tirées de la littérature psychologique. Le modèle de Tremblay et Gardner (1995) montre comment d'autres mesures de motivation tirées de la littérature psychologique générale s'adaptent au modèle socio-éducatif de

Gardner. Ce modèle fut testé dans un milieu bilingue (français et anglais) auprès d'élèves francophones de l'Ontario, une province du Canada.

2. 1. Composantes du modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner

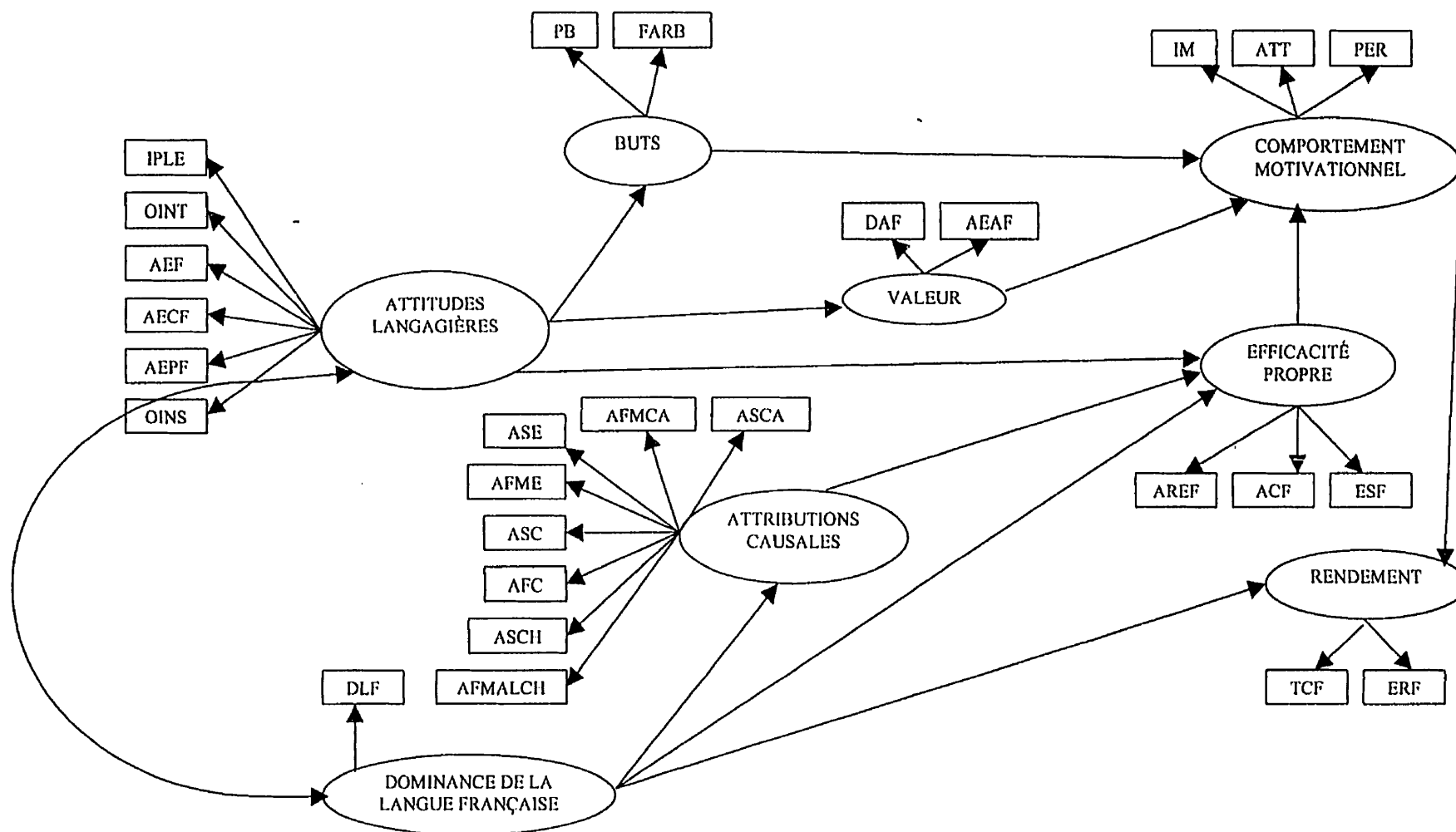
Le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner est construit des deux composantes suivantes : le comportement motivationnel et les antécédents motivationnels. Le comportement motivationnel renvoie aux caractéristiques d'un individu qui peuvent être perçues par un observateur. Les antécédents motivationnels sont des variables qui influencent le comportement motivationnel et qui sont souvent plus difficiles à percevoir par un observateur externe. Les antécédents motivationnels sont formés des six sous-composantes suivantes : les buts, la valeur, l'efficacité propre, les attributions causales, les attitudes langagières et la dominance de la langue française. Les antécédents motivationnels et le comportement motivationnel sont à leur tour reliés au rendement.

2. 2. Sous-composantes du modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner

Le comportement motivationnel, les sous-composantes des antécédents motivationnels et le rendement constituent les variables latentes du modèle de Tremblay et Gardner et celles-ci sont, à leur tour, constituées d'un certain nombre d'indicateurs. Nous présentons en détail toutes les composantes et tous les indicateurs dans les pages qui suivent.

La figure 1, empruntée de Tremblay et Gardner (1995), illustre les variables latentes (ellipses) et leurs indicateurs (boîtes) qui ensemble composent le modèle. L'analyse de la figure 1 permet les constatations suivantes :

- le comportement motivationnel est associé à trois indicateurs : IM (Intensité de la motivation), ATT (Attention) et PER (Persistance);



ACF : Anxiété dans la classe de français, AEAF : Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français, AECF : Attitudes à l'égard du cours de français, AEF : Attitudes à l'égard des Français, AEPF : Attitudes à l'égard du professeur de français, AFC : Attribution de la faillite au contexte, AFMALCH : Attribution de la faillite à la malchance, AFMCA : Attribution de la faillite au manque de capacité, AFME : Attribution de la faillite au manque d'effort, AREF : Anxiété reliée à l'emploi du français, ASC : Attribution du succès au contexte, ASCA : Attribution du succès à la capacité, ASCH : Attribution du succès à la chance, ASE : Attribution du succès à l'effort, ATT : Attention, DAF : Désir d'apprendre le français, DLF : Dominance de la langue française, ERF : Épreuve de rédaction en français, ESF : Expectative du succès en français, FARB : Fréquence d'activités reliées aux buts, IM : Intensité de la motivation, IPLE : Intérêt pour les langues étrangères, OINS : Orientation instrumentale, OINT : Orientation intégrative, PB : Précision des buts, PER : Persistance, TCF : Test de closure en français.

Figure 1 : Modèle de la motivation langagière emprunté de Tremblay et Gardner (1995)

- les six sous-composantes des antécédents motivationnels sont chacune associées à des indicateurs :
 - les buts : PB (Précision des buts) et FARB (Fréquence d'activités reliées aux buts);
 - la valeur : DAF (Désir d'apprendre le français) et AEAF (Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français);
 - l'efficacité propre : AREF (Anxiété reliée à l'emploi du français), ACF (Anxiété dans la classe de français) et ESF (Expectative du succès en français);
 - les attributions causales : ASCA (Attribution du succès à la capacité), AFMCA (Attribution de la faillite au manque de capacité), ASE (Attribution du succès à l'effort), AFME (Attribution de la faillite au manque d'effort), ASC (Attribution du succès au contexte), AFC (Attribution de la faillite au contexte), ASCH (Attribution du succès à la chance) et AFMALCH (Attribution de la faillite à la malchance);
 - les attitudes langagières : IPLE (Intérêt pour les langues étrangères), AEF (Attitudes à l'égard des Français), AECF (Attitudes à l'égard du cours de français), AEPF (Attitudes à l'égard du professeur de français), OINT (Orientation intégrative), OINS (Orientation instrumentale);
 - la dominance de la langue française : DLF (Dominance de la langue française);
- dans la présente étude, le rendement est associé à deux indicateurs : TCF (Test de closure en français) et ERF (Épreuve de rédaction en français). Dans le modèle original, Tremblay et Gardner (1995) ont utilisé les résultats scolaires des élèves et l'épreuve de rédaction comme mesures du rendement en français. Dans notre étude, nous avons remplacé les résultats scolaires par un test de closure.

Dans la section qui suit, nous présentons en détail les composantes du modèle théorique de la motivation langagière de Tremblay et Gardner. Cette présentation se fait en deux étapes. En premier lieu, nous faisons une recension de recherches et d'écrits qui traitent de la composante en question et deuxièmement, le rôle que joue cette composante dans ce modèle selon Tremblay et Gardner est explicité. La recension des écrits est donc intégrée à la présentation du modèle théorique. Une fois chacune des composantes du modèle explicitée, les hypothèses de la recherche sont présentées.

2. 2. 1. Comportement motivationnel

Tremblay et Gardner (1995) définissent le comportement motivationnel comme étant fonction de l'effort, de la persistance et de l'attention de l'élève.

L'effort se rapporte généralement à la quantité d'énergie dépensée (Tremblay et Gardner, 1995). La motivation d'un élève peut être influencée par la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances. La perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité et l'efficacité de cet effort (Barbeau, Montini et Roy, 1997).

En ce qui a trait à la persistance, dans le courant sociocognitif et dans le cadre de la psychologie cognitive, elle peut être considérée comme un des facteurs de la motivation scolaire (Tardif, 1992, Barbeau, 1993 et Barbeau, Montini et Roy, 1997). Viau (1994) explique la persistance en terme de *persévérance*. Cet auteur la définit ainsi : « la persévérance est plutôt associée à la durée d'un travail » (p. 76). En d'autres mots, la persévérance se traduit par le temps qu'un élève consacre à des activités scolaires comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, l'étude à partir d'un manuel, etc. (Viau et

Louis, 1997). La persévérance de l'élève doit être accompagnée de l'utilisation de stratégies d'apprentissage [les moyens que l'élève utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne (Weinstein et Meyer, 1991)] et de stratégies d'autorégulation [des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage (Zimmerman, 1986, 1990)] parce que la persévérance sans engagement cognitif a peu d'effet sur la performance (Viau et Louis, 1997). Viau (1994) souligne que la persévérance est un prédicteur de réussite, car plus un élève persévère dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, plus il a de chance de réussir. Mais la persévérance sans engagement cognitif n'est pas associée à une meilleure performance. Par exemple, on ne doit pas croire qu'un élève qui passe des heures et des heures à travailler peut s'assurer de la qualité d'un travail. Il faut également qu'il ait fourni des efforts de qualité. La participation en classe et la persistance dans l'apprentissage sont étroitement associées à la motivation en classe de langue (Mantle-Bromley, 1995).

En ce qui concerne l'attention, elle se définit comme la mise en disponibilité de tous les canaux sensoriels orientés vers la recherche et l'enregistrement des informations susceptibles d'être utiles (Bégin, 1992). Forget (1984) mentionne que les élèves qui complètent le plus de travaux scolaires sont les plus attentifs. Crookes et Schmidt (1991) suggèrent que le succès dans l'apprentissage de la langue seconde est une fonction du niveau métacognitif des élèves, des stratégies reliées à l'allocation d'attention aux tâches d'apprentissage et de la motivation. Il existe selon eux une relation étroite entre la motivation et l'attention de l'élève. Selon Tremblay et Gardner (1995), la motivation donne la direction aux efforts d'attention,

détermine l'effort d'attention consacré à la tâche (la quantité d'énergie que l'élève dépense pour faire une tâche) et influence la durée de temps consacrée à la tâche (la persistance).

Dans le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995), l'effort, l'attention et la persistance sont associés au comportement motivationnel. Ce dernier auquel sont liés d'autres variables telles que les variables *buts*, *valeur* et *efficacité propre* (voir Figure 1) influence directement la variable *rendement*. Les buts spécifiques que les élèves se fixent dans le cours de français (*buts*), leur désir d'apprendre le français (*valeur*) et leurs croyances en leur capacité de réussir (*efficacité propre*) influencent aussi le comportement motivationnel.

2. 2. 2. Antécédents motivationnels

Il faut rappeler que les antécédents motivationnels se rapportent aux variables qui influencent le comportement motivationnel, mais qui ne sont pas directement perçues par un observateur externe. Pour expliquer ce que sont ces variables, Crookes et Schmidt (1991), Oxford et Shearin (1994) et Dörnyei (1994 a et b) discutent des théories et des concepts de la motivation en faisant référence aux buts, à la motivation extrinsèque et intrinsèque, à la valeur et au besoin de réussir reliés à l'apprentissage. Partant de ces théories et de ces concepts de la motivation en littérature psychologique, Tremblay et Gardner (1995) expliquent le rôle et la nature de la motivation en étudiant des éléments comme les buts, la valeur, l'efficacité propre, les attributions causales, les attitudes langagières et la dominance de la langue française.

2. 2. 2. 1. Buts

Selon Viau (1994), un élève ayant des buts clairs dans la vie est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité qu'un autre élève ayant des buts confus ou peu structurés. Ainsi, un élève qui n'a aucun but précis n'est pas du tout motivé ou peu motivé à accomplir

les activités que l'enseignant lui propose. Au contraire, l'élève qui a un but précis est très motivé pour accomplir les activités qu'on lui demande de faire. Nous pouvons donc suggérer que, dans le contexte d'apprentissage de la langue, un élève qui se fixe un but dans son apprentissage aura une meilleure performance que celui qui n'a pas de but. De plus, Tremblay et Gardner (1995) affirment qu'un élève qui spécifie lui-même des buts apprend mieux que celui qui n'a aucun but. Ces auteurs ajoutent que plusieurs recherches démontrent que les élèves qui ont des buts élevés et spécifiques persistent davantage dans les tâches à accomplir que ceux qui ont des buts moins élevés, confus ou flous, et que les élèves motivés persévéreront plus que ceux qui ne le sont pas, et plus ils seront motivés, meilleure sera leur performance.

Dans le même ordre d'idées, Pintrich et De Groot (1990) soulignent que la perception que l'élève a de sa compétence à réussir le motive directement ou indirectement dans l'acquisition scolaire et influence sa façon de se fixer des buts. À ce sujet, MacInerney, Roche, MacInerney et Marsh (1997) ajoutent que la perception que l'élève a de sa compétence et les buts qu'il s'est fixés contribuent à sa performance. La motivation et le rendement scolaire de l'élève sont influencés d'une manière réciproque par les buts qu'il se fixe et ces buts reflètent sa valeur personnelle, familiale et culturelle. En effet, les buts sont des représentations cognitives que l'élève possède dans différentes situations. Les buts servent également à guider le comportement, la cognition et les sentiments de l'élève dans la tâche scolaire (MacInerney et al., 1997).

Dans le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995), le but se définit comme « la performance qu'un individu vise ». Il existe, en effet, selon le modèle, une relation très étroite entre les buts et le comportement motivationnel des élèves. Pour vérifier

cette relation, Tremblay et Gardner (1995) ont créé deux échelles pour mesurer la précision des buts et la fréquence d'activités reliées aux buts. L'échelle de *précision* des buts sert à mesurer la quantité et la spécificité des buts des élèves dans le cours de français. L'échelle de fréquence d'activités reliées aux buts sert à évaluer l'effort des élèves pour se fixer des buts dans le cours de français. Selon Tremblay et Gardner (1995), la variable *buts* influencée par la variable *attitudes langagières* a un lien direct avec la variable *comportement motivationnel*.

2.2.2.2. Valeur

Dans certaines recherches, la valeur est considérée comme la croyance d'un individu face à l'importance et à l'intérêt de la tâche à compléter (Guimond, 1995). Selon Provencher (1983), la valeur est une variable importante dans la dynamique de tout ce que l'on fait, car elle est constituée de croyances qui servent de guides pour sélectionner des objectifs et des comportements qui serviront à les atteindre. De plus, Martin (1994) affirme, quant à la motivation, qu'elle est fonction des attentes de succès et de la valeur accordée à la tâche, au succès ou à ses conséquences. Selon cet auteur, les élèves dont les attentes de succès sont faibles et qui accordent peu de valeur à la tâche demandée semblent être moins motivés que ceux dont les attentes de succès sont fortes et qui accordent une grande valeur à la tâche. Dans le contexte de l'apprentissage du français, l'élève qui valorise cet apprentissage aura plus de chance d'être un élève efficace. Par ailleurs, si l'élève ne perçoit pas la valeur de sa performance en français et n'a pas envie d'étudier le français, sa motivation sera diminuée (Oxford et Shearin, 1994).

Pour sa part, Barbeau (1994) mentionne que, dans le contexte scolaire, la valeur entretient une relation avec la motivation. Pour expliquer cette relation, cet auteur associe la motivation scolaire à la perception de l'importance d'une tâche proposée. Cette perception est

reliée à un autre système de perception : la perception de sa compétence. Un élève qui ne voit pas ou qui voit peu d'importance dans l'apprentissage ne s'engage pas beaucoup, ni n'investit ni ne persiste dans des tâches scolaires, ce qui affecte négativement ses performances scolaires et pourra affecter négativement la perception de sa compétence (Barbeau, 1994). À cet effet, si l'on considère le français comme une matière scolaire, il est réaliste de dire que si l'élève accorde peu de valeur à l'apprentissage du français, il sera peu porté à s'engager, à investir et à persister dans des tâches associées au cours de français. Ce manque d'engagement et d'investissement entraînera la perception négative de sa compétence et de sa performance en français.

Dans le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner, la valeur est définie comme « le désir de faire une tâche et l'attraction à la faire ». Selon Tremblay et Gardner (1995), les échelles de désir d'apprendre le français et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage du français développées dans le cadre du modèle socio-éducatif de Gardner (1985) semblent appropriées comme mesures de la variable *valeur*. Cette dernière, influencée par la variable *attitudes langagières* influence, à son tour, la variable *comportement motivationnel*.

2. 2. 2. 3. Efficacité propre

La motivation dans l'apprentissage de la langue est influencée par l'efficacité propre (Ehrman et Oxford, 1995). Dans la théorie sociocognitive de l'apprentissage, l'efficacité propre se définit comme les croyances qu'a un individu en sa capacité à réussir ou à avoir une bonne performance (Guimond, 1995, Bandura, 1989, 1991, Pajares, 1996). Bandura (1982, cité dans Guimond, 1995) suggère que la force de la motivation dans les tâches auxquelles on pense pouvoir réussir dans le futur est proportionnelle à l'intensité et à la possibilité de

généraliser la croyance que l'on pourra réussir la tâche. Cette croyance aura une relation positive avec la capacité d'apprendre. Pajares (1996) mentionne que le niveau élevé d'efficacité propre aide à créer le sentiment de tranquillité dans l'accomplissement des tâches et des activités difficiles. Ce qui fait dire que dans le contexte scolaire, l'efficacité propre est un bon déterminant et un bon prédicteur du niveau d'accomplissement final d'un élève dans des tâches demandées.

Selon Dörnyei (1997), la motivation est influencée non seulement par l'efficacité propre, mais aussi par la variable *apprenant*. Le facteur *apprenant* s'applique à la confiance en soi, et celle-ci est fonction de l'efficacité propre (Dörnyei, 1997). Les résultats de la recherche de Buonomo en 1990 (cité dans Dodick, 1996) démontrent que les élèves adolescents qui réussissent bien dans le programme de langue étrangère à l'école sont ceux qui possèdent de hauts niveaux de confiance en soi envers l'apprentissage et qui sont responsables et sérieux dans leur travail de langue.

Dans le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995), un des indicateurs de l'*efficacité propre* est l'*expectative*. Oxford et Shearin (1994) ainsi que Dörnyei (1997) mentionnent que le niveau de motivation ne sera élevé que lorsque l'expectative du succès l'est. Selon Tremblay et Gardner (1995), l'expectative s'applique aux capacités d'anticipation des événements par un individu. Le comportement de l'individu est guidé par une anticipation des résultats. En fait, l'aptitude cognitive à prévoir des événements a des implications importantes pour la motivation parce qu'elle permet de prévoir et de percevoir les récompenses qui accompagnent un comportement. Dans le contexte de la langue, l'élève ne consacrera des efforts et ne persistera dans l'apprentissage que s'il croit que son but (la réussite) pourra être réalisé (Tremblay et Gardner, 1995).

En bref, dans l'apprentissage de la langue, le concept d'efficacité propre et celui d'expectative sont similaires au concept de confiance en soi (Tremblay et Gardner, 1995). Les résultats d'une recherche de Gardner, Tremblay et Masgoret (1997) démontrent que les étudiants qui ont un haut niveau de confiance en leur aptitude en langue seconde montrent un plus grand désir d'apprendre une autre langue que ceux qui ont un niveau de confiance en soi moins élevé. Le facteur de confiance en soi est plus souvent associé à la compétence langagière déjà acquise qu'au rendement visé en français (Gardner, Smythe et Lalonde, 1984).

La confiance en soi est reliée au facteur *anxiété* (Tremblay et Gardner, 1995). Ehrman et Oxford (1995) associent la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde à l'anxiété face à l'apprentissage. Selon Clément (1980) et Clément et Kruidenier (1985), quand un élève a un haut niveau de compétence en langue seconde, il n'a aucun problème d'anxiété face à l'apprentissage de la langue. De plus, Gardner, Smythe et Lalonde (1984) ajoutent que lorsque l'opportunité d'utiliser une langue étrangère est présente dans la communauté, le facteur *anxiété* est négativement relié à la compétence en langue. Donc, les facteurs *anxiété* et *confiance en soi* jouent un rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde. La variable *anxiété* est négativement associée à la compétence alors que la variable *confiance en soi* y est positivement associée (Gardner et MacIntyre, 1993).

En outre, MacIntyre, Noels et Clément (1997) mentionnent que l'anxiété se rapporte aux composantes affective et cognitive comme le sentiment de tension, de gêne, de non autocontrôle, d'appréhension et d'inquiétude, de peur et de malaise en présence d'autres personnes. Plusieurs modèles socio-psychologiques de la motivation suggèrent que les perceptions de soi servent d'intermédiaire entre la compétence actuelle et le rendement final. Selon le modèle d'autorégulation (MacIntyre et al., 1997), la perception de compétence et la

croissance de pouvoir contrôler les résultats désirés constituent des composantes d'expectative du succès dans les tâches données. La perception de compétence détermine la quantité d'effort dépensé dans la poursuite du but. On dépensera plus d'effort lorsque la probabilité de succès est élevée ou lorsque le niveau d'expectative est élevé. Mais on dépensera moins d'effort lorsque l'attente de succès est moins élevée ou lorsque le niveau d'expectative est bas. Apparemment, l'anxiété vient souvent d'une faible évaluation de l'efficacité propre. Certaines personnes sous-estiment leurs aptitudes, ce que MacIntyre et al. (1997) appellent l'auto-dérogation. Généralement, cela existe chez les personnes anxieuses et déprimées qui ont peu confiance en leurs capacités et aptitudes à contrôler l'environnement. L'auto-dérogation peut aider à contrôler l'anxiété lorsqu'on exécute une tâche égo-menaçante potentielle, comme dans le cas d'usage d'une langue étrangère en public. Les résultats de l'étude de MacIntyre et al. (1997) montrent qu'il existe une corrélation entre l'anxiété face à la langue seconde et la compétence perçue et entre l'anxiété face à la langue seconde et la compétence actuelle. Les résultats de ces auteurs démontrent que les étudiants plus anxieux avaient tendance à sous-estimer leur compétence alors que les moins anxieux avaient tendance à surestimer leur compétence.

Pour Viau (1994), l'anxiété est un état affectif que certains auteurs associent au stress et à la peur. L'anxiété survient lorsqu'une personne perçoit une situation ou un événement comme menaçant et en appréhende les conséquences. En contexte scolaire, l'anxiété a souvent une influence négative sur l'apprentissage des élèves. En effet, les élèves trop anxieux sont portés à perdre leur attention dans l'accomplissement d'une tâche et à consacrer toute leur énergie à appréhender les conséquences d'un échec éventuel.

Néanmoins, le stress et la peur qui sont en relation avec l'anxiété peuvent être positifs ou négatifs. Ils sont positifs lorsqu'ils sont reliés à l'anxiété facilitante qui donne l'énergie d'aller jusqu'au bout et de réussir. Ils sont négatifs lorsqu'ils sont reliés à l'anxiété débilitante qui amène des trous de mémoire et des pertes de concentration (Kaszap, 1996). Certaines recherches démontrent des corrélations négatives entre l'anxiété face à la langue et le rendement tels que dans un cours de japonais (Aida, 1994), un cours d'espagnol (Horwitz, 1986) et un cours de français (MacIntyre et Gardner, 1991).

MacIntyre (1995) affirme que dans certaines recherches sur la langue seconde, les résultats ne montrent pas d'effet négatif de l'anxiété sur l'apprentissage des élèves. Selon ces recherches, dans l'apprentissage de la langue seconde, l'anxiété peut aider non seulement à améliorer la performance, mais aussi à augmenter l'effort des élèves. En effet, Ehrman et Oxford (1995) suggèrent que l'anxiété peut être utile dans l'apprentissage de la langue. L'anxiété face à la langue peut être un prédicteur du bon rendement dans les cours de la langue seconde (Gardner, Smythe, Clément et Glikzman, 1976). Quant à Alpert, Haber et Scovel (cité par MacIntyre, 1995), ils suggèrent que l'anxiété améliore la performance et augmente l'effort. Selon eux, l'individu anxieux compense les exigences cognitives par une augmentation de l'effort. Cette dernière entraîne, à son tour, une bonne performance. MacIntyre (1995) affirme que les élèves anxieux n'apprennent pas si vite que les élèves non anxieux, mais avec l'augmentation de l'effort, ils pourront obtenir le même niveau de performance que celui des non anxieux.

Selon plusieurs recherches, les élèves qui communiquent volontairement dans leur langue seconde avec les gens de la communauté cible possèdent une plus grande tolérance à l'ambiguïté et un niveau d'anxiété plus bas que ceux qui les fréquentent involontairement. La

communication voulue est une variable qui peut différencier les apprenants anxieux et les non anxieux lorsqu'ils se trouvent dans des situations réelles. En fait, la communication volontaire est positivement associée à la confiance et est négativement associée au degré d'anxiété des apprenants ayant de l'expérience dans l'interaction avec d'autres personnes (Oxford, 1997).

Dans le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995), plusieurs variables telles que les *attributions causales*, les *attitudes langagières* et la *dominance de la langue française* influencent directement la variable *efficacité propre*. Cette dernière a un lien direct avec la variable *comportement motivationnel*.

2. 2. 2. 4. Attributions causales

Ehrman et Oxford (1995) de même que Dörnyei (1997) mentionnent que la motivation dans l'apprentissage de la langue est influencée par des variables d'attribution causale. La théorie de l'attribution propose que le comportement d'un individu est influencé par la façon dont il perçoit les causes de ce qui lui arrive (Tremblay et Gardner, 1995). En effet, cette théorie tente de rendre compte du processus par lequel l'individu relie une cause à ce qui se passe. L'individu cherche à maîtriser cognitivement son environnement. Il désire en fait savoir pourquoi les événements ont eu lieu et à quelle source les attribuer. Souvent, l'individu attribue les causes à des facteurs qui lui sont propres. On appelle cette attribution, l'attribution interne. L'individu peut aussi attribuer les causes à des facteurs qui sont extérieurs à lui-même. Cette attribution est appelée l'attribution externe. On dit qu'elle est interne quand l'individu attache la cause à son effort ou à son habileté et qu'elle est externe lorsqu'il relie la cause à la chance ou à la difficulté de la tâche (Dufresne-Tassé, 1981).

Pour expliquer les causes internes et les causes externes que l'élève attribue à son succès ou à son échec, Weiner (1992) affirme que les causes internes se rapportent au fait

qu'il associe son succès ou son échec à ses aptitudes intellectuelles ou aux efforts qu'il a déployés. D'autre part, les causes externes s'appliquent au fait qu'il attribue son succès ou son échec à des causes externes comme la difficulté ou la facilité d'une tâche, la qualité de l'enseignement, la chance ou les camarades de classe. Le processus d'attribution est influencé par les connaissances antérieures, les valeurs et les croyances. Par exemple, si, pour expliquer un événement qu'il juge négatif, l'élève invoque une cause qu'il perçoit comme interne (son manque d'intelligence) il ne s'attend pas à ce que sa situation s'améliore dans l'avenir (Weiner, 1992). En effet, si un élève attribue son succès à son intelligence et à ses capacités (causes internes), il sera plus motivé à poursuivre ou à répéter l'expérience qu'un autre qui attribue son succès à la chance ou au hasard (causes externes). Par contre, dans la situation d'échec, s'il attribue son échec à son manque de capacité, il sera plus démotivé que s'il en attribue la cause à la malchance ou au hasard (Guimond, 1995). Dans leurs recherches sur l'attribution, Vispoel et Austin (1995) suggèrent que les croyances causales que l'élève a de son échec ou de son succès peuvent avoir une grande influence sur sa motivation et sur son rendement, et que généralement, l'élève s'accorde plus de crédit pour son succès que de responsabilité pour son échec. Dans leur approche situationnelle, ces auteurs attribuent le succès ou l'échec à quatre facteurs. Il s'agit de la capacité, de l'effort, de la difficulté de la tâche et de la chance.

Après un succès ou un échec dans leur apprentissage, la plupart des élèves cherchent à savoir pourquoi ils ont réussi ou échoué. La recherche des causes du succès ou de l'échec joue un rôle important dans la détermination du rendement futur. Certains élèves attribuent leur échec à des facteurs incontrôlables et stables comme l'aptitude, d'autres à des facteurs contrôlables comme l'effort. Généralement, l'échec attribué à une faible aptitude diminue

l'expectative du succès futur plus que l'échec attribué à l'effort (Dörnyei, 1997). En cas d'échec à un examen de français, par exemple, les élèves feraient des attributions internes (« je ne suis pas bon en français »), stables (« je réussis toujours mal à mes tests de français »), et globales (« je ne réussis jamais à mes examens »). En cas de réussite à un tel examen, ces mêmes élèves attribueraient alors à des causes externes (« mon professeur s'est montré bienveillant »), instables (« je me sentais bien ce jour-là ») et spécifiques (« c'est un sujet que j'avais révisé la veille ») (Blanchard, Vignaud, Lallemand, Dosnon et Wach, 1997).

Dans ses recherches dont le but est de montrer aux élèves que leur échec ou leur succès sont dus aux efforts qu'ils ont fournis, Försterling (1985) affirme que plus les élèves attribuent leur succès ou leur échec aux efforts qu'ils ont fournis, plus ils augmentent leur persévérance, ce qui, par conséquent, entraîne une amélioration de leur rendement scolaire. De plus, Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons (1992) ajoutent que les élèves qui croient en leur capacité de faire eux-mêmes des activités sont plus sûrs de ce qu'ils doivent faire et obtiennent une bonne performance.

Selon Barbeau (1994), dans le contexte d'apprentissage, les attributions causales jouent un rôle majeur dans la motivation. La perception de l'importance d'une tâche et la perception de sa compétence à l'accomplir sont des sources importantes de la motivation. Dans la théorie de la perception de la valeur, l'élève qui associe son succès à l'effort ressent de la fierté et utilise des stratégies et des efforts plus énergiques pour continuer à obtenir de bonnes performances. En effet, le fait d'attribuer la réussite à l'effort provoque des émotions de fierté et de joie qui, à leur tour, favorisent un comportement d'effort constant qui entraîne la hausse de la performance. Quant à la perception de sa compétence, elle affecte également la quantité d'effort investi pour accomplir une tâche, la persévérance et le taux d'anxiété lors de

difficultés ainsi que le sentiment de découragement dans le cas d'un échec. En fait, l'élève qui se sent compétent pour réaliser une tâche semble s'y engager davantage, persister face à la difficulté et consentir plus d'effort pour atteindre ses buts et il semble atteindre un plus haut niveau de performance (Barbeau, 1994).

Dans le modèle de la motivation langagière, Tremblay et Gardner (1995) associent les attributions de succès et d'échec aux variables suivantes : la capacité, l'effort, le contexte et la chance. Pour mesurer ces attributions, ils ont élaboré huit échelles, quatre pour mesurer les attributions du succès reliées respectivement à la capacité, à l'effort, au contexte et à la chance, et quatre autres échelles pour mesurer les attributions de la faillite, reliées respectivement au manque de capacité, au manque d'effort, au contexte et à la malchance. Ces auteurs suggèrent également que la variable *attributions causales* qui est influencée par la variable *dominance de la langue française* a une relation directe avec la variable *efficacité propre*.

2.2.2.5. Attitudes langagières

Le modèle socio-éducatif de Gardner propose que les attitudes langagières telles que les attitudes envers la situation d'apprentissage et les motifs d'intégration influencent la motivation et à son tour, celle-ci influence l'acquisition de la langue seconde de l'apprenant (Gardner, 1985). Gardner et Lambert (1959) postulent que le désir d'un individu de partager une autre culture et son attitude positive face à celle-ci sont ce qui le motive à apprendre la langue de cette culture. L'individu veut partager la culture française, par exemple. Son envie de partager cette culture le motive à apprendre le français. Ces auteurs ont mis l'accent dans leurs recherches sur la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Ces deux types de motivation sont désignés comme les deux types d'orientations à l'apprentissage de la

langue seconde. La première orientation, désignée comme intégrative, décrit des individus dont le but, en apprenant une langue seconde, est d'intégrer la communauté linguistique, de communiquer avec leurs membres et de devenir semblables aux gens de la collectivité parlant cette langue. La seconde orientation désignée comme instrumentale est associée à des raisons pragmatiques, avantageuses et socio-économiques telle que l'obtention d'un emploi (Gardner et Lambert, 1959). On appelle ces deux variables *les attitudes langagières* (Gardner, 1985; Campbell, 1996).

Une recherche de Gardner et Santos (1971) démontre que l'orientation instrumentale semble prédominante quant aux motifs reliés à l'acquisition de la compétence en anglais aux Philippines, un pays fortement influencé par les politiques économiques américaines. Dans le même ordre d'idées, Gardner (1985) et Gardner, Lalonde, Moorcroft et Evers (1987) ont vérifié trois variables qui peuvent influencer la motivation. La première variable qui influence la motivation est reliée aux attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage de la langue. La deuxième variable consiste en l'intensité de la motivation. Cette variable est composée de plusieurs sous-variables telles que la personnalité de l'apprenant et les exigences de l'enseignant. La troisième variable se rapporte au désir d'apprendre la langue et à des raisons pour lesquelles l'apprenant veut apprendre cette langue.

En outre, certaines recherches démontrent que des situations sociales peuvent aider à motiver des apprenants d'une langue seconde. En effet, l'envie des individus de s'intégrer à une communauté qui parle cette langue influence beaucoup leur apprentissage. Des personnes qui sont proches de la communauté cible semblent apprendre la langue pour des raisons intégratives, alors que celles qui ont peu de contacts avec cette communauté semblent motivées à l'apprendre pour des raisons instrumentales (Dodick, 1996). Les résultats d'une

étude sur la relation entre les attitudes et la motivation en langue seconde d'Abu-Rabia (1996) démontrent que la motivation des élèves dans l'apprentissage de leur langue seconde est plutôt instrumentale qu'intégrative. L'auteur suggère que la motivation instrumentale est un bon prédicteur en langue seconde.

Les théories psychologiques suggèrent que les attitudes regroupent les trois composantes suivantes : l'affectivité, la cognition et le comportement. Premièrement, l'attitude s'applique à la composante *affectivité* par des réactions évaluatives et émotionnelles, par exemple : le degré d'amour ou d'aversion associé à l'objet d'attitude. Deuxièmement, la composante *cognition* s'applique à ce dont un individu connaît de l'objet d'attitude, et troisièmement la composante *comportement* s'applique aux intentions ou aux actions associées à l'objet d'attitude. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue seconde, la composante affectivité se rapporte aux attitudes envers l'enseignant et la classe de langue, la langue, les personnes parlant la langue et la culture. Plusieurs études ont trouvé que toutes ces variables avaient un effet statistiquement significatif sur le rendement des élèves et sur leur intention de continuer l'apprentissage de la langue. La deuxième composante, la cognition, se rapporte à certains éléments tels que la nature de la langue. La dernière composante, le comportement, se rapporte au fait de chercher des personnes parlant la langue, par exemple. En classe de langue, la participation en classe et la persistance dans l'apprentissage sont étroitement associées aux attitudes et à la motivation (Mantle-Bromley 1995).

Pour Van der Keilen (1995), l'acquisition d'une langue seconde favorise la compréhension et l'appréciation de la culture de la langue cible et améliore la communication entre deux communautés linguistiques. Les résultats de sa recherche sur les attitudes et la motivation des élèves dans des programmes d'immersion française démontrent que plus les

attitudes sont positives et le niveau de motivation est élevé, plus elles facilitent l'acquisition du français dans les programmes d'immersion française et réciproquement, la haute performance en français augmente le niveau d'attitudes positives envers la langue et le groupe cible et améliore la motivation pour l'apprentissage de la langue.

D'autres chercheurs ont étudié la motivation langagière sous d'autres angles. Dörnyei (1990, 1994a et b, 1997) propose que la motivation est influencée par plusieurs facteurs tels que la langue, l'apprenant et la situation d'apprentissage. Cet auteur exprime un point de vue semblable à celui de Gardner (1985) sur le facteur langue qui se réfère aux sous-systèmes de la motivation intégrative et de la motivation instrumentale. Selon Dörnyei et Sarah (1994), le fait de partager des expériences en langue seconde en salle de classe, de regarder des films en langue seconde, d'utiliser des analogies dans les activités d'enseignement, d'amener l'étudiant à communiquer avec les personnes parlant la langue seconde, d'expliquer l'importance de l'apprentissage de la langue seconde motive l'apprenant à apprendre la langue seconde.

Plusieurs recherches sur le rôle des attitudes et de la motivation en langue seconde démontrent que les attitudes, le désir et l'effort sont des composantes de la motivation qui s'influencent mutuellement et que ces trois composantes ont une corrélation très élevée avec le rendement (Gardner, 1985; Lalonde et Gardner, 1985). De plus, la relation entre la motivation des élèves et l'apprentissage d'une langue seconde peut être étudiée en fonction des facteurs externes à la salle de classe reliés à l'apprentissage à long terme. Il s'agit de l'utilisation d'une langue seconde à l'extérieur de la salle de classe (Crookes et Schmidt, 1991). Les résultats d'une étude sur la performance, les attitudes langagières et l'emploi du français des anciens élèves des classes d'immersion française qui travaillent ou poursuivent

leurs études au niveau supérieur, menée par MacFarlane et Wesche (1995) démontrent que la plupart d'entre eux semblent avoir des attitudes plus positives envers les francophones que leurs partenaires des écoles unilingues anglaises. L'étude montre également que les élèves qui, pendant leur programme d'immersion française, utilisaient le français en dehors de la salle de classe sont ceux qui ont acquis un plus haut niveau de compétence et qui se servent le plus de leur français.

Kaszap (1996) mentionne que les attitudes et la motivation ont une grande influence sur le rendement dans l'apprentissage d'une langue seconde. Pour leur part, Kuhlemeier, Van Den Bergh et Melse (1996) ont étudié les attitudes des élèves envers l'apprentissage de l'allemand langue étrangère. Ils ont vérifié les relations entre plusieurs variables comme le désir d'apprendre l'allemand, la persévérance dans l'apprentissage de l'allemand, la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Les résultats de leur recherche démontrent que les élèves ayant des attitudes favorables envers la langue, le cours et l'enseignant s'avèrent avoir une meilleure performance en allemand que ceux qui possèdent des attitudes moins favorables. Buonomo (1990, cité dans Dodick, 1996) ajoute que les élèves adolescents qui ont bien réussi dans le programme de langue étrangère à l'école possédaient des attitudes très positives envers l'apprentissage et qu'ils étaient responsables et sérieux dans leur travail de langue.

Dans le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995), les attitudes langagières sont considérées comme les attitudes que les élèves ont à l'égard des membres de la communauté parlant la langue, du cours de langue, du professeur de langue, ainsi que l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère et les orientations intégrative et instrumentale. Selon ces auteurs, la variable *attitudes langagières* a une corrélation

significative avec la variable *dominance de la langue française* et a une influence directe sur les variables *buts, valeur et efficacité propre*.

2. 2. 2. 6. Dominance de la langue française

La dominance de la langue française est définie comme les contacts antérieurs et les expériences avec le français (Tremblay et Gardner, 1995). Dans leur modèle macroscopique du développement bilingue, Landry et Allard (1989, 1996) examinent le contact des langues en se référant au concept de vitalité ethnolinguistique. Ils étudient ce concept en analysant les contributions relatives de l'environnement social et des dispositions psychologiques des individus à l'acquisition et à l'utilisation de la langue. Le modèle macroscopique du développement bilingue propose que des éléments du comportement langagier des individus et de leur développement psycholangagier telles que les compétences langagières, les dispositions affectives et l'identité ethnolinguistique sont davantage reliés à l'environnement social des individus qu'à leurs aptitudes ou dispositions personnelles. Les deux auteurs ajoutent que le comportement langagier est étroitement associé à la compétence langagière et aux croyances de l'individu concernant ce qui est approprié dans un contexte social donné. Les compétences et les croyances de l'individu sont influencées par son vécu langagier au sein de son réseau individuel de contacts linguistiques. Bernard (1992) affirme que le réseau de contacts linguistiques relativement complet en français favorise la compétence en français. Les résultats d'une recherche sur le profil sociolangagier des francophones du Nouveau-Brunswick de Landry et Allard (1994) démontrent que le vécu langagier est fortement associé au développement psycholangagier, c'est-à-dire aux perceptions ou aux croyances concernant la vitalité de la langue française, à l'identité francophone et à la compétence langagière. Landry, Allard et Haché (1995) affirment dans leur recherche sur le développement

psycholangagier d'élèves franco-ontariens que plus l'ambiance familiale française est forte, plus la compétence orale en français est forte.

Dans le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner (1995), la dominance de la langue française est associée aux contacts antérieurs et aux expériences avec le français. Ces auteurs ont réalisé leur recherche dans une école secondaire francophone où 76 % des sujets étaient francophones et 24 % étaient de langue maternelle anglaise. Ils ont créé une mesure de dominance de la langue française pour évaluer le degré des contacts antérieurs et des expériences des sujets avec la langue française. Ces auteurs mentionnent que la variable *dominance de la langue française*, corrélée avec la variable *attitudes langagières*, influence directement les variables suivantes : *efficacité propre*, *attributions causales* et *rendement*.

Dans le cas de la présente recherche, nous utilisons la mesure de *dominance de la langue française* pour évaluer le degré de contacts antérieurs et d'expériences avec la langue française d'étudiants cambodgiens dont le Khmer est la langue maternelle.

2.2.3. Rendement

Dans la présente étude, nous avons utilisé deux moyens pour mesurer la performance en français des étudiants. Il s'agit d'un test de closure et d'une épreuve de rédaction en français. Nous présenterons ces mesures dans la Section « Instruments de mesure » du chapitre II.

En résumé, on peut dire que le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner est construit de plusieurs variables. Tremblay et Gardner (1995) appellent ces variables les variables latentes et les variables indicatrices ou les indicateurs. Les variables latentes du modèle ont des liens entre elles. La figure 1 illustre ces liens.

Le *comportement motivationnel*, considéré comme les caractéristiques d'une personne qui peuvent être perçues par un observateur externe, a une influence sur le *rendement*.

Les attitudes que possèdent les étudiants face à la langue française (*attitudes langagières*) les guident dans leur fixation de buts et influencent leur désir d'apprendre le français (*valeur*) et leurs croyances en leur capacité à réussir dans le cours de français (*efficacité propre*). À leur tour, les buts spécifiques que les étudiants se fixent dans le cours de français, leur désir d'apprendre le français et leurs croyances en leur capacité à réussir le cours ont un effet sur leur comportement motivationnel.

La *dominance de la langue française*, corrélée avec les *attitudes langagières*, et les causes auxquelles les étudiants attribuent leur succès ou leur échec dans le cours de français (*attributions causales* : celles-ci sont influencées par la *dominance de la langue française*) influencent leurs croyances en leur capacité à réussir dans le cours de français (*efficacité propre*). La *dominance de la langue française* influence aussi le *rendement*.

3. Hypothèses de recherche

Dans la présente étude, par l'entremise d'une analyse acheminatoire, nous vérifions les relations entre les variables latentes et les indicateurs en étudiant la saturation de chaque indicateur sur sa variable latente. De plus, l'analyse acheminatoire permet de vérifier les liens entre les variables latentes et la conformité du modèle théorique aux résultats de la recherche.

Pour bien spécifier les variables qui déterminent la motivation des étudiants et comment celle-ci influence, à son tour, leur performance dans l'apprentissage du français, nous formulons douze hypothèses qui sont conformes au modèle théorique de Tremblay et Gardner (1995).

Hypothèse 1 : le comportement motivationnel des étudiants dans l'apprentissage du français a une influence directe sur leur rendement en français.

Hypothèse 2 : la dominance de la langue française influence directement le rendement en français des étudiants.

Hypothèses 3, 4 et 5 : les buts, la valeur et l'efficacité propre ont une influence directe sur le comportement motivationnel.

Hypothèse 6 : les attributions causales ont une influence directe sur l'efficacité propre.

Hypothèses 7, 8 et 9 : les attitudes langagières influencent respectivement les buts, la valeur et l'efficacité propre.

Hypothèse 10 : la dominance de la langue française influence directement les attributions causales.

Hypothèses 11 et 12 : il existe une corrélation entre les attitudes langagières et la dominance de la langue française et celle-ci a une influence directe sur l'efficacité propre.

Chapitre II

Cadre méthodologique

Ce deuxième chapitre traite d'abord de la population de l'étude et présente ensuite les instruments de mesure. Après la présentation de la méthode utilisée pour la collecte des données, c'est-à-dire la démarche entreprise avant et pendant l'expérimentation et la manière de procéder pour faire passer les tests et le questionnaire, nous décrivons les méthodes d'analyses des données employées afin de vérifier les hypothèses de recherche et la validité du modèle langagier de Tremblay et Gardner utilisé dans un contexte cambodgien.

1. Population

La présente étude a été faite auprès de la population d'étudiants de l'Institut de Technologie du Cambodge pendant le semestre qui débute en février et s'est terminé en juin 1998. Nous avons mené cette étude sur une base d'échantillonnage au hasard. En d'autres mots, un échantillon en grappes a été choisi afin d'obtenir un bon éventail des sujets. La sélection des sujets fut faite à partir d'une liste des classes regroupant les étudiants du cycle technicien supérieur et du cycle ingénieur qui suivaient des cours de français de différents niveaux.

Il faut souligner que la participation des sujets était entièrement volontaire. Les étudiants pouvaient refuser de se soumettre à des tests de français, de répondre à certaines questions ou même au questionnaire entier. Il leur a été précisé que ni les tests de français ni le questionnaire seraient notés; et que le questionnaire comportait ni bonnes ni mauvaises

réponses. Il fut précisé que notre but était de connaître leur niveau de français et leurs réponses personnelles et spontanées à chacun des énoncés. De plus, on a informé les étudiants qu'ils répondaient au questionnaire de façon anonyme et que toutes les réponses recueillies ne serviraient qu'à des fins de recherche et demeureraient strictement confidentielles. Toutes ces précisions ont été données dans la feuille de présentation lors de l'administration des tests de français et du questionnaire.

Un total de 149 sujets provenant de dix classes ont été choisis pour répondre aux tests et au questionnaire. Parmi les 149 sujets, 30 n'ont pas fait les tests ni répondu au questionnaire et 12 ont fait les tests, mais n'ont pas répondu au questionnaire ou vice versa. Ces 42 sujets ont été éliminés de l'échantillonnage. Au total, l'échantillon pour la présente étude comprend donc 107 sujets dont 80 provenaient du cycle technicien supérieur et 27 du cycle ingénieur. La plupart des répondants étaient de sexe masculin (103) et seulement quatre filles ont répondu au questionnaire.

2. Instruments de mesure

Pour mesurer les variables qui nous permettent de vérifier les hypothèses de recherche, nous avons fait passer deux tests pour mesurer la performance en français et un questionnaire.

2. 1. Mesures de la performance en français

Deux moyens ont été utilisés pour mesurer la performance en français : un test de closure en français et une épreuve de rédaction.

Test de closure en français

Pour évaluer la performance en français, nous avons utilisé le test de closure en français développé par Landry et Allard (1990). Ces derniers ont utilisé ce test pour mesurer la

compétence linguistique cognitivo-académique en français. Il s'agit d'un texte de 325 mots dont un mot à tous les cinq a été enlevé. Les sujets ont 20 minutes pour trouver les 65 mots manquants.

Dans la présente étude, nous avons effectué un pré-test auprès de 28 étudiants provenant de première, deuxième, troisième et quatrième année du cycle technicien supérieur et du cycle ingénieur de l'Institut de Technologie du Cambodge en suivant la même démarche que Landry et Allard. Le pré-test (noté sur 65) a obtenu une moyenne de 8. Ce qui est égal à 12,30 %. Ce petit pourcentage de bonnes réponses a démontré que ce test de closure était trop difficile pour ces étudiants. Alors, nous avons décidé de changer la démarche du test. Au lieu de demander aux sujets de trouver les 65 mots qui manquent, nous leur avons donné une liste des mots enlevés du texte et les sujets devaient compléter le texte en choisissant les mots dans la liste donnée. Le score maximum pour le test de closure en français est de 65. Nous avons transformé ce score en pourcentage.

Épreuve de rédaction

L'épreuve de rédaction était la même que celle utilisée par Tremblay et Gardner (1995), soit une rédaction d'une page sur le thème « Ma plus grande peur ». Cette composition a été évaluée par deux professeurs de français sur les cinq dimensions suivantes : la grammaire, la qualité du vocabulaire, la complexité des structures de la phrase, le développement du contenu et l'originalité du contenu. Chaque dimension est évaluée sur une échelle Likert de 4 points. Le score maximum pour l'épreuve de rédaction est donc de 20. Nous avons transformé ce score en pourcentage. Dans nos analyses, les scores donnés par les deux évaluateurs furent utilisés comme deux indices séparés.

2. 2. Questionnaire

Le questionnaire auquel les étudiants ont répondu provenait du rapport de recherche de Tremblay et Gardner de l'Université de Western Ontario (1995). La présente étude a utilisé une traduction adaptée des échelles élaborées par Tremblay et Gardner. Ces deux auteurs se servaient de ces échelles pour étudier les attitudes et la motivation des élèves francophones dans l'apprentissage du français. Pour effectuer la validation de leurs mesures, Tremblay et Gardner (1995) ont utilisé un échantillon de 75 élèves dont 31 garçons et 44 filles d'un âge moyen de 17,8 ans d'une école secondaire francophone du nord de l'Ontario.

Afin d'éviter des réponses incorrectes ou peu fiables causées par la mauvaise compréhension des étudiants de certains items du questionnaire, nous croyions qu'il était préférable que les étudiants répondent au questionnaire dans leur langue maternelle. Le questionnaire a donc été traduit en Khmer, langue maternelle des Cambodgiens. Nous avons nous-même traduit le questionnaire et demandé à une enseignante de français d'apprécier la valeur de cette traduction. Après avoir fait un certain nombre de corrections, nous avons obtenu la version finale du questionnaire en Khmer.

Pour évaluer la consistance interne des échelles du questionnaire, nous avons procédé au calcul des coefficients de fidélité alpha sur les items de chaque échelle du questionnaire en utilisant le programme Reliability de SPSS.

Dans le calcul des coefficients de fidélité des échelles, nous avons éliminé les items ayant une corrélation égale ou inférieure à 0,15 avec le total de l'échelle. Une copie des items regroupés par échelle est incluse à l'Annexe F. Nous tenons à souligner que les items soulignés sont des items que nous avons éliminés suite à l'application de ce critère.

Le questionnaire se divise en trois parties : la dominance de la langue française, la batterie de tests d'attitudes et de motivation et l'expectative du succès en français. Dans les pages qui suivent, nous décrivons chacune des échelles et nous présentons, entre parenthèses, le coefficient alpha (α) obtenu pour chacune des échelles.

2. 2. 1. Dominance de la langue française ($\alpha = 0,7819$)

L'échelle de *dominance de la langue française* est constituée de sept items à choix multiples par lesquels l'étudiant évaluait sa compétence en français et le degré d'utilisation du français par rapport au Khmer, sa langue maternelle. Il s'agit d'une échelle de type Likert qui est constituée de propositions exprimant des contacts avec la langue française ou l'utilisation du français. L'étudiant répond à chaque affirmation à partir d'une échelle de cinq points.

Voici un exemple du questionnaire :

Choisissez une des réponses suivantes :

1. Je parle le français beaucoup mieux que le Khmer
2. Je parle le français un peu mieux que le Khmer
3. Je parle aussi bien en français qu'en Khmer
4. Je parle le Khmer un peu mieux que le français
5. Je parle le Khmer beaucoup mieux que le français

Un score élevé sur cette échelle indique que c'est le Khmer qui domine. En d'autres mots, le score élevé indique que l'étudiant n'a pas beaucoup de contacts avec la langue française ou qu'il n'utilise pas beaucoup le français. Dans nos analyses statistiques, toutefois, l'échelle fut inversée de sorte qu'un score élevé indique une dominance du français.

2. 2. 2. Batterie de tests d'attitudes et de motivation

La batterie de tests d'attitudes et de motivation est constituée de 11 échelles d'attitudes et de motivation tirées de la batterie de tests d'attitudes et de motivation du modèle socio-éducatif de Gardner (1985), de deux échelles de mesures d'attention et de persistance et de dix échelles de mesures d'attributions causales et de buts. Il s'agit d'échelles de type Likert qui sont composées de propositions qui expriment une croyance à propos de l'entité cible. L'étudiant répond à chaque affirmation à partir de l'échelle de six points suivante : -3 (entièrement en désaccord), -2 (modérément en désaccord), -1 (légèrement en désaccord), +1 (légèrement d'accord), +2 (modérément d'accord) et +3 (entièrement d'accord). Les sujets répondaient en choisissant un numéro de -3 à +3 selon leur opinion personnelle.

Lors de l'analyse des données, les réponses furent codées de sorte à ce qu'elles correspondent aux chiffres 1 à 6. Il s'agit de : 1 (entièrement en désaccord), 2 (modérément en désaccord), 3 (légèrement en désaccord), 4 (légèrement d'accord), 5 (modérément d'accord) et 6 (entièrement d'accord). Les scores sur certains items ont été inversés afin de faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats sur certaines échelles.

Attitudes à l'égard des Français ($\alpha = 0,6347$)

L'échelle *attitudes à l'égard des Français* est constituée de cinq items formulés positivement évaluant l'attitude à l'égard des Français. Un score élevé indique une attitude positive.

Intérêt pour les langues étrangères ($\alpha = 0,6455$)

Cette échelle comprend six items évaluant l'intérêt général de l'individu pour les langues étrangères. Un score élevé indique un intérêt marqué pour l'apprentissage et l'utilisation d'une langue autre que le Khmer.

Orientation intégrative ($\alpha = 0,6101$)

Quatre énoncés évaluent la motivation de l'étudiant à apprendre le français afin d'interagir et de partager la culture des membres de la communauté francophone. Un score élevé indique que l'étudiant adopte des raisons intégratives pour apprendre le français.

Orientation instrumentale ($\alpha = 0,6914$)

Quatre énoncés portent sur l'intérêt d'apprendre le français pour des raisons pragmatiques telles que l'obtention d'un bon emploi, etc. Un score élevé indique que l'étudiant a une orientation instrumentale forte.

Intensité de la motivation ($\alpha = 0,7345$)

L'échelle *intensité de la motivation* est composée de huit items qui évaluent la qualité de travail fournie par l'étudiant dans l'apprentissage du français. Un score élevé indique que l'étudiant investit beaucoup d'efforts dans son étude du français.

Désir d'apprendre le français ($\alpha = 0,7288$)

Huit énoncés évaluent le désir d'apprendre le français. Un score élevé sur cette échelle indique que l'étudiant a un grand désir d'apprendre le français.

Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français ($\alpha = 0,8248$)

L'échelle *attitudes à l'égard de l'apprentissage du français* est constituée de quatre énoncés positifs et de quatre énoncés négatifs. Elle sert à évaluer l'attitude de l'étudiant à

l'égard de l'apprentissage du français. Un score élevé sur cette échelle indique une attitude positive.

Attitudes à l'égard du cours de français ($\alpha = 0,8306$)

L'échelle *attitudes à l'égard du cours de français* est constituée de neuf items qui servent à fournir un indice d'évaluation du cours de français, un indice d'appréciation de la difficulté du cours telle qu'elle est perçue par l'étudiant, un indice de l'utilité du cours et un indice de l'intérêt suscité par le cours chez l'étudiant. Un score élevé indique une attitude favorable à l'égard du cours de français.

Attitudes à l'égard du professeur de français ($\alpha = 0,6305$)

Six énoncés constituent un indice d'évaluation par l'étudiant de son professeur de français, un indice de la compétence de son professeur, un indice de l'appréciation personnelle du rapport entre l'étudiant et son professeur et un indice de l'intérêt pour le français suscité par le professeur. Un score élevé indique une attitude favorable envers le professeur de français.

Anxiété reliée à l'emploi du français en situations réelles ($\alpha = 0,6394$)

Six énoncés évaluent le degré d'anxiété ressenti par l'étudiant lorsqu'il parle français en public. Un score élevé indique que l'étudiant est mal à l'aise de parler français dans de telles situations réelles.

Anxiété dans la classe de français ($\alpha = 0,5303$)

L'échelle *anxiété dans la classe de français* comprend sept items dont deux sont formulés positivement et cinq négativement. Elle évalue le degré d'anxiété ressenti par

l'étudiant lorsqu'il parle français dans le cours de français. Un score élevé indique un niveau d'anxiété élevé chez l'étudiant.

Mesure d'attention ($\alpha = 0,6839$)

La mesure d'*attention* est constituée de six items dont quatre sont formulés positivement et deux négativement. Un score élevé indique un niveau élevé d'attention de la part de l'étudiant.

Mesure de persistance ($\alpha = 0,7131$)

La mesure de *persistance* est constituée de huit items dont cinq sont formulés positivement et trois négativement. Un score élevé indique un haut niveau de persistance.

Mesures d'attributions causales

Quatre échelles servent à mesurer les attributions causales du succès et quatre autres mesurent les attributions causales de la faillite.

Les échelles *attribution du succès à la capacité* ($\alpha = 0,5584$) et *attribution du succès à l'effort* ($\alpha = 0,3500$) sont constituées de deux items chacune et les échelles *attribution du succès au contexte* ($\alpha = 0,2642$) et *attribution du succès à la chance* ($\alpha = 0,6921$) sont constituées de trois items chacune. Un score élevé à chaque échelle indique que l'étudiant a tendance à croire que son succès dans le cours de français est dû respectivement à sa capacité, à son effort, au contexte ou à la chance.

Les quatre échelles qui mesurent les attributions relatives à la faillite sont les suivantes : *attribution de la faillite au manque de capacité* ($\alpha = 0,3012$), *attribution de la faillite au manque d'effort* ($\alpha = 0,5536$), *attribution de la faillite au contexte* ($\alpha = 0,2642$) et *attribution de la faillite à la malchance* ($\alpha = 0,3041$); chacune de ces quatre échelles est composée de

deux items. Un score élevé à chaque échelle montre que l'étudiant attribue sa faillite dans le cours de français respectivement au manque de capacité, au manque d'effort, au contexte ou à la malchance.

Mesures de buts

Deux échelles ont été élaborées pour évaluer le degré de précision des buts et pour déterminer la fréquence d'activités reliées aux buts de l'étudiant dans son apprentissage du français.

Échelle de *précision des buts* ($\alpha = 0,6795$)

L'échelle de *précision des buts* est constituée de six énoncés. Un score élevé indique que l'étudiant s'est fixé des buts spécifiques relatifs à l'apprentissage du français.

Échelle de *fréquence d'activités reliées aux buts* ($\alpha = 0,4851$)

L'échelle de *fréquence d'activités reliées aux buts* est formée de quatre énoncés. Un score élevé sur cette échelle indique que l'étudiant fait souvent des activités en relation avec les buts fixés dans le cours de français.

2. 2. 3. Expectative du succès en français ($\alpha = 0,9759$)

Cette mesure, composée d'échelles de type Likert, est constituée de 28 items dans les trois catégories de compétence en français suivantes : la compréhension (10 items), la parole (9 items) et la rédaction (9 items). L'étudiant répond à ces échelles en encerclant un des sept numéros qui apparaissent après chaque énoncé. Ces numéros sont classés de la façon suivante :

Définitivement Oui		Probable		Peu Probable		Définitivement Non
1	2	3	4	5	6	7

Nous désirons souligner que lors des analyses des données, afin de faciliter le travail d'analyses et l'interprétation des résultats, les sept échelles ci-dessus ont été codées de façon inverse.

Dans chaque catégorie de compétence, l'étudiant devait exprimer son niveau de certitude vis-à-vis l'accomplissement des activités en français à la fin de son cours de français. Dans les analyses, ces trois catégories de compétence en français sont regroupées en une seule mesure (*expectative*). Un score élevé sur cette mesure indique que l'étudiant pense être capable d'atteindre un niveau élevé de français à la fin de sa scolarité.

Nous voulons souligner que, dans le cas des échelles de la batterie de tests d'attitudes et de motivation et de celle de l'expectative du succès en français, l'ordre de la présentation des échelles et des items était laissé au hasard. Cependant, les directives à suivre pour bien répondre au questionnaire et les items regroupés par échelles sont reproduits à l'Annexe F. Quant à la page de présentation pour le questionnaire entier, elle est présentée à l'Annexe E.

3. Méthode de collecte des données

Nous avons obtenu du directeur de l'ITC la permission d'administrer les tests et le questionnaire de recherche dans son institut. Une demande d'autorisation pour faire une collecte des données a été envoyée le 7 octobre 1997 à monsieur Alain de Giovanni, directeur de l'ITC au moment de la recherche. La demande d'autorisation et la lettre d'approbation se trouvent aux annexes A et B.

Avant de partir au Cambodge pour faire la collecte des données, munie d'une lettre de référence, nous avons demandé de rencontrer la directrice de la Section de Français de l'ITC avant l'expérimentation de la collecte des données afin de choisir des sujets et de discuter de l'horaire à suivre pour administrer les tests et le questionnaire.

Les sujets ont été choisis et l'horaire de l'administration des tests et du questionnaire a été fixé lorsque nous avons rencontré la directrice et les responsables pédagogiques de l'enseignement du français de tous les niveaux à la Section de français de l'ITC.

Dans un premier temps, nous avons administré un pré-test pour valider le test de closure emprunté de Landry et Allard (1990). Tel que nous l'avons déjà mentionné, nous avons modifié la manière d'administrer ce test afin de rendre celui-ci plus conforme aux compétences en français des étudiants participant à l'étude. Dans un deuxième temps, les deux tests de performance en français et le questionnaire ont été administrés pendant une période régulière de cours de français qui dure une heure et demie.

La cueillette des données s'est échelonnée dans la deuxième semaine du mois de mars 1998. Nous avons nous-même administré les deux tests et le questionnaire aux différents temps de l'horaire des cours de français les 16 et 17 mars. Les enseignants étaient présents pendant l'administration des tests et du questionnaire.

D'abord, nous avons distribué les feuilles de tests aux étudiants. Les deux tests étaient agrafés ensemble. Ensuite, nous avons lu avec eux les deux premières pages qui étaient la page de présentation et la page de formulaire de consentement afin de nous assurer qu'il n'y avait pas de questions avant de passer à la page de directives (ces deux premières pages se trouvent aux Annexes C et D). Puis, nous avons demandé aux étudiants de passer à la troisième page, la page de directives pour le test de closure et pour l'épreuve de rédaction

(Annexe G). Nous l'avons lue avec les étudiants et nous leur avons expliqué en Khmer afin de nous assurer qu'ils avaient bien compris ce qu'ils devaient faire dans ces deux tests (une copie de ces deux tests se trouve à l'Annexe H). Les sujets ont d'abord fait le test de closure et ils n'avaient que 20 minutes pour le compléter. Nous avons donné un signal pour que les sujets puissent commencer le test en même temps. Au bout de 20 minutes, les sujets devaient passer au deuxième test : l'épreuve de rédaction. Pour cette dernière, les sujets avaient 30 minutes pour rédiger un texte en français sur le thème « Ma plus grande peur ». Finalement, le questionnaire a été administré aux sujets et ces derniers pouvaient nous poser des questions s'ils en avaient. Aucune limite de temps ne fut fixée pour répondre au questionnaire. Il a fallu en moyenne 50 minutes pour y répondre. Comme les sujets n'avaient pas assez de temps pour finir le questionnaire en classe, nous leur avons permis de le terminer à la maison et de le remettre à leur professeur au cours de la semaine.

4. Méthodes d'analyse des données

Les données recueillies ont été compilées, puis soumises à un traitement statistique par le programme SPSS (Statistical Package for Social Science).

Nous avons procédé à deux analyses. La première, l'analyse de variance, a été faite pour les 25 variables du questionnaire et pour les trois variables du rendement. L'analyse de variance à deux dimensions (2×3) traite les données en fonction des cycles d'études et des années d'études. La seconde analyse, l'analyse acheminatoire Amos, a été réalisée pour vérifier le modèle théorique. Cette dernière fut effectuée par Robert C. Gardner à la Western University en raison de son expertise reconnue dans ce type d'analyse et sa connaissance du

modèle théorique. Nous présentons les résultats de ces deux types d'analyses dans le chapitre qui suit.

Chapitre III

Résultats de la recherche

L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats de la recherche. La présentation des résultats est divisée en deux parties. La première partie présente les résultats descriptifs obtenus suite aux analyses de variance. Nous traitons ces résultats en suivant l'ordre de présentation des composantes du modèle théorique (les variables latentes). Quant à la deuxième partie, elle consiste à vérifier le modèle théorique de la motivation langagière de Tremblay et Gardner. Dans cette deuxième partie, nous vérifions, premièrement les relations entre les variables latentes et leurs indicateurs respectifs et deuxièmement, les relations entre les variables latentes du modèle. En d'autres mots, il s'agit de la vérification des hypothèses de la recherche.

1. Résultats descriptifs

Les résultats des étudiants pour chacune des variables analysées sont présentés sous forme de tableaux. Chaque tableau inclut la moyenne, l'écart-type et le nombre de sujets pour chacune des variables en fonction des cycles d'études [le cycle technicien supérieur (D.U.T) et le cycle ingénieur] et en fonction des années d'études [D.U.T. première, deuxième et troisième année et les ingénieurs première, deuxième et quatrième année]. Le seuil de signification de 0,05 a été retenu lors des analyses de variance pour l'identification des différences statistiquement significatives entre les cycles d'études, les années d'études et l'interaction entre ces deux facteurs.

Les 28 tableaux qui suivent illustrent les résultats des 25 variables du questionnaire et des trois indicateurs du rendement en fonction des cycles et des années d'études des étudiants de l'Institut de Technologie du Cambodge. Chacun des 28 tableaux présente des scores moyens qui s'interprètent à partir de l'échelle de six points suivante : 1 (entièrement en désaccord), 2 (modérément en désaccord), 3 (légèrement en désaccord), 4 (légèrement d'accord), 5 (modérément d'accord) et 6 (entièrement d'accord) sauf dans le cas des mesures de la *dominance de la langue française*, de l'*expectative* et du *rendement*. Le score moyen de la *dominance de langue française* s'interprète sur une échelle de cinq points (voir p. 40). La variable *expectative* est mesurée sur une échelle de sept points. Cette échelle est codée de la façon suivante :

Définitivement Oui		Probable		Peu Probable		Définitivement Non
7	6	5	4	3	2	1

Quant aux mesures du *rendement*, elles sont exprimées en pourcentage.

Il est à noter que le nombre total de sujets était de 107. En examinant les 28 tableaux présentés ci-dessous, nous constatons que les sujets n'ont pas répondu à toutes les questions du questionnaire et que certains n'ont pas fait de tests de français. Le nombre de sujets varie donc entre 67 et 107.

1. 1. Variable *comportement motivationnel*

Le comportement motivationnel est constitué des trois indicateurs suivants : *intensité de la motivation, attention et persistance*. Les tableaux 1, 2 et 3 illustrent ces trois variables indicatrices respectivement.

Le tableau 1 présente les résultats pour la variable *intensité de la motivation*. Le score global de 4,05 pour l'ensemble des étudiants pour cette variable démontre que l'intensité de la motivation est légèrement positive. Un score moyen de 4 signifie que ces étudiants n'étaient que légèrement d'accord en moyenne avec les énoncés positifs de l'échelle. Nous rappelons ici l'échelle de 6 points utilisée pour la plupart des mesures décrites ci-dessous (voir page 41).

L'analyse de variance ne démontre pas de différence statistiquement significative entre les cycles d'études, $F(1,103) = 0,02$, $p = 0,899$. Un effet significatif des années d'études a cependant été trouvé, $F(2,103) = 6,70$, $p = 0,002$. Le score moyen des étudiants du groupe 1 est plus élevé que ceux du groupe 2 et du groupe 3. Il n'y a pas d'interaction entre les cycles d'études et les années d'études, $F(2,104) = 2,46$, $p = 0,091$.

Le score peu élevé pour l'ensemble des étudiants pour la variable *intensité de la motivation* indique que les étudiants ne semblent pas investir beaucoup d'efforts dans leur étude du français. Par contre, l'intensité de la motivation a tendance à être plus forte en première année que dans des années subséquentes.

Le score global de 4,06 pour l'ensemble des étudiants pour la variable *attention* (tableau 2) démontre que les étudiants sont seulement un peu attentifs pendant le cours de français. L'analyse de variance a fait ressortir un effet statistiquement significatif des années d'études, $F(2,104) = 5,01$, $p = 0,008$. Le test de Scheffé démontre une différence statistiquement significative entre le groupe 1 et le groupe 3. En d'autres mots, les D.U.T. et ingénieurs de

Tableau 1

Scores moyens pour la variable *intensité de la motivation* (IM) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,4488	0,7662	43
	2	3,2028	0,8855	15
	3	4,0167	0,8925	21
Total D.U.T.		4,0973	0,9407	79
Ingénieurs	1	4,2639	0,6972	9
	2	3,8520	0,4826	7
	3 ¹	3,6250	0,9354	9
Total Ingénieurs		3,9186	0,7683	25
D.U.T. et	1	4,4168	0,7515	52
Ingénieurs	2	3,4094	0,8277	22
	3	3,8992	0,9078	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,0544	0,9019	104

¹ Dans cette étude, les étudiants ingénieurs groupe 3 = les étudiants ingénieurs 4^e année.

Tableau 2

Scores moyens pour la variable *attention* (ATT) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,2913	0,8359	44
	2	3,9867	0,9375	15
	3	3,7786	0,7568	21
Total D.U.T.		4,0996	0,8552	80
Ingénieurs	1	4,4630	0,5879	9
	2	3,5476	1,0440	7
	3	3,6741	0,9834	9
Total Ingénieurs		3,9227	0,9401	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,3204	0,7970	53
	2	3,8470	0,9701	22
	3	3,7472	0,8149	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,0575	0,8748	105

première année ont tendance à faire plus attention dans leur apprentissage du français que les D.U.T. de troisième année et les Ingénieurs de quatrième année.

La différence entre les cycles d'études n'est pas statistiquement significative, $F(1,104) = 0,38$, $p = 0,536$ ni l'interaction entre les cycles et les années d'études, $F(2,104) = 0,76$, $p = 0,469$.

Le score global de 3,84 pour l'ensemble des étudiants pour la variable *persistance* (tableau 3) démontre que les étudiants semblent ne pas persister beaucoup dans le cours de français.

L'analyse de variance n'indique pas de différence statistiquement significative entre les cycles d'études, $F(1,104) = 0,59$, $p = 0,443$. Il y a une différence statistiquement significative entre les années d'études, $F(2,104) = 5,02$, $p = 0,008$. Le profil des données reflète une légère diminution des scores de persistance du groupe 1 au groupe 3. Le test de Scheffé indique une différence significative entre le groupe 1 et le groupe 3. Il n'y a pas d'interaction entre les cycles et les années d'études, $F(2,104) = 0,56$, $p = 0,575$.

En bref, les scores moyens pour l'ensemble des étudiants pour les variables *intensité de la motivation*, *attention* et *persistance* reflètent un comportement motivationnel d'une légère intensité. Les étudiants ne semblent être que légèrement motivés pour l'apprentissage du français. De plus, les profils des scores sur les trois indicateurs du *comportement motivationnel* semblent indiquer que les efforts d'apprentissage diminuent suite à la première année d'étude.

Tableau 3

Scores moyens pour la variable *persistance* (PER) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,1107	0,8639	44
	2	3,4556	0,9389	15
	3	3,5474	0,8474	21
Total D.U.T.		3,8400	0,9142	80
Ingénieurs	1	4,0278	0,5332	9
	2	3,8878	0,7173	7
	3	3,6528	0,7572	9
Total Ingénieurs		3,8536	0,6643	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,0966	0,8135	53
	2	3,5931	0,8816	22
	3	3,5790	0,8098	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		3,8432	0,8584	105

1. 2. Variable buts

La variable *buts* est associée aux deux indicateurs suivants : *précision des buts* et *fréquence d'activités reliées aux buts*. Les tableaux 4 et 5 démontrent ces deux variables indicatrices.

Le tableau 4 présente des résultats pour la variable *précision des buts*. Le score global de 3,74 pour l'ensemble des étudiants pour cette variable démontre une légère tendance des étudiants à se fixer des buts précis. L'analyse de variance n'indique aucune différence significative.

Le score de 4,63 pour l'ensemble des étudiants pour la variable *fréquence d'activités reliées aux buts* (tableau 5) démontre que les étudiants ont tendance à se fixer des buts à une fréquence modérément élevée.

Il n'y a pas de différence significative entre les cycles d'études ni d'interaction entre les cycles et les années d'études. Cependant, il y a une différence significative entre les années d'études, $F(2,104) = 5,7829$, $p = 0,0042$. Le test de Scheffé indique une différence statistiquement significative entre le groupe 1 et le groupe 2.

Le score légèrement élevé pour la variable *précision des buts* et le score modérément élevé pour la variable *fréquence d'activités reliées aux buts* suggèrent que les étudiants semblent assez souvent se fixer des buts mais que la précision de ces buts n'est pas très élevée.

Tableau 4

Scores moyens pour la variable *précision des buts* (PB) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	3,7235	0,8724	44
	2	3,6444	1,0135	15
	3	3,5381	0,6428	21
Total D.U.T.		3,6600	0,8409	80
Ingénieurs	1	4,0556	0,8700	9
	2	3,4810	0,7714	7
	3	4,2963	0,9196	9
Total Ingénieurs		3,9813	0,8918	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	3,7799	0,8727	53
	2	3,5924	0,9279	22
	3	3,7656	0,8020	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		3,7365	0,8600	105

Tableau 5

Scores moyens pour la variable *fréquence d'activités reliées aux buts* (FARB) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,8504	0,8344	44
	2	4,1111	0,7564	15
	3	4,5119	0,8609	21
Total D.U.T.		4,6229	0,8659	80
Ingénieurs	1	4,9444	0,4805	9
	2	4,3929	0,6901	7
	3	4,5833	0,8927	9
Total Ingénieurs		4,6600	0,7176	25
D.U.T. et	1	4,8664	0,7826	53
Ingénieurs	2	4,2008	0,7318	22
	3	4,5333	0,8556	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,6317	0,8299	105

1.3. Variable valeur

Les deux indicateurs, *désir d'apprendre le français* et *attitudes à l'égard de l'apprentissage du français* composent la variable latente *valeur*. Les résultats pour ces variables sont présentés respectivement aux tableaux 6 et 7.

Le score moyen de 4,09 pour l'ensemble des étudiants de l'ITC pour la variable *désir d'apprendre le français* (tableau 6) indique que les étudiants ont, en moyenne, un désir d'apprendre le français qui est légèrement élevé.

L'analyse de variance ne montre pas de différence statistiquement significative entre les cycles d'études, $F(1,103) = 2,19$, $p = 0,142$. Il existe une différence significative entre les années d'études, $F(2,103) = 5,459$, $p = 0,005$. Le test de Scheffé indique des différences entre le groupe 1 et groupe 2 et entre le groupe 1 et le groupe 3. Mais l'analyse de variance n'indique pas d'interaction significative entre les cycles d'études et les années d'études, $F(2,103) = 1,67$, $p = 0,194$.

Le score global de 4,19 pour l'ensemble des étudiants pour la variable *attitudes à l'égard de l'apprentissage du français* (tableau 7) indique des attitudes qui sont légèrement positives.

Il n'y a pas de différence significative entre les cycles d'études, $F(1,104) = 1,46$, $p = 0,230$. Par contre, l'analyse de variance permet de constater une différence significative entre les années d'études, $F(2,104) = 14,732$, $p = 0,000$. L'interaction entre les cycles d'études et les années d'études est également significative, $F(2,104) = 4,05$, $p = 0,020$. Les profils des scores indiquent que les attitudes à l'égard de l'apprentissage du français les moins élevées sont chez le groupe 2 pour les étudiants du D.U.T. et chez le groupe 3 pour les étudiants ingénieurs.

Tableau 6

Scores moyens pour la variable *désir d'apprendre le français* (DAF) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,3824	0,8329	43
	2	3,4659	0,7753	15
	3	3,8226	0,8559	21
Total D.U.T.		4,0596	0,8998	79
Ingénieurs	1	4,3194	1,1235	9
	2	4,3155	0,9188	7
	3	3,9504	0,9495	9
Total Ingénieurs		4,1855	0,9822	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,3715	0,8774	52
	2	3,7362	0,8977	22
	3	3,8609	0,8703	104
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,0898	0,9170	104

Tableau 7

Scores moyens pour la variable *attitudes à l'égard de l'apprentissage du français* (AEAF) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,7220	0,6753	44
	2	3,3179	1,1608	15
	3	3,7528	1,0883	21
Total D.U.T.		4,2043	1,0675	80
Ingénieurs	1	4,4861	1,0183	9
	2	4,4821	0,6226	7
	3	3,5972	1,0035	9
Total Ingénieurs		4,1650	0,9834	25
D.U.T. et	1	4,6819	0,7380	53
Ingénieurs	2	3,6883	1,1477	22
	3	3,7062	1,0488	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,1950	1,0436	105

Les scores légèrement élevés obtenus pour les variables *désir d'apprendre le français* et *attitudes à l'égard de l'apprentissage du français* pour l'ensemble des étudiants indiquent que ces derniers n'accordent pas une grande valeur à l'apprentissage du français.

1. 4. Variable efficacité propre

La variable *efficacité propre* est associée aux variables suivantes : *anxiété dans la classe de français*, *anxiété reliée à l'emploi du français* et *expectative du succès en français*. Ces résultats sont présentés aux tableaux 8, 9 et 10 respectivement.

Les tableaux 8 et 9 présentent les résultats des variables *anxiété dans la classe de français* et *anxiété reliée à l'emploi du français en situations réelles*, respectivement. Les scores globaux de 2,89 et de 3,24 pour l'ensemble des étudiants pour ces deux variables respectives ne démontrent pas un haut niveau d'anxiété chez les étudiants. Ils semblent se sentir plutôt à l'aise lorsqu'ils parlent français en classe de français ainsi que dans des situations réelles.

Les analyses de variance n'ont fait ressortir aucun effet significatif pour les cycles d'études, ni pour la variable *anxiété dans la classe de français*, $F(1,103) = 0,70$, $p = 0,406$, ni pour la variable *anxiété reliée à l'emploi du français en situations réelles*, $F(1,103) = 1,51$, $p = 0,222$. L'effet des années d'études n'est également pas significatif, $F(2,103) = 1,91$, $p = 0,153$ et $F(2,103) = 2,15$, $p = 0,122$, respectivement. L'interaction entre les cycles d'études et les années d'études est non-significative dans les deux cas : $F(2,103) = 0,28$, $p = 0,754$ et $F(2,103) = 2,48$, $p = 0,089$, respectivement.

Tableau 8

Scores moyens pour la variable *anxiété dans la classe de français* en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	2,8823	0,7704	43
	2	3,1810	0,8913	15
	3	2,8082	0,5800	21
Total D.U.T.		2,9193	0,7521	79
Ingénieurs	1	2,8889	0,7719	9
	2	3,0272	0,9213	7
	3	2,5079	0,6433	9
Total Ingénieurs		2,7905	0,7737	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	2,8834	0,7631	52
	2	3,1320	0,8817	22
	3	2,7181	0,6048	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		2,8883	0,7556	104

Tableau 9

Scores moyens pour la variable *anxiété reliée à l'emploi du français en situations réelles* en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	3,1744	0,9316	43
	2	3,6844	0,8121	15
	3	3,2476	0,6616	21
Total D.U.T.		3,2907	0,8577	79
Ingénieurs	1	3,5444	1,1339	9
	2	3,1667	1,0887	7
	3	2,5963	1,1542	9
Total Ingénieurs		3,0973	1,1573	25
D.U.T. et	1	3,2385	0,9677	52
Ingénieurs	2	3,5197	0,9161	22
	3	3,0522	0,8726	30
Total D.U.T. et				
Ingénieurs		3,2442	0,9360	104

Le score global de 3,55 sur une échelle de sept points pour l'ensemble des étudiants pour la variable *expectative* (tableau 10) indique que les étudiants ont peu tendance à croire être capables d'atteindre un niveau élevé de français à la fin de leur scolarité.

Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les cycles d'études, $F(1,102) = 0,79$, $p = 0,378$. L'analyse de variance indique cependant que la différence entre les années d'études est significative, $F(2,102) = 4,23$, $p = 0,017$. Le niveau de l'expectative le plus élevé se trouve chez le groupe 1 et celui le plus bas est chez le groupe 3. Ceci démontre qu'à mesure que les années passent, moins les étudiants sont sûrs que leur niveau de français soit élevé. L'interaction entre les cycles et les années d'études n'est pas significative.

1.5. Variable attributions causales

La variable latente *attributions causales* est composée des indicateurs suivants : *attribution du succès à la capacité, attribution de la faillite au manque de capacité, attribution du succès à l'effort, attribution de la faillite au manque d'effort, attribution du succès au contexte, attribution de la faillite au contexte, attribution du succès à la chance et attribution de la faillite à la malchance*. Les résultats de ces indicateurs sont présentés dans les huit tableaux des pages suivantes (11 à 18).

Les tableaux 11 et 12 illustrent les résultats pour les variables *attribution du succès à la capacité* et *attribution de la faillite au manque de capacité*.

Le score global de 4,72 pour l'ensemble des étudiants pour la variable *attribution du succès à la capacité* indique que les étudiants ont tendance à croire que leur succès dans le cours de français est dû à leur capacité. Aucune différence significative n'est notée entre les cycles d'études ni entre les années d'études. L'interaction entre les cycles et les années d'études n'est également pas statistiquement significative.

Tableau 10

Scores moyens pour la variable *expectative du succès en français* des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,0600	1,4730	45
	2	3,2409	1,2613	14
	3	2,5123	1,1554	19
Total D.U.T.		3,5360	1,5018	78
Ingénieurs	1	4,0543	1,3506	9
	2	2,9396	1,4085	7
	3	3,6978	1,5716	9
Total Ingénieurs		3,6139	1,4613	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,0591	1,4411	54
	2	3,1405	1,2847	21
	3	2,8933	1,3927	28
Total D.U.T et Ingénieurs		3,5549	1,4853	103

Tableau 11

Scores moyens pour la variable *attribution du succès à la capacité* (ASCA) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,8500	0,8336	40
	2	4,4000	0,8494	15
	3	4,6190	0,9070	21
Total D.U.T.		4,6974	0,8644	76
Ingénieurs	1	4,9444	1,1577	9
	2	4,2857	1,1127	7
	3	5,0000	0,7500	9
Total Ingénieurs		4,7800	1,0214	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,8673	0,8884	49
	2	4,3636	0,9152	22
	3	4,7333	0,8683	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,7178	0,9012	101

Tableau 12

Scores moyens pour la variable *attribution de la faillite au manque de capacité* (AFMCA) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,2750	1,5189	40
	2	4,0000	1,4676	14
	3	4,3333	1,0165	21
Total D.U.T.		4,2400	1,3739	75
Ingénieurs	1	5,0000	0,8660	9
	2	4,4286	0,9759	7
	3	4,7778	1,6415	9
Total Ingénieurs		4,7600	1,2000	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,4082	1,4422	49
	2	4,1429	1,3148	21
	3	4,4667	1,2243	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,3700	1,3458	100

Pour la variable *attribution de la faillite au manque de capacité*, le score global de 4,37 pour l'ensemble des étudiants pour cette variable indique que les étudiants ont tendance à attribuer leur faillite dans le cours de français au manque de capacité. L'analyse de variance ne montre aucune différence statistiquement significative entre les cycles ni entre les années d'études. Il n'existe pas d'interaction significative entre les cycles et les années d'études.

Le score global assez élevé pour l'ensemble des étudiants sur les variables *attribution du succès à la capacité* et *attribution de la faillite au manque de capacité* suggèrent que les étudiants ont tendance à croire de façon modérément élevée que leur succès dans le cours de français est dû à leur capacité et leur faillite à leur manque de capacité.

Les résultats pour les variables *attribution du succès à l'effort* et *attribution de la faillite au manque d'effort* sont présentés respectivement aux tableaux 13 et 14. Le score global de 5,13 pour l'ensemble des étudiants pour la variable *attribution du succès à l'effort* et le score global de 4,68 pour la variable *attribution de la faillite au manque d'effort* indiquent que ces deux variables sont relativement positives.

Dans les analyses de variance, aucune différence significative n'est trouvée pour chacune des variables. Les scores assez élevés pour l'ensemble des étudiants pour chacune des variables indiquent que les étudiants ont tendance à croire que leur succès dans le cours de français est dû à leur effort et que leur faillite est due au manque d'effort.

Tableau 13

Scores moyens pour la variable *attribution du succès à l'effort* (ASE) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	5,1707	1,2630	41
	2	5,500	0,7596	14
	3	4,8333	1,0981	18
Total D.U.T.		5,1507	1,1507	73
Ingénieurs	1	5,1111	1,0541	9
	2	4,8571	0,8997	7
	3	5,2222	0,8333	9
Total Ingénieurs		5,0800	0,9092	25
D.U.T. et	1	5,1600	1,2182	50
Ingénieurs	2	5,2857	0,8452	21
	3	4,9630	1,0184	27
Total D.U.T. et Ingénieurs		5,1327	1,0901	98

Tableau 14

Scores moyens pour la variable *attribution de la faillite au manque d'effort* (AFME) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,7625	1,1435	40
	2	4,7000	0,8619	15
	3	4,5714	0,8984	21
Total D.U.T.		4,6974	1,0201	76
Ingénieurs	1	5,0556	0,6821	9
	2	4,3571	1,2150	7
	3	4,5000	1,1456	9
Total Ingénieurs		4,6600	1,0279	25
D.U.T. et	1	4,8163	1,0738	49
Ingénieurs	2	4,5909	0,9715	22
	3	4,5500	0,9591	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,6881	1,0170	101

Les tableaux 15 et 16 illustrent les résultats pour les variables *attribution du succès au contexte* et *attribution de la faillite au contexte*. Le score global de 4,64 pour l'ensemble des étudiants pour la variable *attribution du succès au contexte* indique une tendance modérément élevée à attribuer le succès au contexte. Il n'existe aucune différence statistiquement significative pour cette variable.

Pour la variable *attribution de la faillite au contexte*, le score global de 3,56 pour l'ensemble des étudiants démontre une tendance plutôt légèrement positive à attribuer la faillite au contexte. Il n'y a pas de différence significative entre les cycles d'études ni entre les années d'études. Par contre, il existe une interaction significative entre les cycles et les années d'études, $F(2,97) = 5,08$, $p = 0,008$. Le profil des scores indique une attribution de la faillite au contexte d'une façon croissante de la première année à la troisième année chez les étudiants du D.U.T., mais la tendance inverse est observée chez les étudiants ingénieurs.

En bref, les étudiants ont une tendance modérément élevée à attribuer leur succès dans le cours de français au contexte (moins d'exigences du professeur ou la qualité de l'enseignement). Mais la tendance à imputer leur faillite au contexte n'est que légèrement élevée.

Tableau 15

Scores moyens pour la variable *attribution du succès au contexte* (ASC) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,7442	1,0931	43
	2	4,6667	1,0465	15
	3	4,8000	0,9515	20
Total D.U.T.		4,7436	1,0374	78
Ingénieurs	1	4,2222	0,9718	9
	2	4,4286	0,9759	7
	3	4,3333	1,8708	9
Total Ingénieurs		4,3200	1,3140	25
D.U.T. et	1	4,6538	1,0826	52
Ingénieurs	2	4,5909	1,0075	22
	3	4,6552	1,2894	29
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,6408	1,1189	103

Tableau 16

Scores moyens pour la variable *attribution de la faillite au contexte* (AFC) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	3,2195	1,5085	41
	2	3,6429	1,9457	14
	3	4,5556	1,4234	18
Total D.U.T.		3,6301	1,6542	73
Ingénieurs	1	3,8889	1,0541	9
	2	3,5714	0,9759	7
	3	2,6667	1,2247	9
Total Ingénieurs		3,3600	1,1860	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	3,3400	1,4514	50
	2	3,6190	1,6576	21
	3	3,9259	1,6155	27
Total D.U.T. et Ingénieurs		3,5612	1,5470	98

Les tableaux 17 et 18 illustrent les variables *attribution du succès à la chance* et *attribution de la faillite à la malchance*. Les scores globaux de 2,29 et de 2,02 pour l'ensemble des étudiants pour chacune des deux variables démontrent que les étudiants ont très peu tendance à attribuer leur succès dans le cours de français à la chance, ou à imputer leur faillite à la malchance. Aucune différence statistiquement significative n'est notée suite aux analyses de variance sur ces variables.

Tableau 17

Scores moyens pour la variable *attribution du succès à la chance* (ASCH) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	2,0698	0,8984	43
	2	2,4667	1,1113	15
	3	2,4524	1,3114	21
Total D.U.T.		2,2468	1,0655	79
Ingénieurs	1	2,2963	0,5638	9
	2	2,5238	0,8997	7
	3	2,4444	1,3844	9
Total Ingénieurs		2,4133	0,9779	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	2,1090	0,8498	52
	2	2,4848	1,0273	22
	3	2,4500	1,3095	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		2,2869	1,0429	104

Tableau 18

Scores moyens pour la variable *attribution de la faillite à la malchance* (AFMALCH) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	1,9231	1,3055	39
	2	1,9333	1,1629	15
	3	1,8571	0,9103	21
Total D.U.T.		1,9067	1,1645	75
Ingénieurs	1	2,1111	1,0541	9
	2	2,4286	1,1339	7
	3	2,5556	1,5899	9
Total Ingénieurs		2,3600	1,2543	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	1,9583	1,2541	48
	2	2,0909	1,1509	22
	3	2,0667	1,1725	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		2,0200	1,1975	100

1. 6. Variable attitudes langagières

La variable latente attitudes langagières est constituée des indicateurs suivants : *intérêt pour les langues étrangères, attitudes à l'égard des Français, attitudes à l'égard du cours de français, attitudes à l'égard du professeur de français, orientation intégrative et orientation instrumentale.*

Le tableau 19 illustre les résultats pour la variable *intérêt pour les langues étrangères*. La lecture de ce tableau permet de constater que la moyenne de l'ensemble des étudiants de 5,19 est plutôt élevée. Cette moyenne signifie que l'ensemble des étudiants a un intérêt assez élevé pour les langues étrangères. L'analyse de variance démontre qu'il n'existe ni différence significative entre les étudiants du D.U.T. et les ingénieurs, $F(1,104) = 0,63$, $p = 0,431$, ni entre les années d'études, $F(2,104) = 1,653$, $p = 0,196$. L'interaction entre les cycles d'études et les années d'études s'approche toutefois du seuil de signification, $F(2,104) = 2,94$, $p = 0,057$. Le profil des scores semble démontrer que les étudiants du D.U.T. groupe 2 ont un score plus élevé que les autres groupes tandis que chez les étudiants ingénieurs, c'est le groupe 2 qui a le score le moins élevé.

Le score global de 4,25 pour l'ensemble des étudiants de l'ITC pour l'échelle *attitudes à l'égard des Français* (tableau 20) démontre que celles-ci sont légèrement positives.

Toutefois, la différence entre les étudiants ingénieurs et ceux du D.U.T. est statistiquement significative, $F(1,104) = 7,45$, $p = 0,008$. Les étudiants ingénieurs ont en moyenne un score légèrement plus élevé que ceux du D.U. T.

Le tableau 20 montre également que les scores des étudiants varient selon les années. L'effet *année* est statistiquement significatif, $F(2,104) = 13,431$, $p = 0,000$. On observe que les scores des étudiants diminuent avec les années d'études. Si les attitudes à l'égard des

Tableau 19

Scores moyens pour la variable *intérêt pour les langues étrangères* (IPLE) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	5,0712	0,7171	44
	2	5,5556	0,4115	15
	3	5,2032	0,6431	21
Total D.U.T.		5,1967	0,6692	80
Ingénieurs	1	5,1481	0,6479	9
	2	4,9048	0,4797	7
	3	5,4259	0,4092	9
Total Ingénieurs		5,1800	0,5463	25
D.U.T. et	1	5,0843	0,7004	53
Ingénieurs	2	5,3485	0,5243	22
	3	5,2700	0,5850	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		5,1927	0,6396	105

Tableau 20

Scores moyens pour la variable *attitudes à l'égard des Français* (AEF) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,6136	0,7710	44
	2	3,7600	0,9289	15
	3	3,5595	0,7987	21
Total D.U.T.		4,1769	0,9373	80
Ingénieurs	1	4,8444	0,5080	9
	2	4,5857	0,8572	7
	3	4,0667	0,9899	9
Total Ingénieurs		4,4920	0,8440	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,6528	0,7341	53
	2	4,0227	0,9696	22
	3	3,7117	0,8753	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,2519	0,9220	105

Français sont modérément positives en première année, elles ont plutôt tendance à être légèrement positives ou neutres en troisième année. Cette tendance s'applique aux deux groupes d'étudiants. L'interaction n'est pas statistiquement significative, $F(2,104) = 0,79$, $p = 0,45$.

Le tableau 21 illustre les résultats pour la variable *attitudes à l'égard du cours de français*. Le score global de 3,82 pour l'ensemble des étudiants pour cette variable démontre que les attitudes des étudiants face au cours de français ont tendance à être légèrement positives.

L'analyse de variance ne montre pas de différence significative entre les cycles d'études, $F(1,104) = 0,35$, $p = 0,553$. Cependant, des différences statistiquement significatives sont apparues en ce qui a trait aux années d'études, $F(2, 104) = 17,509$, $p = 0,000$ et en ce qui a trait à l'interaction entre les cycles d'études et les années d'études, $F(2,104) = 3,39$, $p = 0,038$. Globalement, les scores ont tendance à diminuer plus le nombre d'années d'études augmente. Toutefois, les profils ont tendance à varier en fonction des cycles d'études. Chez les deux groupes d'étudiants, les scores sont plus élevés en première que dans les autres années d'études. Néanmoins, pour les D.U.T., le score le plus faible est chez le groupe 2 et pour les étudiants ingénieurs, le score le plus faible est chez le groupe 3.

Tableau 21

Scores moyens pour la variable *attitudes à l'égard du cours de français* (AECF) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,3782	0,8011	44
	2	3,1204	0,9349	15
	3	3,3019	1,1357	21
Total D.U.T.		3,8598	1,0803	80
Ingénieurs	1	4,1111	0,9558	9
	2	4,0635	0,7800	7
	3	3,0000	0,3967	9
Total Ingénieurs		3,6978	0,8915	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,3328	0,8250	53
	2	3,4205	0,9790	22
	3	3,2113	0,9760	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		3,8212	1,0360	105

Le tableau 22 illustre la variable *attitudes à l'égard du professeur de français*. Le score global de 4,24 pour l'ensemble des étudiants démontre que les *attitudes à l'égard du professeur de français* sont légèrement positives. Le profil global des scores montre que plus le nombre d'années augmente moins ces attitudes sont positives.

L'analyse de variance indique une différence significative entre les cycles d'études, $F(1,104) = 4,30$, $p = 0,041$. Le score moyen des étudiants du D.U.T. est plus élevé que celui des ingénieurs. Une différence significative a été trouvée en ce qui a trait aux années d'études, $F(2,104) = 5,92$, $p = 0,003$. L'interaction entre les cycles et les années d'études est également significative, $F(2,104) = 7,67$, $p = 0,001$. La lecture du tableau 22 permet de constater que chez les étudiants ingénieurs, ce sont ceux du groupe 3 qui ont le score le moins élevé, mais que chez les étudiants du D.U.T., c'est au niveau du groupe 2 que le score est le moins élevé.

Le tableau 23 illustre les résultats pour la variable *orientation intégrative*. Le score global de l'ensemble des étudiants de 4,54 pour cette variable démontre une orientation intégrative modérément positive. Ce qui signifie que les étudiants de l'ITC ont des raisons modérément intégratives pour apprendre le français.

L'analyse de variance ne montre pas de différence statistiquement significative entre les cycles d'études, $F(1,104) = 1,76$, $p = 0,188$. Une différence significative entre les années d'études a cependant été trouvée, $F(2,104) = 7,13$, $p = 0,001$. Il existe, en effet, des différences significatives entre les étudiants du groupe 2 et ceux du groupe 3 de même qu'entre les étudiants du groupe 2 et ceux du groupe 1. Les étudiants du groupe 2 ont une attitude intégrative moins positive que ceux des autres groupes. L'interaction entre les cycles d'études et les années d'études n'est pas statistiquement significative, $F(2,104) = 1,76$, $p = 0,177$.

Tableau 22

Scores moyens pour la variable *attitudes à l'égard du professeur de français (AEPF)* en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,5189	0,7769	44
	2	4,0444	0,7880	15
	3	4,2444	0,8065	21
Total D.U.T.		4,3579	0,7999	80
Ingénieurs	1	4,3148	0,5618	9
	2	4,4524	0,3563	7
	3	2,9519	0,6509	9
Total Ingénieurs		3,8627	0,8760	25
D.U.T. et	1	4,4843	0,7441	53
Ingénieurs	2	4,1742	0,6986	22
	3	3,8567	0,9635	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,2400	0,8414	105

Tableau 23

Scores moyens pour la variable *orientation intégrative* (OINT) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	4,9091	0,7032	44
	2	3,6333	1,1451	15
	3	4,3889	0,7832	21
Total D.U.T.		4,5333	0,9459	80
Ingénieurs	1	4,7500	0,2795	9
	2	4,3214	0,5147	7
	3	4,5833	0,7603	9
Total Ingénieurs		4,5700	0,5614	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	4,8821	0,6516	53
	2	3,8523	1,0283	22
	3	4,4472	0,7686	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,5421	0,8676	105

Le tableau 24 illustre les résultats pour la variable *orientation instrumentale*. Le score global de 4,61 pour l'ensemble des étudiants pour cette variable démontre une orientation instrumentale modérément positive. Ces résultats signifient que les étudiants apprennent le français pour des raisons modérément instrumentales.

La différence entre les cycles d'études n'est pas statistiquement significative, $F(1,103) = 2,56$, $p = 0,113$. Toutefois, l'analyse de variance montre une différence significative entre les années d'études, $F(2,103) = 10,537$, $p = 0,000$. En effet, il existe des différences entre les étudiants du groupe 2 et ceux du groupe 3; de même qu'entre les étudiants du groupe 2 et ceux du groupe 1. Les étudiants du groupe 2 ont des scores moins élevés que ceux des autres groupes. L'analyse de variance montre également qu'il n'y a pas d'interaction significative entre les cycles d'études et les années, $F(2,103) = 1,63$, $p = 0,201$.

Tableau 24

Scores moyens pour la variable *orientation instrumentale* (OINS) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	5,0368	0,6877	43
	2	3,7667	1,3393	15
	3	4,2262	1,0409	21
Total D.U.T.		4,5802	1,0632	79
Ingénieurs	1	4,8889	1,0541	9
	2	4,5714	0,6409	7
	3	4,6111	0,7615	9
Total Ingénieurs		4,7000	0,8292	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	5,0112	0,7530	52
	2	4,0227	1,2085	22
	3	4,3417	0,9692	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		4,6090	1,0094	104

1. 7. Dominance de la langue française

La *dominance de la langue française* est une échelle qui mesure la compétence en français et le degré d'utilisation du français par rapport au Khmer. Les résultats sont présentés au tableau 25.

Le score global de 2,07 sur une échelle de cinq points pour l'ensemble des étudiants démontre que ceux-ci ont tendance à parler le Khmer mieux que le français. Ils ont aussi moins de contacts avec la langue française qu'avec la langue khmère.

L'analyse de variance ne montre pas de différence entre les cycles d'études, $F(1,101) = 1,56$, $p = 0,215$. Cependant, il y a une différence statistiquement significative entre les années d'études, $F(2,101) = 3,34$, $p = 0,040$. Le test de Scheffé indique une différence entre le groupe 1 et le groupe 2. Le groupe 1 a un score de *dominance de la langue française* un peu plus élevé que le groupe 2. Mais l'interaction entre les cycles et les années d'études n'est pas significative, $F(2,101) = 0,25$, $p = 0,780$.

Tableau 25

Scores moyens pour la *dominance de la langue française* (DEF) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	2,2720	0,6337	45
	2	1,8393	0,6343	16
	3	2,0204	0,4316	21
Total D.U.T.		2,1231	0,6079	82
Ingénieurs	1	2,1230	0,7790	9
	2	1,7755	0,5007	7
	3	1,7143	0,4041	9
Total Ingénieurs		1,8786	0,5958	25
D.U.T. et Ingénieurs	1	2,2471	0,6543	54
	2	1,8199	0,5862	23
	3	1,9286	0,4403	30
Total D.U.T. et Ingénieurs		2,0660	0,6112	107

1. 8. Variable rendement

La variable *rendement* est constituée des trois variables indicatrices suivantes : *test de closure en français*, *épreuve de rédaction en français-évaluateur1* et *épreuve de rédaction en français-évaluateur2*. Les résultats de ces variables sont présentés aux tableaux 26, 27 et 28, respectivement.

Le tableau 26 présente les résultats du *test de closure en français*. Le score maximal sur ce test était de 100 %. La différence entre les cycles d'études est statistiquement significative, $F(1,103) = 52,51$, $p = 0,000$. Les étudiants ingénieurs ont, en moyenne, un score beaucoup plus élevé que ceux du D.U.T.

L'analyse de variance ne montre pas de différence entre les années d'études, $F(2,103) = 0,82$, $p = 0,443$. Néanmoins, chez les étudiants du D.U.T., le score du groupe 2 est plus élevé que celui du groupe 1 et celui du groupe 3; chez les étudiants ingénieurs, c'est le groupe 2 qui a le score le moins élevé. Cette interaction est statistiquement significative, $F(2,103) = 8,62$, $p = 0,000$.

Le tableau 27 illustre les résultats pour la variable *épreuve de rédaction en français-évaluateur1*. L'analyse de variance indique que la différence entre les cycles d'études est statistiquement significative, $F(1,66) = 6,89$, $p = 0,011$. Les étudiants ingénieurs ont un score plus élevé que ceux du D.U.T. La différence entre les années d'études, $F(2,66) = 1,14$, $p = 0,328$ et l'interaction entre les cycles et les années d'études, $F(2,66) = 0,77$, $p = 0,467$ ne sont pas statistiquement significatives.

Le tableau 28 présente les résultats pour la variable *épreuve de rédaction en français – évaluateur 2*. L'analyse de variance indique que la différence entre les cycles d'études est significative, $F(1,66) = 7,35$, $p = 0,009$. Les étudiants ingénieurs ont, en moyenne, un score

Tableau 26

Scores moyens pour le *test de closure en français* (TCF) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	20,7955	10,1169	44
	2	33,0625	10,2662	16
	3	21,6500	13,4918	20
Total D.U.T.		23,4625	11,9566	80
Ingénieurs	1	54,7778	8,8851	9
	2	37,3333	14,0095	6
	3	45,7778	18,7202	9
Total Ingénieurs		47,0417	15,5129	24
D.U.T. et	1	26,5660	16,2084	53
Ingénieurs	2	34,2273	11,2162	22
	3	29,1379	18,7802	29
Total D.U.T. et Ingénieurs		28,9038	16,2185	104

Tableau 27

Scores moyens pour l'épreuve de rédaction en français – évaluateur 1 (ERFE1) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	27,2353	20,5321	17
	2	33,2500	17,9722	16
	3	22,6875	16,0155	16
Total D.U.T.		27,7143	18,4491	49
Ingénieurs	1	33,3333	20,8167	3
	2	45,5000	7,3144	6
	3	43,5556	8,3083	9
Total Ingénieurs		42,5000	10,8533	18
D.U.T. et Ingénieurs	1	28,1500	20,1397	20
	2	36,5909	16,5721	22
	3	30,2000	16,9657	25
Total D.U.T. et Ingénieurs		31,6866	17,9293	67

Tableau 28

Scores moyens pour l'épreuve de rédaction en français – évaluateur 2 (ERFE 2) en fonction des cycles d'études et des années d'études

Cycles	Groupes (Années)	Moyenne	Écart-type	Nombre
D.U.T.	1	29,2353	21,5972	17
	2	36,6875	18,8316	16
	3	25,5000	16,6973	16
Total D.U.T.		30,4490	19,3671	49
Ingénieurs	1	37,6667	22,1886	3
	2	50,0000	6,6933	6
	3	46,1111	8,2529	9
Total Ingénieurs		46,0000	11,0027	18
D.U.T. et	1	30,5000	21,3110	20
Ingénieurs	2	40,3182	17,3435	22
	3	32,9200	17,2890	25
Total D.U.T. et Ingénieurs		34,6269	18,7672	67

plus élevé que les étudiants du D.U.T. Il n'existe pas de différence significative entre les années d'études, $F(2,66) = 1,34$, $p = 0,270$; ni d'interaction entre les cycles et les années d'études, $F(2,66) = 0,49$, $p = 0,617$. Néanmoins, la lecture du tableau 28 permet de constater que le score du groupe 2 pour l'ensemble des étudiants a tendance à être plus élevé que celui des autres groupes. L'écart-type très élevé chez chacun des groupes explique pourquoi cette différence n'est pas statistiquement significative.

Les scores globaux très faibles pour l'ensemble des étudiants pour les trois indicateurs de la variable latente *rendement* démontrent un taux de réussite très faible. Il faut noter toutefois que le rendement des étudiants ingénieurs est considérablement plus élevé que celui des étudiants D.U.T.

En résumé, les résultats de la présente recherche démontrent que les sujets de l'échantillon ne semblent être que légèrement motivés pour le cours de français et que les efforts d'apprentissage (*attention* et *persistance*) ont tendance à être moins élevés après la première année d'étude. Les étudiants semblent légèrement apprécier l'apprentissage du français. Ils ont des attitudes légèrement positives envers les Français, le cours de français et le professeur de français. Cependant, plus le nombre d'années d'études augmente, moins ces attitudes sont positives. D'autre part, les étudiants ont des raisons modérément intégratives et instrumentales pour apprendre le français. Ils apprennent le français non seulement pour interagir avec les membres de la communauté francophone et partager leur culture, mais aussi pour obtenir un bon poste ou un bon emploi. De plus, l'intérêt pour les langues étrangères est relativement élevé.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les étudiants n'ont pas un grand désir d'apprendre le français. Cependant, de temps à autre, ils semblent se fixer des buts dans le cours de français, mais la précision de ces buts n'a pas tendance à être élevée.

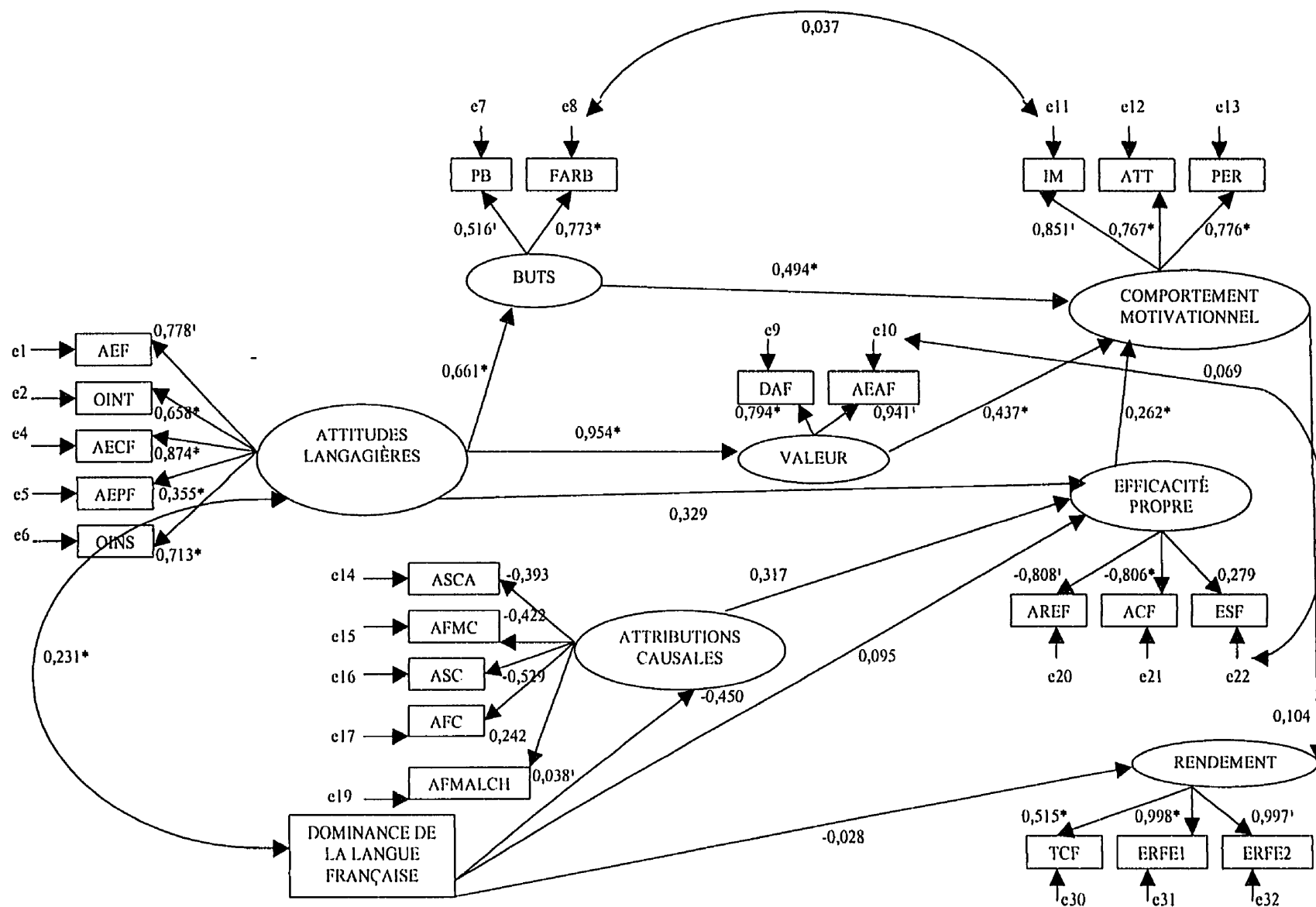
La compétence en français et le degré d'utilisation du français par rapport au Khmer ont tendance à être plutôt faibles. Les étudiants ont tendance à parler le Khmer mieux que le français. Ils semblent ne pas avoir beaucoup de contacts avec le français. De plus, le faible score pour la variable latente *rendement* indique que le taux de réussite est très faible. Les étudiants sont peu certains d'atteindre un niveau élevé en français; ils ont tendance à peu croire à une amélioration de leur français à la fin de leur scolarité. Le degré de cette certitude semble diminuer après la première année. Les étudiants ont cependant tendance à croire de façon modérément élevée que leur succès dans le cours de français est dû à leur capacité, à leur effort et que leur faillite est due au manque de capacité et au manque d'effort. De façon plutôt assez élevée, ils attribuent leur succès au contexte, mais la tendance à attribuer leur faillite au contexte n'est que légèrement élevée. Ils n'ont pas tendance à attribuer leur succès à la chance ni à imputer leur faillite à la malchance.

2. Vérification du modèle théorique

Nous avons mentionné que le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner se composait de variables connues sous le nom de « variables latentes » et des sous-variables appelées les « indicateurs ». Ces derniers servent à mesurer leurs variables latentes respectives. Le modèle langagier de Tremblay et Gardner a été présenté à la figure 1 (chapitre 1).

Dans la présente section, nous vérifions d'abord les relations entre les variables latentes et leurs indicateurs respectifs et, deuxièmement, entre les variables latentes elles-mêmes. Une analyse acheminatoire a été effectuée afin de vérifier ces relations. Les résultats de cette analyse sont présentés à la figure 2.

Dans la figure 2, la lettre « e » avec la flèche vers chacun des indicateurs marque l'erreur de mesure. Celle-ci fut calculée pour chacun des indicateurs et est prise en considération dans l'analyse acheminatoire. Les flèches entre les variables latentes et leurs indicateurs indiquent le degré de saturation de l'indicateur sur la variable latente. Plus précisément, il s'agit de la corrélation entre la variable latente (constituée de l'ensemble des indicateurs) et l'indicateur. Une corrélation élevée indique que l'indicateur contribue fortement à décrire la variable latente. Le logiciel Amos utilisé pour l'analyse acheminatoire demande que la corrélation entre un des indicateurs et la variable latente soit fixée à 1 (le choix est arbitraire). Sur ces indicateurs, le test de signification n'est pas effectué. À la figure 2, les corrélations qui ont été fixées à 1 et sur lesquelles il n'y a pas de test de signification sont accompagnées de l'exposant 1. Pour ces corrélations, on doit inférer leur lien avec la variable latente en fonction de l'ampleur de la corrélation inscrite mais sans l'aide des tests de signification.



ACF : Anxiété dans la classe de français, AEF : Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français, AECF : Attitudes à l'égard du cours de français, AEF : Attitudes à l'égard des Français, AEPF : Attitudes à l'égard du professeur de français, AFC : Attribution de la faillite au contexte, AFMALCH : Attribution de la faillite à la malchance, AFMCA : Attribution de la faillite au manque de capacité, AREF : Anxiété reliée à l'emploi du français, ASC : Attribution du succès au contexte, ASCA : Attribution du succès à la capacité, ATT : Attention, DAF : Désir d'apprendre le français, ERFE1 : Épreuve de rédaction en français (évaluateur1), ERFE2 : Épreuve de rédaction en français (évaluateur2), ESF : Expectative du succès en français, FARB : Fréquence d'activités reliées aux buts, IM : Intensité de la motivation, OINS : Orientation instrumentale, OINT : Orientation intégrative, PER : Persistance, PB : Précision des buts, TCF : Test de closure en français.

Figure 2 : Relations entre les variables latentes et leurs indicateurs respectifs et entre les variables latentes du modèle théorique de Tremblay et Gardner

* Coefficients standardisés (β) statistiquement significatifs

[!] Indicateurs dont la saturation fut fixée à 1 et sur lesquels le test statistique n'est pas effectué

Les liens entre les variables latentes sont indiqués par les coefficients standardisés (β) et la flèche indique la direction du lien de causalité assumé par le modèle. Un coefficient de 0,33, par exemple entre la variable X et la variable Y, signifie qu'une augmentation d'une unité sur la variable X entraîne une augmentation de 0,33 unité sur la variable Y. Les liens qui sont statistiquement significatifs sont indiqués par un astérisque. Comme c'était le cas dans l'étude de Tremblay et Gardner (1995), le modèle théorique soumis pour l'analyse acheminatoire présume une corrélation (indiquée par la ligne courbée bidirectionnelle) entre les *attitudes langagières* et la *dominance de la langue française*, de même qu'entre certaines erreurs de mesure. Étant donné que la variable latente *dominance de la langue française* n'a qu'un seul indicateur, la variable elle-même et non une variable latente fut utilisée dans l'analyse.

Pour bien vérifier les relations entre les diverses variables du modèle, nous présentons les résultats de cette analyse acheminatoire en deux temps. Il s'agit, dans un premier temps, de la vérification des relations entre les variables latentes et leurs indicateurs respectifs et dans un deuxième temps, de la vérification des relations entre les variables latentes du modèle. Il s'agit en fait de vérifier les hypothèses de la recherche.

2. 1. Relations entre les variables latentes et leurs indicateurs respectifs

2. 1. 1. Variable *comportement motivationnel*

Les variables *intensité de la motivation* (IM) avec un β de 0,851, *persistance* (PER) avec un β de 0,776 et *attention* (ATT) avec un β de 0,767 sont fortement corrélées avec la variable latente *comportement motivationnel*. C'est-à-dire que cette dernière est assez bien

représentée par chacun de ces trois indicateurs. Ces résultats sont semblables à ceux de Tremblay et Gardner (1995).

2.1.2. Variable buts

L'analyse acheminatoire montre un degré assez élevé de saturation de l'indicateur *fréquence d'activités reliées aux buts* (FARB) sur la variable latente *buts* ($\beta = 0,773$). L'indicateur *précision des buts* (PB) sur lequel le test de signification n'a pas été effectué, démontre une saturation modérément forte sur les *buts* ($\beta = 0,516$). Ces saturations indiquent que ces deux indicateurs reflètent assez bien la variable latente *buts*.

2.1.3. Variable valeur

L'indicateur *désir d'apprendre le français* (DAF) a une saturation statistiquement significative assez élevée ($\beta = 0,794$) et l'indicateur *attitudes à l'égard de l'apprentissage du français* (AEAF) a une saturation très élevée ($\beta = 0,941$) sur la variable latente *valeur*. Ces saturations suggèrent que cette dernière est fortement constituée par les indicateurs qui lui sont rattachés.

2.1.4. Variable efficacité propre

L'analyse acheminatoire indique que les indicateurs *anxiété reliée à l'emploi du français* (AREF), $\beta = -0,808$ et *anxiété dans la classe de français* (ACF), $\beta = -0,806$ ont des saturations négatives sur la variable latente *efficacité propre*. L'indicateur *expectative du succès en français* (ESF) a une saturation positive mais non statistiquement significative ($\beta = 0,279$). Les saturations des indicateurs *anxiété reliée à l'emploi du français* et *anxiété dans la classe de français* indiquent que ces indicateurs reflètent assez fortement la variable latente. Ceci démontre que plus l'anxiété est négative moins l'efficacité propre est élevée. Autrement

dit, plus l'étudiant est anxieux, moins il croit en sa capacité de réussir ou d'avoir une bonne performance en français.

2. 1. 5. Variable *attributions causales*

L'analyse acheminatoire indique qu'aucun indicateur n'a une saturation statistiquement significative sur la variable latente *attributions causales*. Il est possible, à ce point, de conclure que les indicateurs de cette dernière ne sont pas des indicateurs fiables. Tremblay et Gardner (1995) ont aussi discuté de la difficulté à étudier la variable *attributions causales* dans leur étude.

2. 1. 6. Variable *attitudes langagières*

L'analyse acheminatoire indique que les indicateurs *attitudes à l'égard du cours de français* (AECF) dont le coefficient β est de 0,874, *attitudes à l'égard des Français* (AEF) dont le β est de 0,778, *orientation instrumentale* (OINS) dont le β est de 0,713 et *orientation intégrative* (OINT) dont le β est de 0,658 ont des saturations positives assez élevées sur la variables latente *attitudes langagières*. L'indicateur *attitudes à l'égard du professeur de français* (AEPF) a une saturation plus faible ($\beta = 0,355$) mais néanmoins statistiquement significative. Dans l'ensemble, la variable latente *attitudes langagières* est assez bien représentée par ses indicateurs. Nous constatons que la variable *attitudes à l'égard du cours de français* est l'indicateur le plus fort et la variable *attitudes à l'égard du professeur de français* est l'indicateur le plus faible. Nous notons également que la variable latente *attitudes langagières* est aussi bien représentée par l'orientation instrumentale que par l'orientation intégrative des élèves.

2. 1. 7. Variable rendement

Les indicateurs *épreuve de rédaction en français - évaluateur 1* (ERFE1) et *épreuve de rédaction en français - évaluateur 2* (ERFE2) ont des saturations très élevées sur la variable latente *rendement* ($\beta = 0,998$ et $\beta = 0,997$) respectivement. Le *test de closure en français* a une saturation moins élevée mais statistiquement significative ($\beta = 0,515$). La variable latente *rendement* est donc mieux reflétée par l'*épreuve de rédaction* que par le *test de closure en français*.

2. 2. Relations entre les variables latentes du modèle

Nous en arrivons à la vérification des relations entre les variables latentes du modèle. Il s'agit de la vérification des hypothèses de la recherche et d'une estimation de l'adéquation du modèle théorique de Tremblay et Gardner aux résultats obtenus.

Pour la première hypothèse de notre recherche, il fallait vérifier si le comportement motivationnel des étudiants cambodgiens dans l'apprentissage du français avait une influence directe sur leur rendement en français. Les résultats de l'analyse acheminatoire démontrent que la variable *comportement motivationnel* ($\beta = 0,104$) n'a pas d'effet significatif sur la variable *rendement*. La relation est positive, mais faible et non statistiquement significative. La première hypothèse n'a donc pas été confirmée.

La deuxième hypothèse suppose une relation entre la dominance de la langue française et le rendement en français des étudiants. Selon les résultats présentés à la figure 2, la *dominance de la langue française* ($\beta = -0,028$) a une relation très faible et non statistiquement significative avec la variable *rendement*. Les résultats ne permettent donc pas de confirmer la deuxième hypothèse.

La figure 2 permet de constater que la variable *buts* ($\beta = 0,494$), la variable *valeur* ($\beta = 0,437$) et la variable *efficacité propre* ($\beta = 0,262$) ont une relation positive et statistiquement significative avec la variable *comportement motivationnel*. Les hypothèses 3, 4 et 5 qui stipulent que les buts, la valeur et l'efficacité propre ont une influence directe sur le comportement motivationnel, ont donc été confirmées.

La sixième hypothèse de la recherche présume que les *attributions causales* ont une influence directe sur l'*efficacité propre*. L'analyse acheminatoire montre une relation positive ($\beta = 0,317$), mais non statistiquement significative entre ces variables. L'hypothèse 6 n'est donc pas confirmée. Il est possible que cette relation positive non statistiquement significative soit due au fait que la variable latente *attributions causales* ne possède pas d'indicateurs fiables.

Les hypothèses 7, 8 et 9 prédisent que les attitudes langagières influenceront respectivement les buts, la valeur et l'efficacité propre. Selon les résultats présentés dans la figure 2, la variable *attitudes langagières* a une relation positive avec la variable *buts* ($\beta = 0,661$), avec la variable *valeur* ($\beta = 0,954$) et avec la variable *efficacité propre*, mais cette dernière n'est pas statistiquement significative ($\beta = 0,329$). Ces résultats permettent donc de constater que les hypothèses 7 et 8 sont confirmées, alors que l'hypothèse 9, tout en étant dans la direction prédite, n'est pas confirmée.

La dixième hypothèse affirme que la dominance de la langue française influence directement les attributions causales. L'analyse acheminatoire montre une relation négative modérément élevée ($\beta = -0,450$) mais non statistiquement significative entre la *dominance de la langue française* et la variable *attributions causales*. La dixième hypothèse n'est donc pas

statistiquement confirmée et les résultats sont dans la direction contraire de celle stipulée par le modèle.

Les hypothèses 11 et 12 avaient pour but de vérifier s'il existe une corrélation entre les attitudes langagières et la dominance de la langue française et si celle-ci a une influence directe sur l'efficacité propre. Les résultats de l'analyse démontrent qu'il existe une corrélation statistiquement significative entre la variable *attitudes langagières* ($r = 0,231$) et la *dominance de la langue française*. Donc, plus fréquents sont les contacts avec le français plus positives sont les attitudes envers le français. La onzième hypothèse est donc confirmée. La *dominance de la langue française* ($\beta = 0,095$) n'a pas de relation statistiquement significative avec la variable *efficacité propre*, mais est dans la direction prédite par le modèle théorique. La douzième hypothèse n'est donc pas appuyée par les résultats.

En résumé, les hypothèses qui ont été confirmées sont les hypothèses 3, 4, 5, 7, 8 et 11, et celles qui ont été rejetées sont les hypothèses 1, 2, 6, 9, 10 et 12. Dans la présente recherche, 50 % des hypothèses ont été confirmées. Les hypothèses non confirmées se regroupent en trois catégories.

La première catégorie comprend les hypothèses associées à la prédiction du rendement (hypothèses 1 et 2). La relation entre le *comportement motivationnel* et le *rendement* est faible et statistiquement non significative tandis que la relation entre la *dominance de la langue française* et le *rendement* est pratiquement nulle. Il est fort possible que ces faibles relations soient dues au peu de variabilité des scores de rendement qui étaient généralement faibles.

En ce qui a trait aux hypothèses de la deuxième catégorie, les hypothèses 6, 9 et 12, les résultats de l'analyse montrent des relations positives mais non statistiquement significatives

entre les variables *attributions causales* et *efficacité propre*, entre les variables *attitudes langagières* et *efficacité propre*, et entre la *dominance de la langue française* et la variable latente *efficacité propre*. Ces trois hypothèses ont en commun un lien avec la variable *efficacité propre*. Nous constatons que ces relations ne sont pas statistiquement significatives, mais elles sont dans la direction prédite. Il est possible qu'un échantillon plus grand aurait montré des relations statistiquement significatives. Ou encore, il se peut que cette relation non-significative soit due au fait que l'indicateur *expectative du succès en français* n'ait pas une saturation statistiquement significative sur la variable latente *efficacité propre*.

La troisième catégorie d'hypothèses non vérifiées est constitué de l'hypothèse 10. La relation entre la *dominance de la langue française* et les *attributions causales* est non seulement non statistiquement significative mais l'effet est dans la direction contraire à celle prédite par le modèle théorique de Tremblay et Garner ($\beta = -0,450$).

Finalement, nous présentons les résultats de l'analyse acheminatoire qui vérifient le degré d'adéquation entre le modèle théorique dans son ensemble et les résultats observés chez les étudiants cambodgiens. L'analyse acheminatoire montre un X^2 (chi-carré) égal à 406,658 (degrés de liberté = 240, $p = 0.000$). L'analyse indique également un GFI (Goodness of Fit Index) égal à 0,652 et un AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) égal à 0,565. L'indice du chi-carré par rapport aux degrés de liberté ($X^2/\text{degrés de liberté}$) est égal à 1,694. Cet indice est nettement inférieur à la valeur maximale de 5,0 acceptable pour cet indice selon Wheaton, Muthen, Alwin et Summers (1977) et Tremblay et Gardner (1995). Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude relatifs aux indices de validité du modèle sont très semblables à ceux obtenus par Tremblay et Gardner (1995). L'étude de ces derniers montre un chi-carré de

453,50 (degrés de liberté = 260, $p < 0.01$), un indice GFI de 0,70, un indice AGFI de 0,63 et un indice du chi-carré par rapport aux degrés de liberté ($X^2/\text{degrés de liberté}$) de 1,74.

En somme, même si globalement le test du modèle théorique semble répondre aux critères minimaux d'acceptation du modèle, plusieurs des relations causales entre les variables latentes du modèle n'étaient pas statistiquement significatives et une était contraire au modèle théorique de Tremblay et Gardner (1995).

Chapitre IV

Discussion des résultats

Le chapitre IV présente une discussion des résultats de la recherche. La discussion des résultats est divisée en deux parties. La première partie discute des résultats descriptifs obtenus suite aux analyses de variance. La deuxième partie traite de la vérification du modèle théorique de Tremblay et Gardner.

1. Résultats descriptifs

Les résultats de la recherche démontrent que les étudiants qui ont participé à la présente étude semblent être peu motivés pour le cours de français. Plus le nombre d'années d'étude augmente, moins les étudiants semblent faire d'efforts pour apprendre le français. Au début de la formation, les attitudes sont légèrement positives envers le cours de français, mais celles-ci ont tendance à devenir neutres ou négatives après la première année d'étude.

Ces résultats ne nous ont pas étonnés car ils vont dans le sens de nos attentes de départ. En effet, nous n'avions pas tendance à croire que les étudiants étaient très motivés pour le cours de français. Quant à nous, deux raisons principales peuvent expliquer ces constatations. La première est que la plupart des étudiants semblent percevoir que le cours de français à l'ITC n'est pas très important pour eux. Selon nous, leur négligence dans le cours de français est dû au fait que les étudiants pensent qu'ils sont en sciences et non en langue française. La seconde raison est que, pour certains étudiants, leur niveau de français de base n'est pas très élevé. Ils n'ont pas envie d'apprendre le français lorsqu'ils se perçoivent peu capables de

réussir le cours. Nous prévoyons que le niveau de français de base sera moins un problème lorsque les classes bilingues seront implantées dans toutes les écoles secondaires du Cambodge. Il existe certes d'autres facteurs qui influencent la motivation peu élevée dans le cours de français et qui caractérisent des attitudes peu favorables face au cours de français chez les étudiants de l'ITC. D'autres recherches seraient requises afin de connaître les causes véritables qui entraînent ces attitudes.

Les résultats de notre recherche montrent également que l'intérêt pour les langues étrangères est modérément élevé. Il est certain qu'au Cambodge, si on parle une deuxième langue, on aura plus de chance de trouver un bon emploi. Toutefois, il y a des indices qui démontrent que le français est en train d'être remplacé par l'anglais dans le choix de la langue étrangère que les jeunes Cambodgiens d'aujourd'hui voudraient apprendre.

Les étudiants ont des raisons modérément intégratives et instrumentales pour apprendre le français. Selon nos résultats, ils apprennent le français autant pour interagir avec des membres de la communauté francophone et pour partager leur culture que pour obtenir un bon poste ou un bon emploi. Ces résultats ne sont pas conformes à ceux de Gardner et Santos (1971), de Mantle-Bromley (1995) et d'Abu-Rabia (1996) qui démontraient que la motivation des étudiants dans l'apprentissage de la langue seconde était plus instrumentale qu'intégrative. Dans le contexte cambodgien, ces motivations intégrative et instrumentale peuvent s'expliquer par deux éléments. Premièrement, cela provient du fait que les étudiants peuvent penser partager la culture française, y compris celle de la communauté francophone, car les Cambodgiens ont été influencés par le colonialisme français depuis des générations. Citons un exemple pris d'un colloque de l'AUPELF-UREF et par lequel monsieur Kong Phirum, directeur de l'École royale d'Administration du Cambodge, précise que « le système

juridique cambodgien est d'origine française et ..., dans l'avenir, les principaux textes de loi cambodgiens s'inspireront du modèle français ... Les Cambodgiens se rappellent toujours des anciennes marques des produits de fabrication provenant de la France... » (AUPELF-UREF, 1995a). Deuxièmement, on a prévu faire de l'Institut de Technologie du Cambodge une institution francophone à vocation régionale dans le sud-est asiatique. L'ITC a une excellente réputation et est un établissement d'enseignement supérieur francophone qui joue un rôle primordial dans le développement du Cambodge et des autres pays de la région. Il est donc réaliste de penser que les étudiants sortant de l'ITC pourraient percevoir avoir plus de chance de trouver un bon travail en étant diplômé d'un Institut francophone.

2. Vérification du modèle théorique

Dans les paragraphes qui suivent, nous discutons des relations entre les variables latentes et leurs indicateurs et entre les variables latentes du modèle.

L'analyse acheminatoire démontre que la plupart des indicateurs ont des saturations statistiquement significatives sur leurs variables latentes, mais qu'ils ne convergent pas dans tous les cas. Nous ne relevons ici que les indicateurs qui n'ont pas de saturation significative sur leur variable latente. L'indicateur *expectative du succès en français* (ESF) n'a pas de saturation significative sur la variable latente *efficacité propre*. Cette dernière semble être davantage associée à une absence d'anxiété qu'à une expectative de succès. Faut-il y voir la variable confiance langagière discutée par Clément et Kruidenier (1985) ? On peut noter que ces auteurs se servaient en partie d'une échelle d'auto-évaluation de la compétence pour

mesurer la confiance langagière tandis que Tremblay et Gardner associent l'auto-évaluation de la compétence à la variable *dominance de la langue française*.

Aucun des indicateurs des *attributions causales* n'a une saturation statistiquement significative. Ces résultats ne sont pas conformes à ceux de Tremblay et Gardner (1995), mais ces derniers avaient également discuté des difficultés à mesurer la variable *attributions causales*.

En ce qui concerne les relations entre les variables latentes du modèle théorique, nous constatons que six hypothèses n'ont pas été confirmées. Celles-ci sont les hypothèses 1, 2, 6, 9, 10 et 12. En effet, les hypothèses 1 et 2 ont prédit que le *comportement motivationnel* et la *dominance de la langue française* avaient une influence directe sur le *rendement*. L'analyse acheminatoire n'indique pas une relation statistiquement significative entre ces variables. Ces résultats ne sont donc pas conformes à ceux de Tremblay et Gardner (1995). Nous croyons toutefois qu'une prochaine étude avec un plus grand nombre de sujets pourrait mieux vérifier ces relations. Il est possible que les résultats (uniformément faibles) dans les mesures du rendement n'aient pas fourni assez de variation pour permettre une vérification fiable de ces hypothèses.

Les résultats de l'analyse acheminatoire n'indiquent pas de relations entre les variables *attributions causales* et *efficacité propre* (hypothèse 6) et entre la *dominance de la langue française* et la variable *attributions causales* (hypothèse 10). Il est difficile d'expliquer pourquoi les relations entre ces variables ne sont pas statistiquement significatives, mais il est possible qu'un facteur important soit le fait que la variable *attributions causales* ne possède pas d'indicateurs fiables. Tremblay et Gardner (1995) eux aussi ont eu des difficultés à

mesurer cette variable. De plus, nous n'avons pas d'explication pour la relation négative observée entre la *dominance de la langue française* et les *attributions causales*.

Pour les hypothèses 9 et 12, nous nous attendions à ce que les variables *attitudes langagières* et la *dominance de la langue française* influencent directement la variable *efficacité propre*. Les deux variables ont une relation positive avec la variable *efficacité propre* mais ne sont pas statistiquement significatives. On peut donc parler d'un appui partiel aux hypothèses du modèle. Avec un échantillon plus grand et plus représentatif, il est possible que les relations observées seraient statistiquement significatives. Toutefois, la relation entre les variables *dominance de la langue française* et *efficacité propre* est plutôt faible.

Pouvons-nous conclure qu'il n'est pas possible d'appliquer le modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner au Cambodge ? La présente étude n'est pas en mesure de répondre à cette question en raison de certains problèmes méthodologiques. Un problème fondamental est celui du petit nombre de sujets dans l'échantillon. Nous tenons à préciser que lors de l'exécution de l'analyse acheminatoire, parmi les 107 questionnaires recueillis, nous n'en avons retenu que 56, c'est-à-dire les questionnaires auxquels les étudiants avaient répondu à toutes les questions. De plus, la participation volontaire à cette étude peut avoir eu pour effet de réduire la variabilité des scores et donc de compromettre les relations étudiées. L'analyse acheminatoire donne un certain appui au modèle théorique de Tremblay et Gardner dans son ensemble, mais plusieurs des liens entre les variables latentes, même s'ils sont dans la direction prédite par le modèle, ne sont pas statistiquement significatifs. Un échantillon plus grand et plus représentatif de tous les étudiants de l'Institut aurait permis de vérifier avec plus de confiance le modèle théorique.

Chapitre V

Conclusion et recommandations

Tout au long des pages qui précèdent, nous avons présenté la problématique de l'étude, le modèle théorique, la méthode utilisée afin de recueillir les données, les résultats de la recherche et une discussion des résultats obtenus. Il nous reste à conclure et à formuler certaines recommandations.

Le but de notre étude était, premièrement, d'étudier le niveau de motivation des étudiants de l'Institut de Technologie du Cambodge pour l'apprentissage du français langue d'étude et, deuxièmement, de vérifier si l'on peut appliquer le modèle de motivation langagière de Tremblay et Gardner dans un contexte cambodgien.

En conclusion, nous pouvons dire que notre étude a permis d'obtenir des informations relatives à la motivation des étudiants de l'ITC dans l'apprentissage du français langue d'étude, mais elle ne fournit pas une vérification valide du modèle de la motivation langagière de Tremblay et Gardner.

Les résultats de notre étude démontrent que les étudiants de l'ITC ne sont que légèrement motivés pour le cours de français. En général, ils possèdent des attitudes légèrement positives à l'égard des Français, du cours de français, du professeur de français et à l'égard de l'apprentissage du français. De plus, le degré de motivation a tendance à diminuer après la première année d'étude et les attitudes tendent à devenir moins positives. Cependant, les étudiants ont exprimé des raisons modérément intégratives et instrumentales pour apprendre le français. Autrement dit, ils semblent vouloir apprendre le français non

seulement pour interagir et partager la culture des membres de la communauté francophone, mais aussi pour obtenir un bon poste ou un bon emploi.

Il est à considérer que la motivation pour l'apprentissage du français langue d'étude chez les étudiants de l'ITC est un domaine qui n'a pas souvent été étudié. Par conséquent, la présente étude a permis de recueillir encore plus d'information sur ce sujet. Cette information pourra servir comme cadre de référence à l'analyse du niveau de motivation des étudiants de l'Institut en ce qui concerne l'apprentissage du français. L'information que cette étude contient pourra servir aux éducateurs de l'ITC dans le but de développer des programmes, s'il y a lieu, pour augmenter le niveau de motivation des étudiants dans l'apprentissage du français, pour rendre leurs attitudes face au cours de français plus positives, pour les convaincre qu'ils seront capables d'atteindre un niveau élevé de français à la fin de leur scolarité et pour leur faire comprendre l'importance de l'apprentissage du français dans l'Institut.

Il serait donc intéressant que l'ITC mène des recherches approfondies sur les facteurs susceptibles de motiver véritablement les étudiants afin de pouvoir mieux combler leurs besoins à l'avenir. Ces études pourraient aussi tenter de faire en sorte que les attitudes positives envers les Français, le professeur de français et envers le cours du français ne se détériorent pas en intensité au cours des années d'études.

Les résultats de notre étude démontrent aussi que les étudiants ont une attitude modérément positive envers les langues étrangères. Aussi, serait-il intéressant de connaître leur attitude face à l'anglais considéré comme langue étrangère à l'ITC et de la comparer avec l'attitude à l'égard du français considéré comme langue d'étude.

La principale lacune de la présente recherche quant à la vérification du modèle théorique se rapporte à la grandeur de l'échantillon. Il est très difficile de juger de l'adéquation entre le modèle de Tremblay et Gardner (1995) et les résultats obtenus dans le contexte cambodgien étant donné que le nombre de sujets qui constituent l'échantillon était trop restreint. Dans des recherches ultérieures ayant pour but de vérifier l'applicabilité de ce modèle, il serait recommandé d'avoir un échantillon plus grand et plus représentatif de l'ensemble de la population afin d'obtenir des résultats plus clairs. La participation d'un échantillon plus représentatif pourrait avoir pour effet une plus grande variabilité des scores.

Nous constatons également que le questionnaire a été traduit en Khmer, langue maternelle des Cambodgiens. Nous avons nous-même traduit le questionnaire et demandé ensuite à une enseignante de français d'apprécier la valeur de cette traduction. Afin d'assurer une traduction plus fiable, nous croyons qu'il serait préférable d'y ajouter une traduction du Khmer au français. En d'autres mots, le questionnaire originalement conçu en français devrait être traduit en Khmer, puis retraduit en français par une personne bilingue ignorant la version originale. Les différences entre les versions khmère et française devraient être par la suite réconciliées.

En terminant, nous espérons que la présente recherche aura fourni des informations pertinentes relativement à la motivation pour l'apprentissage du français chez les étudiants de l'ITC. De plus, nous espérons qu'elle servira à l'avancement de la recherche dans ce domaine et qu'elle incitera d'autres chercheurs à faire des études sur l'apprentissage d'une langue seconde dans une variété de contextes qui mèneront à l'élaboration de modèles théoriques toujours plus pertinents et valides.

Références

- Abu-Rabia, S. (1996). Attitudes and Cultural Background and Their Relationship to Reading Comprehension in a Second Language. A Comparison of Three Different Social Contexts. International Journal of Applied Linguistics, 6, 81-107.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz & Cope's Construct of Foreign Language Anxiety : The Case of Students of Japanese. Modern Language Journal, 78, 155-168.
- AUF (1998). Où sommes-nous ? ITC : Phnom Penh, Cambodge. [En ligne]. Disponible : <http://www.refer.qc.ca/ou/institut/itc>
- AUPELF-UREF (1995a). L'enseignement du français au Cambodge. [En ligne]. Disponible : http://www.refer.fr/vietn_ct/eco/actesren/2_kongph.htm
- AUPELF-UREF (1995b). L'enseignement supérieur en français en Asie du Sud-Est : quelques exemples. [En ligne]. Disponible : http://www.refer.fr/vietn_ct/eco/actesren/2_cavail.htm
- AUPELF-UREF (1998). Institut de Technologie du Cambodge, Phnom Penh, Cambodge. [En ligne]. Disponible : <http://www.aupelf-uref.org/ou/institut/itc>
- Bandura, A. (1989). Self-Regulation of Motivation and Action Through Internal Standards and Goal Systems. In A. Pervin (Ed.), Goal Concepts in Personality and Social Psychology (p. 19-85). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1991). Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Reactive Mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation 1990 : Perspectives on Motivation (p. 69-164). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Barbeau, D. (1993). Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire. In Les collèges, une voie essentielle de développement : actes du 13^e colloque de l'AQPC (p. 6-14). Chicoutimi : AQPC.

- Barbeau, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial (Rapport de recherche). Montréal (Québec) : Centre des ressources didactiques et pédagogiques, collège de Bois-de-Boulogne.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. Pédagogie collégiale, 11, 9-13.
- Bernard, R. (1992). L'école de langue française en milieu minoritaire : une analyse sociodémographique. Éducation et francophonie, 20, 34-38.
- Bégin, C. (1992). Le rôle de l'attention et de la concentration dans les études. Pédagogie collégiale, 5, 16-17.
- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O. et Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. L'orientation scolaire et professionnelle, 26, 33-56.
- Cambodge (1996). Fiches pays-Cambodge, Coopération bilatérale. [En ligne]. Disponible : <http://www.France.diplomatie.fr/frmonde/languef/cambodg1.html>
- Campbell, S. (1996). Les attitudes des élèves de neuvième année du distrit scolaire d'Inverness, Nouvelle-Écosse, à l'égard du français langue seconde. Problème de recherche de maîtrise inédit, Université de Moncton.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P., Smith, (Ed.), Language : Social Psychological Perspectives (p. 147-154). Oxford, England : Pergamon Press.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency : A Test of Clément's Model. Journal of Language and Social Psychology, 4, 21-37.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation : Reopening the Research Agenda. Language Learning, 41, 469-512.
- Dodick, D. J. (1996). A Study of the Attitudes and Motivation of High School Foreign Language Students. The Canadian Modern Language Review, 52, 577-595.

- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. Language Learning, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. The Modern Language Journal, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 Motivation : On with the Challenge ! The Modern Language Journal, 78, 515-523.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning : Group Dynamics and Motivation. The Modern Language Journal, 81, 482-493.
- Dörnyei, Z., & Sarah, T. (1994). Teaching Conversational Skills Intensively : Course Content and Rationale. ELT Journal, 48, 40-49.
- Dufresne-Tassé, C. (1981). Motiver des étudiants : une intervention clinique. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal : Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1995). Cognition Plus : Correlates of Language Learning Success. The Modern Language Journal, 79, 67-89.
- Forget, J. (1984). L'attention à la tâche et le rendement scolaire : des relations hiérarchisées. Apprentissage et Socialisation, 7, 100-117.
- Försterling (1985). Attributional Retraining : A Review. Psychological Bulletin, 3, 495- 512.
- Gardner , R. C. (1968). Attitudes and Motivation : Their Role in Second Language Acquisition. TESOL Quarterly, 2, 141-150.
- Gardner , R. C. (1980). On the Validity of Affective Variables in Second Language Acquisition. Conceptual, Contextual, and Statistical Considerations. Language Learning, 30, 255-270.
- Gardner , R. C. (1983). Learning Another Language : A True Social Psychological Experiment. Journal of Language and Social Psychology, 2, 219-240.

- Gardner , R. C. (1985). Social Psychology and Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation. London : Edward Arnold.
- Gardner , R. C. (1988). The Socio-educational Model of Second Language Learning : Assumptions, Finding, and Issues. Language Learning, 38, 101-126.
- Gardner , R. C. (1995). Interview. Strani Jezici, 24 (3-4), 94- 103.
- Gardner , R. C., Clément, R., Smythe, P. C. & Smythe, C. L. (1979). The Ontario : Attitude/ Motivation Test Battery-Revised Manual (Research Bulletin N° 15). London University of Western Ontario, Language Research Group.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., & Evers, F. T. (1987). Second Language Attrition : The Role of Motivation and Use. Journal of Language and Social Psychology, 6, 29-47.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. Canadian Journal of Psychology, 13, 266-272.
- Gardner , R. C. & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts : Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II : Affective Variables. Language Teaching, 26, 1- 11.
- Gardner, R. C. & Santos, E. H. (1971). Motivational Variables in Second Language Acquisition : A Philippin Investigation (Research Bulletin No 149). Department of Psychology, University of Western Ontario.
- Gardner, R. C.; Smythe, P. C. Clément, R., & Gliksman, L. (1976). Second Language Acquisition : A Social Psychological Perspective. Canadian Modern Review, 32, 198-213.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., & Lalonde, R. N. C. (1984). The Nature and Replicability of Factors in Second Language Acquisition (Research Bulletin No 605). Department of Psychology, The University of Western Ontario, London, Canada.

- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. The Modern Language Journal, 78, 3, 359-368.
- Gardner, R. C.; Tremblay, P. F., and Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. The Modern Language Journal, 81 (3), 344- 362.
- Guimond, J. (1995). Développement et validation d'une mesure du modèle psycho-éducatif de Brendtro en motivation auprès d'une population adolescente. Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. TESOL Quarterly, 20, 559-562.
- Institut de Technologie du Cambodge (1998). [En ligne]. Disponible : http://www.refer.fr/cbodg_ct/edu/itc.htm
- Institut de Technologie du Cambodge aujourd'hui (1999). Le rôle de l'ITC dans le développement du Cambodge. [en ligne]. Disponible : <http://www.karawari.com/itc/frame.htm>
- Kaszap, M. (1996). Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep, domaine cognitif, affectif, création, gestion, communication, une comparaison professeur/ élèves, une adéquation possible avec les résultats scolaires (Rapport de recherche présenté au Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Kuhlemeier, H.; Van Den Bergh, H., & Melse L. (1996). Attitudes and Achievements in The First Year of German Language Instruction in Dutch Secondary Education. The Modern Language Journal, 80 (4), 494-508.
- Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1985). On the Predictive Validity of the Attitude/ Motivation Test Battery. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, 403- 412.
- Landry, R. et Allard, R. (1989). Vitalité ethnolinguistique et diglossie. Revue Québécoise de linguistique théorique et appliquée, 8 (2), 73-101.

- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contacts des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, 46 (3), 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1994). Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick. Centre de recherche et de développement en éducation : Université de Moncton.
- Landry, R. et Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans Veröffentlichungen des Frankreich-Zentrums 2 : Ouvrage collectif sous la direction de J. Erfurt, De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada (p. 61-88). Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- Landry, R., Allard, R. et Haché, D. (1995). Le développement psycholinguistique d'élèves franco-ontariens à la fin du cycle secondaire. Centre de recherche et de développement en éducation : Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick et Centre de recherche en éducation du Nouvel-Ontario : Sudbury, Ontario.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd.). Montréal : Guérin, ESKA.
- MacFarlane, A. & Wesche, M. B. (1995). Immersion Outcomes : Beyond Language Proficiency. The Canadian Modern Language Review, 51, 250-274.
- MacInerney, D. M., Roche, L. A., MacInerney, V. & Marsh, H. W. (1997). Cultural Perspectives on School Motivation : The Relevance and Application of Goal Theory. American Educational Research Journal, 34, 207-236.
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning ? A Reply to Sparks and Ganschow. The Modern Language Journal, 79, 90-99.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety : Its Relation to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. Language Learning, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D.; Noels, K. A. & Clément, R. (1997). Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency : The Role of Language Anxiety. Language Learning, 47, 265-287.

- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs : Links to Proficiency. The Modern Language Journal, 79, 372-386.
- Martin, L. (1994). La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt ! La Commission des écoles catholiques de Montréal : CECM, Montréal (Québec)
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction : Three Communicative Strands in the Language Classroom. The Modern Language Journal, 81, 443-456.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation : Expanding the Theoretical Framework. The Modern Language Journal, 78, 12-28.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, 66, 543-578.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33- 40.
- Provencher, G. (1983). Motivation et éducation. CEUAT.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1994). On Motivation : Measurement and Conceptual Considerations. The Modern Language Journal, 78, 524-527.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. The Modern Language Journal, 79, 505- 518.
- Van der Keilen, M. (1995). Use of French, Attitudes and Motivations of French Immersion Students. The Canadian Modern Language Review, 51, 287-304.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. : Saint-Laurent (Québec).

- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. Revue canadienne de l'éducation, 22, 144-157.
- Vispoel, W. P. & Austin J. R. (1995). Success and Failure in Junior High School : A Critical Incident Approach to Understanding Students' Attributional Beliefs. American Educational Research Journal, 32, 377-412.
- Weiner, B. (1992). Human Motivation. Newbury Park (CA) : Sage.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin D. F. & Summers, G. F. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models. In D. R. Heise (Ed.), Sociological Methodology (p. 84-136). San Francisco : Jossey-Bass.
- Weinstein, C. E. et Meyer, D. K. (1991). Implications of Cognitive Psychology for Testing : Contributions from Work in Learning Strategies. In M. C Wittrock and E. L. Baker (Eds.), Testing and Cognition (pp. 40-61). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner : Which Are the Key Processes ? Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview. Educational Psychologist, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment :The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal, 29, 663-676.

Annexe A

Demande d'autorisation

De : Mademoiselle Krâsel KHEM TRAN
Étudiante à la maîtrise en éducation,
mention enseignement,
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton, Moncton, N-B
E1A 3E9 Canada

A : Monsieur Alain DEGIOVANNI
Directeur de l'Institut de Technologie
du Cambodge, Boulevard de Pochentong,
B.P 86, Phnom Penh, Cambodge

Tél. : (506) 388 9754 (domicile)
Fax. : (506) 384 3588
E-Mail : ekk9642@umoncton.ca

Moncton, le 7 octobre 1997

Objet : Demande d'autorisation
d'effectuer une recherche

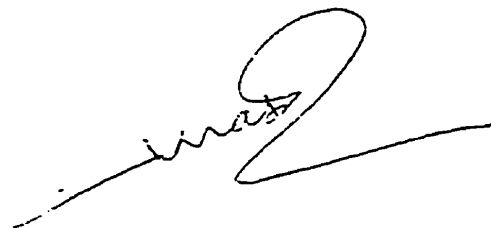
Monsieur le directeur,

je fais des études au niveau de la maîtrise à l'Université de Moncton depuis septembre 1996, en tant que boursière du Programme canadien de bourses de la Francophonie. Actuellement, je fais une recherche sur «La motivation des étudiants de l'Institut de Technologie du Cambodge dans l'apprentissage du français langue étrangère» afin de faire une thèse en vue de l'obtention de la Maîtrise ès Arts en Éducation, mention enseignement.

A fin de pouvoir recueillir des données, il me faudrait faire une expérimentation de recherche dans notre institut. Je prévois effectuer cette recherche au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 1997-1998.

Pour mener bien à cette recherche, j'aurais besoin de votre autorisation afin d'administrer à la Section de Français le déroulement de la recherche.

Dans l'attente de votre réponse, avec l'espoir que vous accéderez à ma demande et avec mes remerciements, je vous prie, Monsieur, l'expression de mes sentiments respectueux.



Krâsel KHEM TRAN

Annexe B

Lettre d'approbation du directeur de l'ITC



INSTITUT DE TECHNOLOGIE DU CAMBODGE



AUPELF UREF

CERTIFICAT

La direction de l'Institut de Technologie du Cambodge autorise Melle Krasel KHEM TRAN, étudiante à la maîtrise en éducation à la faculté des Sciences de l'Education à l'Université de Moncton a effectué son stage de recherche à l'ITC durant le deuxième semestre de l'année universitaire 1997-1998.
(ce stage n'est pas rémunéré par l'ITC)

Fait à Phnom Penh, le 04 novembre 1997



Annexe C

Page de présentation pour le test de performance en français
et le questionnaire

LE RÔLE DES ATTITUDES ET DE LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Préparé par KHEM TRAN Krâsel
Étudiante à la maîtrise en éducation en enseignement
Faculté des science de l'éducation, Université de Moncton,
Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Chère étudiante, cher étudiant,

J'effectue présentement une étude qui traite du rôle des attitudes et de la motivation dans l'apprentissage du français. J'étudie particulièrement la motivation d'étudiants cambodgiens dans l'apprentissage du français langue étrangère. À cette fin, j'ai besoin de votre aide.

Votre participation consiste premièrement à faire deux tests de la performance en français et deuxièmement à compléter un questionnaire.

Je vous assure que vous ne subirez aucun risque ou malaise en participant à cette étude. Vos réponses à chacun des items demeureront strictement confidentielles. Notez que les réponses que vous indiquerez ne seront pas associées à votre nom puisque tous les résultats seront codifiés par numéros. Il ne s'agit pas d'un test ni d'un examen. Votre réponse spontanée et honnête sera la bonne réponse. Je souligne que votre participation est entièrement volontaire.

Si vous choisissez de participer à cette étude, je vous demande de suivre les quatre étapes suivantes : 1. lire et signer le formulaire de consentement ci-après

2. donner les renseignements demandés dans la boîte à la page qui suit
3. faire deux tests de français (phase 1)
4. compléter le questionnaire (phase 2)

Annexe D

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Le présent formulaire vise à assurer le respect et la confidentialité des participant(e)s. Je vous demande de le lire et de le signer si vous choisissez de participer à cette étude.

J'ai lu la description de l'étude proposée et j'accepte librement d'y participer. Je comprends que je peux me retirer de cette étude à aucun point sans subir aucune pénalité académique. J'accepte que la section de français donne ma note finale à KHEM TRAN Krâsel à la fin du mois de juin 1998. Il est entendu que mes réponses aux tests et ma note finale de la fin de l'année scolaire 1997-1998 ne serviront qu'à des fins de recherche et que KHEM TRAN Krâsel s'engage à garder confidentielles toutes les informations personnelles que je fournirai dans le cadre de cette étude.

Signature

NOM : _____ <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> Nom de famille Prénom </div>
CLASSE : 1. GCA 2. GCI 3. GEE 4. GIM 5. GRU
ANNÉE : 1. Première 2. Deuxième 3. Troisième 4. Quatrième 5. Cinquième
DATE DE NAISSANCE : _____ <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> Jour Mois Année </div>

Merci de m'aider avec ce projet

Mars 1998

Annexe E

Page de présentation pour le questionnaire

PHASE 2 :

CODE : _____

QUESTIONNAIRE

Chère étudiante, cher étudiant,

Je veux d'abord vous remercier pour votre participation à mon projet de recherche à la première phase. À titre de rappel, le but de cette recherche est d'étudier la motivation d'étudiants cambodgiens dans l'apprentissage du français langue seconde.

Ensuite, je vous invite à participer à la seconde phase de mon étude. Je désire vous rappeler que toutes les réponses resteront confidentielles et ne serviront qu'à des fins de recherche. Il ne s'agit pas d'un test ni d'un examen.

Je souligne que votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de refuser de répondre à certaines questions ou même au questionnaire entier. Cependant vous devez réaliser que la valeur de l'ensemble de vos réponses sera diminuée dans la mesure où vous ne répondrez pas à toutes les questions. J'insiste donc pour que vous répondiez à toutes les questions, à moins qu'il vous soit personnellement important de vous abstenir. Votre réponse spontanée et honnête sera la bonne réponse. Afin que ce sondage soit significatif, il est important que vos réponses soient complétées aussi honnêtement que possible.

Dans le cadre de cette recherche, j'aurai aussi besoin de votre note de français de la fin de l'année scolaire 1997-1998.

Nom et prénom :

Classe :

Année :

Commencez à répondre aux questions

Annexe F

Copie du questionnaire (items regroupés par échelle)

Dominance de la langue française

Les questions présentées ci-dessous sont du genre choix multiple. Pour chacune des questions, choisissez la réponse qui représente le mieux votre utilisation du français. Répondez aussi honnêtement que possible.

1. Choisissez une des réponses suivantes :

1. Je parle le français beaucoup mieux que le Khmer
2. Je parle le français un peu mieux que le Khmer
3. Je parle aussi bien en français qu'en Khmer
4. Je parle le Khmer un peu mieux que le français
5. Je parle le Khmer beaucoup mieux que le français

2. Choisissez une des réponses suivantes :

1. J'écris beaucoup mieux en français qu'en Khmer
2. J'écris un peu mieux en français qu'en Khmer
3. J'écris aussi bien en français qu'en Khmer
4. J'écris un peu mieux en Khmer qu'en français
5. J'écris beaucoup mieux en Khmer qu'en français

3. Choisissez une des réponses suivantes :

1. Je comprends le français beaucoup mieux que le Khmer
2. Je comprends le français un peu mieux que le Khmer
3. Je comprends aussi bien en français qu'en Khmer
4. Je comprends le Khmer un peu mieux que le français
5. Je comprends le Khmer beaucoup mieux que le français

4. À la maison, je parle :

1. toujours français
2. presque toujours français
3. français la moitié du temps
4. presque jamais français
5. jamais français

5. À l'école, à l'extérieur des classes, je parle :

1. toujours français
2. presque toujours français
3. français la moitié du temps
4. presque jamais français
5. jamais français

6. Si je devais compter de 1 à 10 dans ma tête, je compterais

1. toujours en français
2. presque toujours en français
3. en français la moitié du temps
4. presque jamais en français
5. jamais en français

7. Si je devais réciter les mois de l'année dans ma tête, je les réciterais

1. toujours en français
2. presque toujours en français
3. en français la moitié du temps
4. presque jamais en français
5. jamais en français

Instructions pour la batterie de tests d'attitudes et de motivation

Dans les pages qui suivent vous trouverez un nombre d'affirmations avec lesquelles certaines personnes sont d'accord, et d'autres non. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses étant donné que chacun a des préférences personnelles. Pour chacune des affirmations, choisissez le numéro qui correspond le mieux à votre opinion.

Voici un exemple. Lisez la proposition ci-dessous et encerclez la réponse qui décrit le mieux votre opinion.

+1 légèrement d'accord (acceptation)
 +2 modérément d'accord (acceptation)
 +3 entièrement d'accord (acceptation)

-1 légèrement en désaccord (opposition)
 -2 modérément en désaccord (opposition)
 -3 entièrement en désaccord (opposition)

_____ 1. J'ai souvent voulu apprendre l'espagnol.

Pour répondre à cette question, vous devez écrire le numéro qui correspond à un des choix ci-dessus. Certaines personnes auraient écrit le +3 (entièrement d'accord), d'autres auraient écrit le -3 (entièrement en désaccord), tandis que d'autres personnes auraient choisi parmi les autres options.

Pour chacune des affirmations des pages suivantes, nous voulons que vous donniez votre **première réaction**. Ne perdez pas de temps à réfléchir à chacune des propositions. lisez chaque affirmation et indiquez votre **première impression immédiatement**. D'autre part, soyez honnête, car il est important que nous ayons votre **opinion véritable**.

Attitudes à l'égard des Français

1. Les Français sont des gens très sociables, chaleureux et créatifs.
2. Si le Cambodge perdait le contact avec la France, ce serait une grande perte.
3. Plus je connais les Français, plus que je voudrais m'exprimer avec facilité en français.
4. J'aimerais connaître plus de Français.
5. La plupart des Français sont tellement amicaux et accommodants que le Cambodge est chanceux de les avoir comme résidents.
6. Plus j'en apprends au sujet des Français, moins je les aime.¹
7. Les Français ne méritent pas de traitement préférentiel à cause de la façon dont ils traitent les Cambodgiens.
8. L'enthousiasme envers les Français est une menace réelle à l'unité nationale du Cambodge.
9. Les Français ne devraient pas manifester leur identité culturelle au Cambodge.

Intérêt pour les langues étrangères

1. J'éprouve souvent le désir de pouvoir lire des journaux et des magazines dans une autre langue étrangère.
2. Je souhaiterais pouvoir parler une langue étrangère à la perfection.
3. J'aimerais vraiment apprendre plusieurs langues étrangères.
4. Si je devais habiter un autre pays, je ferais un grand effort d'apprendre la langue du pays même si je pouvais me faire comprendre dans ma langue.
5. J'aime rencontrer et écouter des gens qui parlent des langues étrangères.
6. Je n'ai vraiment pas d'intérêt dans les langues étrangères.

¹ Les items soulignés sont des items que nous avons éliminés lors du calcul de coefficient ($\alpha \leq 0,15$).

7. La plupart des langues étrangères ont un son grossier et rude.
8. L'étude d'une langue étrangère n'est pas une expérience agréable.
9. J'aimerais plutôt voir un film étranger doublé de paroles traduites que de voir le film en version originale avec des sous-titres dans ma langue.
10. Il n'est pas important pour les Cambodgiens d'apprendre des langues étrangères.

Orientation intégrative

1. Étudier le français est très important puisque cela me permettra de mieux comprendre la vie et la culture françaises.
2. Étudier le français peut m'être important puisque cela me permettra de rencontrer et de converser avec un plus grand nombre et une plus grande variété de gens.
3. Étudier le français est important puisque cela me permettra de participer à des activités avec des francophones.
4. Étudier le français est important puisque cela me permettra d'acquérir de bons amis plus facilement parmi les francophones.

Orientation instrumentale

1. Étudier le français est important puisque cela m'apportera un pas d'avance dans la compétition avec les autres.
2. Étudier le français peut être important pour moi car je pense que cela pourrait m'être utile un jour pour trouver un bon emploi.

3. Étudier le français m'est important car cela augmentera mon habileté à influencer les autres.
4. Étudier le français est important car cela me rendra plus instruit(e) et cultivé(e).

Désir d'apprendre le français

1. J'aimerais avoir commencé à étudier le français à un âge plus jeune.
2. J'aimerais pouvoir m'exprimer avec facilité en français.
3. Je veux étudier le français tellement bien qu'il me viendra naturellement et spontanément .
4. J'aimerais apprendre le plus de français possible.
5. Si j'avais le choix, je consacrerai tout mon temps à étudier le français.
6. Connaître le français n'est réellement pas un but important dans ma vie.
7. En toute honnêteté, j'ai réellement peu d'envie d'étudier le français.
8. Je rêve parfois de lâcher mon cours de français.
9. Je ne désire pas connaître plus que la base du français.
10. En vieillissant, je perds le désir d'apprendre le français.

Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français

1. En considération de la position cambodgienne sur le plurilinguisme, je pense que toutes les écoles cambodgiennes devraient enseigner le français.
2. Le français est réellement formidable.
3. Je prends réellement plaisir à étudier le français.
4. J'aime étudier le français.

5. J'ai l'intention d'étudier autant de français que possible.
6. Je trouve l'étude du français très ennuyante.
7. J'aimerais plutôt consacrer tout mon temps à des cours autres que le français.
8. Je déteste le français.
9. L'apprentissage du français est uné perte de temps.
10. Lorsque je terminerai mon cours de français, j'abandonnerai l'étude du français entièrement car je n'y porte aucun intérêt.

Attitudes à l'égard du cours de français

1. J'aimerais consacrer plus de temps à ma classe de français et moins de temps à mes autres classes.
2. J'aime les activités de ma classe de français beaucoup plus que celles de mes autres classes.
3. Si j'étais certain que des cours de français plus avancés étaient semblables à mon cours présent, j'en suivrais certainement d'autres dans le futur.
4. J'attends avec plaisir le temps que je passerai dans ma classe de français.
5. Le français est un de mes cours préférés.
6. Ma classe de français est réellement une perte de temps.
7. Je pense que ma classe de français est ennuyante.
8. En toute honnêteté, j'ai vraiment peu d'intérêt dans mon cours de français.
9. Si j'avais le choix, je changerais de cours de français pour un autre cours de français.
10. J'ai de la difficulté à voir quelque chose de positif dans ma classe de français.

Attitudes à l'égard du professeur de français

1. J'ai hâte d'aller en classe puisque mon enseignant(e) de français est si bon professeur.
2. Mon professeur de français est meilleur que mes autres professeurs.
3. Mon professeur a un style d'enseignement très dynamique et intéressant.
4. Mon professeur de français est pour moi une grande source d'inspiration.
5. J'aime vraiment mon professeur de français.
6. Je ne crois pas que mon professeur de français est très compétent.
7. J'aime voir mon professeur de français le moins souvent possible.
8. Mon professeur de français est une des personnes les moins plaisantes que je connais.
9. Je préférerais avoir un professeur de français différent.
10. Mon professeur de français ne présente pas la matière d'une façon intéressante.

Intensité de la motivation

1. Lorsque j'étudie le français, j'ignore les distractions et je demeure fixé à mon travail.
2. Je travaille réellement fort à apprendre le français.
3. J'en fais un point d'essayer de comprendre tout le français que j'entends, je lis et je vois.
4. Je demeure à jour dans mon travail de français en l'étudiant presque chaque jour.
5. Lorsque j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose en classe de français, je demande toujours de l'aide au professeur.
6. J'ai tendance à faire mes devoirs d'une façon peu déterminée ou peu planifiée.
7. Ça ne m'intéresse pas d'essayer de comprendre les aspects les plus compliqués du français.

8. Je ne me donne pas la peine de vérifier mes travaux de français que le professeur a corrigés.
9. J'ai tendance à ne pas m'efforcer lorsque le professeur de français s'éloigne du sujet.
10. Je ne porte pas trop attention aux commentaires que je reçois dans ma classe de français.

Anxiété reliée à l'emploi du français en situations réelles

1. Ça me gêne si je dois parler français à une personne.
2. Ça me gêne de parler français.
3. Je me sens mal à l'aise si je dois parler français.
4. Je me sentirais calme si je devais donner des directions de route en français.
5. Je serais nerveux(se) si je devais parler français à quelqu'un dans un magasin.
6. Ça ne me dérange pas du tout de parler français.
7. Je me sens nerveux(se) si quelqu'un me demande quelque chose en français.
8. Lorsque je dois utiliser mon français, je me sens très à l'aise.
9. Je me sentirais calme et sûr(e) de moi si je devais commander un repas en français dans un restaurant.
10. Je me sentirais à l'aise si je devais parler français à une réunion informelle où des gens de langues khmère et française étaient présents.

Anxiété dans la classe de français

1. J'ai parfois peur que les autres étudiants rient de moi lorsque je parle français.
2. Je deviens nerveux(se) et confus(e) lorsque je parle dans ma classe de français.
3. Ça m'inquiète que d'autres étudiants dans ma classe semblent parler français mieux que moi.
4. Ça me gêne d'offrir des réponses volontairement dans notre classe de français.
5. Je ne me sens jamais confiant(e) lorsque je parle dans notre classe de français.
6. Je ne me suis pas nerveux(se) lorsqu'on me demande de l'information dans ma classe de français.
7. Je me sens confiant(e) lorsqu'on me demande de participer dans ma classe de français.
8. Je n'ai pas l'habitude de devenir nerveux(se) lorsque je dois répondre à une question dans ma classe de français.
9. Les étudiants qui se disent nerveux dans une classe français ne font que des excuses.
10. Je ne comprends pas pourquoi certains autres étudiants se sentent nerveux lorsqu'ils doivent utiliser le français en classe.

Attention

1. Rien ne me distrait lorsque j'étudie le français.
2. Je peux me concentrer très bien lorsque j'étudie le français.
3. Je peux réfléchir facilement lorsque je fais un travail de français.
4. L'étude du français attire ma curiosité.
5. L'étude du français n'attire vraiment pas mon attention.
6. Plusieurs distractions me dérangent lorsque j'étudie le français.

7. J'ai de la difficulté à m'absorber dans la rédaction d'une composition de français.
8. Il est difficile pour moi de porter attention à mes devoirs de français.
9. J'oublie tout ce qu'il y a autour de moi lorsque j'étudie le français.
10. Je fais souvent de la rêverie pendant ma classe de français.

Persistance

1. Je travaille à mes devoirs de français très régulièrement.
2. Lorsque je fais un travail de français, je consacre autant de temps qu'il me faut.
3. Je ne termine souvent pas mes devoirs de français.
4. Je passe de longues périodes de temps sans m'efforcer dans mon cours de français.
5. Souvent, je travaille longtemps à un devoir de français sans prendre une pause.
6. Je manque souvent de patience et de persévérance lorsque j'étudie le français.
7. J'ai tendance à abandonner des travaux de français qui demandent beaucoup de temps.
8. La fatigue ne m'empêche pas de travailler fort en français.
9. Lorsque je reçois une note peu satisfaite pour un travail de français, je me remets dans mes devoirs de français sans tarder.
10. Je me retire souvent pour une longue période de temps sans travailler à mon français.

Attribution du succès à la capacité

1. L'élément le plus important en ce qui concerne l'apprentissage du français est ma compétence générale.
2. Je crois que mon progrès en français est dû principalement à ma compétence.

3. Lorsque je reçois de bonnes notes dans mon cours de français, c'est à cause de ma compétence en langues.

Attribution de la faillite au manque de capacité

1. Si je recevais une note faible dans mon cours de français, je douterais de ma compétence en français.
2. Si je ne réussissais pas un cours de français, la raison pour cet échec serait probablement un manque de capacité nécessaire à l'apprentissage d'une langue.
3. Lorsque je ne suis pas satisfait(e) de mes résultats dans un cours de français, je suppose que je n'ai pas les capacités pour réussir en français.

Attribution du succès à l'effort

1. Mon succès en français est le résultat direct de mon effort.
2. Lorsque je reçois une note élevée en français, c'est parce que j'ai étudié beaucoup.
3. Je peux surmonter les obstacles dans l'apprentissage du français si je travaille assez fort.

Attribution de la faillite au manque d'effort

1. Lorsque je reçois une note faible en français, c'est parce que je n'ai pas étudié assez fort.
2. Lorsque je ne réussis pas aussi bien que je voudrais dans un exercice de français, c'est dû à un manque d'effort de ma part.
3. Si je n'obtenais pas une bonne note en français, la raison de cet échec serait un manque d'effort.

Attribution du succès au contexte

1. Parfois, je reçois des bonnes notes en français parce que le professeur est peu exigeant.
2. Mon succès en français est dû principalement à l'aide des autres.
3. Mon succès en français est dû principalement à la haute qualité de l'enseignement.

Attribution de la faillite au contexte

1. La raison pour laquelle mes notes de français ne sont pas plus élevées est que le français est un sujet difficile.
2. Lorsque je reçois une note faible dans mon cours de français, c'est parce que le professeur n'a pas rendu le cours intéressant.
3. Lorsque je reçois une note faible dans mon cours de français, c'est parce que le professeur a présenté de la matière compliquée.

Attribution du succès à la chance

1. Mon succès en français dépend surtout de la chance.
2. Lorsque je reçois une note élevée en français, je crois que j'ai été chanceux.
3. Ma réussite en français est due au destin.

Attribution de la faillite à la malchance

1. La raison pour laquelle mes notes de français ne sont pas plus élevées est que j'ai eu de la malchance.
2. J'aurai des notes plus élevées en français si j'avais reçu plus d'inspiration pendant la rédaction de composition.

3. Ma note de français serait plus élevée si j'avais été plus chanceux pendant les tests.

Importance des buts

Précision des buts

1. Je n'ai pas d'idée exacte de la note que je voudrais obtenir en français.
2. J'ai une idée précise en ce qui concerne le niveau de français que j'aimerais franchir.
3. J'ai des intentions spécifiques concernant ce que je veux apprendre en français.
4. Je ne suis pas certain(e) de ce que je veux accomplir en français.
5. Je me fixe rarement des buts spécifiques en ce qui concerne mon cours de français.
6. J'ai déjà réfléchi à ce que je veux accomplir dans mes cours de français.
7. Mes buts quant à l'étude du français changent continuellement.
8. J'ai très bien planifié ce que je veux accomplir en français.

Fréquence d'activités reliées aux buts

1. Lorsque j'étudie le français, je me réfère souvent à un but.
2. Je consacre peu de temps à penser à mes buts en ce qui concerne l'apprentissage du français.
3. Je pense souvent à ce que je dois faire pour apprendre mon français.
4. Je trouve qu'il est très avantageux d'avoir un échancier expliquant ce que nous étudierons dans la classe de français durant l'année.
5. Lorsque j'étudie le français, j'utilise un plan très rarement.
6. Je pense rarement à comment je pourrais augmenter ma note de français.
7. Je fais souvent une liste des travaux que je dois accomplir dans mon cours de français.

8. Avant d'écrire une composition de français, je prends beaucoup de temps à planifier la rédaction.

Expectative du succès en français

Le but de ce questionnaire est de mesurer le niveau de français vous pensez être capable d'atteindre avec succès par la fin de votre scolarité. REMARQUEZ que nous ne vous demandons pas ce que vous ESPÉREZ accomplir, mais plutôt d'exprimer votre NIVEAU DE CERTITUDE vis-à-vis l'accomplissement d'un nombre de tâches en français. Vous utiliserez l'échelle suivante :

Définitivement Oui		Probable		Peu Probable		Définitivement Non	
1	2	3	4	5	6	7	

Voici un exemple : « Savoir lire et comprendre un journal rédigé en français (e.g. le Cambodge soir). »

Dans ce cas, un étudiant qui est certain qu'il pourrait, maintenant ou par la fin de sa scolarité, comprendre le journal encrerait le «1». S'il croit qu'il pourrait comprendre mais n'est pas tout à fait certain, il encrerait le «2» ou le «3». Si un autre étudiant croit qu'il ne pourra jamais lire et comprendre un tel journal il encrerait le «7» ou possiblement le «6» ou le «5». Un troisième étudiant qui croirait qu'il pourrait peut-être lire et comprendre le journal encrerait le «4».

Compréhension

Je pourrais maintenant ou je pourrai par la fin de ma scolarité :

1. Comprendre très bien le sens d'article dans un journal français.
2. Comprendre très bien le sens d'un film de la France.
3. Comprendre très bien le sens des informations à la radio française.
4. Comprendre le sens de toutes les affiches françaises à Phnom Penh.
5. Comprendre une discussion entre deux francophones.
6. Connaître la plupart des réponses aux questions portant sur le sens de mots français pendant un concours à la télévision.
7. Comprendre le sens de proverbes tels que «C'est en forgeant qu'on devient forgeron».
8. Comprendre le sens de presque tous les proverbes français.
9. Comprendre le français assez bien pour enseigner un cours de français au secondaire.
10. Comprendre le français assez bien pour travailler à la mise à jour du Dictionnaire de la langue française.

Parole

Je pourrais maintenant ou je pourrai par la fin de ma scolarité :

1. Maintenir une conversation en français avec mes amis.
2. Réciter un poème français à la perfection devant la classe.
3. Utiliser le présent du subjonctif et du conditionnel sans difficulté pendant une conversation en français.
4. Parler aussi bien français que des politiciens tels que Monsieur le Premier ministre.
5. Présenter un discours de 15 minutes en français devant une foule de gens.

6. Jouer le rôle d'un personnage important dans une pièce française.
7. Parler le français suffisamment bien pour pouvoir l'enseigner au niveau secondaire.
8. Parler le français suffisamment bien pour devenir annonceur d'information nationales à la télévision.
9. Faire partie d'un débat international avec des étudiants des pays francophones.
10. Très bien décrire en français mon passe-temps favori à un groupe d'étudiant.

Rédaction

Je pourrais maintenant ou je pourrai par la fin de ma scolarité :

1. Écrire un roman en français.
2. Être choisi(e) comme concurrent pour une compétition de dictée française.
3. Écrire une composition française en une heure sans aucune faute (dictionnaire permis).
4. Écrire un article du calibre de ceux dans le *Cambodge Soir*.
5. Conjuguer sans faute la plupart des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif sans l'aide d'aucun livre ou dictionnaire.
6. Enseigner la grammaire française à des élèves de la dixième année.
7. Travailler comme rédacteur pour un journal français.
8. Gagner un concours de composition française dans mon école.
9. Écrire une composition française en me servant seulement du conditionnel présent et de l'imparfait de l'indicatif.
10. Écrire une phrase complète de vingt mots sans l'aide du dictionnaire.

Annexe G

Directives pour le test de performance en français

PHASE 1 :

TESTS DE LA PERFORMANCE EN FRANÇAIS

Test n° 1 : Test de closure

Je vous donne un petit exercice à faire en français. Dans le texte suivant : « L'homme et la nature », un mot à tous les cinq est substitué par un espace blanc. Ceci change le message puisque des mots de toutes sortes tels que le nom, l'adjectif, le verbe, etc. manquent. Alors, vous devez choisir des mots qui manquent dans la liste des mots ci-jointe et inscrivez-les dans l'espace blanc. Il n'y a qu'un mot possible pour chaque espace blanc.

Lisez d'abord l'ensemble du texte avant de commencer à écrire des mots. Vous aurez 20 minutes pour faire cet exercice.

Test n° 2 : il s'agit d'une épreuve de rédaction sous le thème : « Ma plus grande peur ».

COMMENCEZ

Annexe H

Copie du test de la performance en français

L'HOMME ET LA NATURE

_____ ¹ homme, grâce à son _____ ² et sa ténacité,
a _____ ³ modifié la terre.

Sur _____ ⁴ sol ingrat et sur _____ ⁵ éléments, il a
remporté _____ ⁶ il remporte journallement des
_____ ⁷. L'homme a transformé _____ ⁸ tapis végétal.
Des terres _____ ⁹ sont devenues fécondes. Il _____ ¹⁰
créé des paysages; il _____ ¹¹ construit; il a détruit;
_____ ¹² a modifié la nature.

_____ ¹³ constaterez que moins un _____ ¹⁴ est
civilisé, plus il _____ ¹⁵ l'action de la _____ ¹⁶ parce
qu'il n' _____ ¹⁷ pas découvert les moyens _____ ¹⁸
lutter contre celle-ci _____ ¹⁹ de la transformer.

Au _____ ²⁰, les peuples civilisés subissent
_____ ²¹ l'action de la _____ ²². Ils peuvent
transformer et _____ ²³ le sol, conquérir des _____ ²⁴
sur la mer, construire _____ ²⁵ grands barrages pour éviter
_____ ²⁶ inondations et produire de _____ ²⁷
électricité, transporter des produits _____ ²⁸ des régions moins riches
_____ ²⁹ dépourvues de ces produits, _____ ³⁰ aux
chemins de fer, _____ ³¹ routes, à l'aviation _____ ³²
aux canaux.

Réservé à la
correction

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____

20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____

Un pays _____³³ manque de fer importe _____³⁴ minéral. Vous pouvez manger _____³⁵ poisson de mer, des _____³⁶, dans tout le pays. _____³⁷ peut même provoquer des _____³⁸ de pluie en cas _____³⁹ sécheresse. Aussi, l'homme _____⁴⁰ peut-il souvent, grâce _____⁴¹ ses inventions, modifier la _____⁴² et se défendre contre _____⁴³.

L'homme, mes enfants, _____⁴⁴ subit pas toujours la _____⁴⁵; souvent, il la contraint _____⁴⁶ géographie étudiée intelligemment est _____⁴⁷ science du plus haut _____⁴⁸ parce qu'elle est, - _____⁴⁹ quelque sorte, un résumé _____⁵⁰ toutes les sciences.

Mais _____⁵¹ voyez qu'elle est _____⁵² encore. N'est-elle _____⁵³ l'illustration vivante de _____⁵⁴ que peuvent la volonté _____⁵⁵ l'énergie humaine? N' _____⁵⁶ -elle pas, dans ses _____⁵⁷ lignes et ses petits _____⁵⁸, une espèce d'épopée _____⁵⁹ travail humain? N'est- _____⁶⁰ pas le déroulement de _____⁶¹ effort de l'homme, _____⁶² sa bataille incessante et _____⁶³ vers de belles et _____⁶⁴ conquêtes? C'est une _____⁶⁵ et vivante leçon.

- 33. _____
- 34. _____
- 35. _____
- 36. _____
- 37. _____
- 38. _____
- 39. _____
- 40. _____
- 41. _____
- 42. _____
- 43. _____
- 44. _____
- 45. _____
- 46. _____
- 47. _____
- 48. _____
- 49. _____
- 50. _____
- 51. _____
- 52. _____
- 53. _____
- 54. _____
- 55. _____
- 56. _____
- 57. _____
- 58. _____
- 59. _____
- 60. _____
- 61. _____
- 62. _____
- 63. _____
- 64. _____
- 65. _____

Liste des mots

1. vous
2. le
3. contraire
4. et
5. améliorer
6. infertiles
7. l'
8. nature
9. a
10. grande
11. qui
12. elle
13. pas
14. profondément
15. ou
16. moins
17. du
18. il
19. peuple
20. les
21. nature
22. subit
23. de
24. grâce
25. aux
26. de
27. elle
28. les
29. civilisé
30. du
31. est
32. plus
33. l'
34. précieuse
35. on
36. chutes
37. la
38. de
39. et
40. détails
41. et
42. dans
43. oranges
44. ne
45. intérêt
46. en
47. ce
48. grande
49. et
50. nature
51. une
52. de
53. victoires
54. du
55. à
56. intelligence
57. l'
58. vous
59. le
60. a
61. nature
62. de
63. terres
64. a
65. inlassable

