



**Langues, Cultures, Communication -L2C-**  
**Volume 2 – N° 2**  
**Juillet – décembre 2018**

**De la culturalité des langues**

**Rôle de l'attitude envers le contexte culturel et  
de la motivation dans l'apprentissage du FLE :  
cas d'étudiants marocains**

Abdellatif BELKADI et Chakir ZEROUAL

**Édition électronique**

URL : <https://revues.imist.ma/index.php?journal=L2C>

ISSN : 2550-6501

**Édition imprimée**

Dépôt légal : 2017PE0075

ISSN : 2550-6471

Publications du Laboratoire : Langues, Cultures et Communication (LCCom)  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Université Mohammed Premier  
Oujda, Maroc

## **Rôle de l'attitude envers le contexte culturel et de la motivation dans l'apprentissage du FLE : cas d'étudiants marocains**

Abdellatif Belkadi & Chakir Zeroual

Laboratoire CUNEL

Faculté des lettres et sciences humaines

Université Mohamed1<sup>er</sup> Oujda

a.belkadi@ump.ac.ma & chakirzeroual@yahoo.fr

### **Résumé**

Notre étude teste trois hypothèses extraites du modèle d'apprentissage des langues (seconde ou étrangère) de Gardner (1985, 2010). Nos données ont été collectées à travers un questionnaire de 74 items extraits de l'*ATMB*<sup>1</sup> de Gardner, traduits en français et soumis à 215 étudiants en licence des filières Etudes Françaises des facultés d'Oujda et de Taza. Nos analyses semblent valider les hypothèses suivantes : (i) plus la motivation est importante, plus le niveau de performance en L2 est élevé ; (ii) plus la perception du contexte culturel de L2 est positive, plus la motivation pour son apprentissage est grande ; (iii) la performance en L2 est liée directement à la motivation, et indirectement aux raisons intégratives (culturelles) et instrumentales.

**Mots-clés** : Apprentissage du FLE, prononciation, facteurs culturels, motivation.

### **Abstract**

This study tested three hypotheses extracted from Gardner ATMB (1985, 2010) for second or foreign language learning. Our data were collected using 74 items from this battery. 215 students from «French Studies» programs (Oujda and Taza faculties) completed this questionnaire. Our analysis seems to validate the following hypotheses: (i) the greater the motivation is, the higher the performance level in L2

---

<sup>1</sup> *AMTB* : Attitude Motivation Test Battery.

language (and its pronunciation). (ii) The more positive the perception of the cultural context of L2, the greater the motivation for learning this language (and its pronunciation). (iii) Performance (pronunciation) level in L2 is directly related to motivation, but indirectly to integrative (cultural) and instrumental reasons.

**Key words:** Learning French, pronunciation, Integrativeness, motivation.

## Introduction

Selon les chercheurs - phonéticiens, linguistes, psycholinguistes et didacticiens – (Gardner, 1985 ; 2010 ; Piske et al., 2001 ; Flege, 1988, 1987 ; Johnstone, 2002), plusieurs facteurs (l'âge au début d'apprentissage, durée de l'apprentissage, nature des apprentissages formels, motivation, attitude en vers la langue et la culture, styles et stratégies d'apprentissage, etc.) peuvent expliquer les différences entre les apprenants par rapport à leur niveau de performance (maîtrise des compétences linguistiques, fluidité des énoncés, degré d'accent étranger, etc.) en langue seconde ou étrangère (désormais L2<sup>2</sup>).

Notre présente étude est focalisée sur quelques facteurs et essaie de répondre à la question de recherche suivante : quel est le rôle des considérations culturelles et de la motivation dans l'apprentissage du FLE et, plus exactement, de la prononciation par des étudiants des Filières Etudes Françaises des facultés d'Oujda et de Taza<sup>3</sup> ? Nous avons décliné cette question principale en trois questions secondaires : (i) Quelle est la relation entre la motivation et le niveau de réussite (en prononciation) en L2 ? (ii) Quelle est la relation entre les facteurs culturels liés à L2 et la motivation pour l'apprentissage de cette langue (de sa prononciation) ? (iii) Comment les facteurs culturels et la motivation influencent-ils la performance en langue ?

---

<sup>2</sup> Nous utilisons, dans la suite de ce texte, L2 pour désigner la langue seconde ou étrangère.

<sup>3</sup> Ces facultés dépendent respectivement de l'Universités Mohammed 1er d'Oujda et de l'Université Sidi Mohamed Ben-Abdellah de Fès.

Pour répondre à ces questions, nous avons adopté le modèle très influent de Gardner (Fig. 1, 1985, 2010)<sup>4</sup> qui représente les relations entre les différents facteurs qui peuvent expliquer des différences observées entre les apprenants au niveau de leur performance<sup>5</sup> en L2. Nous avons choisi ce modèle, qualifié de socio-éducatif, parce que qu'il s'applique aux contextes d'apprentissage formel et informel et il accorde une place importante à la composante culturelle. Ce modèle a été initialement proposé pour les langues secondes ; il a été ensuite validé pour des langues étrangères.

## **1. Cadre conceptuel et hypothèses de recherche**

Selon Gardner, l'apprentissage d'une langue L2 implique des conduites cognitives et émotionnelles. La composante cognitive est activée, notamment, pour l'assimilation des caractéristiques linguistiques de la langue seconde ou étrangère qui font d'elle un code différent : l'ensemble de ses mots, ses principes grammaticaux, ses règles de prononciations, etc. Les apprenants qui ont une capacité cognitive ou une aptitude<sup>6</sup> notamment linguistique élevée (appelée aussi une aptitude linguistique) réussiront plus facilement leurs tâches langagières.

D'un autre côté, la composante affective considère L2 comme un aspect caractéristique de la communauté ethnolinguistique qui la parle. Par conséquent, l'apprentissage de L2 s'inscrit au-delà de l'acquisition d'un autre ensemble de mots, de principes grammaticaux, de prononciations, etc. Il permet la découverte des caractéristiques socio-culturelles d'une autre communauté linguistique (Gardner, 1985, 2010). Ces facteurs affectifs entre en jeu pour favoriser l'engagement - c'est-à-

---

<sup>4</sup> Les premières versions de ce modèle sont apparues depuis 1961. La fig. 1 est une version un peu simplifiée citée dans des travaux plus récents de Gardner ainsi que dans ceux inspirés de ce modèle.

<sup>5</sup> Ou du degré de réussite dans les tâches langagières ou du « succès dans l'acquisition » de cette L2.

<sup>6</sup> L'aptitude : « les différentes "manières d'utiliser" la langue dans la communication, à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire) » (Cuq, 2003 : 26).

dire la motivation – de l'apprenant dans son apprentissage de cette L2 et son rapprochement de ses sujets et de sa culture.

Pour Gardner (1985, 2010), la motivation est l'un des facteurs majeurs qui influence l'apprentissage d'une L2. En effet, il ne suffit pas d'avoir l'aptitude ou le savoir-faire langagier, notamment linguistique, pour réussir une tâche d'apprentissage langagière, il faut également avoir la motivation pour choisir de s'engager dans cet apprentissage. Gardner reconnaît que la motivation reste un concept complexe (multidimensionnel) qui ne peut être mesuré par une seule échelle (Gardner, 2010), puisque plusieurs variables peuvent l'affecter. Gardner, comme d'autres auteurs (Viau, 1994), distingue entre les manifestations (ou les indicateurs) et les causes (déterminants) de la motivation<sup>7</sup>. Cependant, les indicateurs et les déterminants de la motivation qu'il propose se démarquent, en partie, de ceux proposés par d'autres auteurs.

Plus exactement, pour Gardner (1985, 2010) même si la motivation est un concept complexe, ses manifestations peuvent être mesurées à partir des trois indicateurs suivants : (i) le désir d'apprendre une L2 (ii) l'intensité motivationnelle ou l'effort déployé pour l'apprendre et (iii) l'attitude<sup>8</sup> envers l'apprentissage de cette L2 en question. Autrement dit, une personne est motivée, si est observée chez elle une cohabitation entre le désir d'atteindre les objectifs d'apprentissage de L2, l'effort et la persévérance en plus des attitudes favorables à cet apprentissage.

---

<sup>7</sup> C'est dans son modèle de la motivation scolaire, Viau (1994 ; 2009) utilise explicitement les termes de déterminants comme synonymes de causes ou sources de la motivation, et d'indicateurs pour désigner les manifestations ou les conséquences de la motivation.

<sup>8</sup> Pour les sociolinguistes, l'attitude est « [...] une manière organisée et consciente de penser, de ressentir et de réagir face aux gens, aux groupes, aux faits sociaux ou, plus généralement, à tout événement dans l'environnement » (Dabène, 1994, 79). Elle est généralement basée sur les croyances individuelles ou les stéréotypes qui permettent d'élaborer des représentations positives ou négatives liées à une langue (ou variété de langue), ses locuteurs natifs et à sa culture. Plus ce type d'attitude est positive plus le désir d'apprendre la langue, de s'approcher de ses locuteurs et de sa culture est grand.

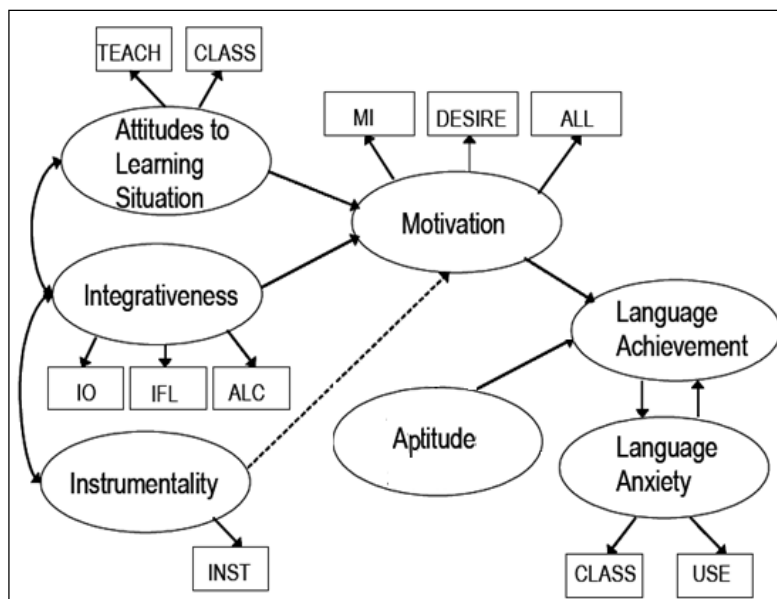


Figure 1 : Le modèle socio-éducatif de Gardner (version 2005-2010)

Selon le modèle de Gardner (1985, 2010), la motivation, l'aptitude et l'anxiété ont une influence directe sur l'apprentissage ou la performance en L2<sup>9</sup>. La motivation est elle-même dépendante de : (i) l'attitude des apprenants envers la situation d'apprentissage de L2 (les cours et les enseignants), (ii) l'attitude envers L2, ses locuteurs et sa culture (raisons intégratives ou « l'intégrativité »), (iii) les raisons pragmatiques derrière cet apprentissage (les raisons instrumentales ou l'instrumentalité). Ces trois derniers facteurs<sup>10</sup> sont considérés par Gardner comme les raisons ou les causes de la motivation qui affectent indirectement l'apprentissage d'une L2 en agissant d'abord sur la motivation<sup>11</sup> (fig. 1).

Bien que Gardner admette que plusieurs facteurs peuvent être impliqués pour expliquer l'attitude de l'apprenant envers la situation

<sup>9</sup> Pour cette raison, nous les considérons, ici, comme des facteurs directs.

<sup>10</sup> Qui sont développés de manière assez exhaustive dans la section 1.2.2.

<sup>11</sup> Pour cette raison, nous les considérons, ici, comme des facteurs indirects.

d'apprentissage<sup>12</sup>, il propose de l'évaluer à travers les deux sous-dimensions suivantes : (i) l'évaluation du professeur de français par les apprenants et (ii) leur évaluation du cours de français lui-même.

Sous le terme « d'intégrativité »<sup>13</sup>, Gardner (2001) regroupe trois sous-dimensions qui sont : (i) l'orientation intégrative, (ii) l'attitude envers les Français et (iii) l'intérêt pour les L2(s) en général. Alors que le sens des deux dernières sous-dimensions est assez transparent, celui de la première nécessite un développement supplémentaire.

Notons tout d'abord que le terme d'orientation désigne « un ensemble de raisons reflétant des buts communs ou conceptuellement similaires »<sup>14</sup>. Autrement dit et en rapport avec l'apprentissage d'une L2, l'orientation désigne un ensemble de résultats attendus qui poussent une personne à s'engager dans son apprentissage. Gardner distingue entre deux types d'orientation : intégrative et instrumentale<sup>15</sup>.

Dans les premiers travaux de Gardner, l'orientation intégrative désignait l'intérêt personnel que manifeste un apprenant pour l'apprentissage d'une L2 et son rapprochement de la communauté linguistique de cette dernière et ses spécificités socio-culturelles. Par la suite, l'orientation intégrative est utilisée par Gardner dans le sens général d'ouverture vers d'autres cultures. Selon les apprenants, et à travers cette ouverture, c'est le simple rapprochement de la culture et des sujets de L2 qui peut être visé, ou l'intégration sociale dans son milieu socioculturel<sup>16</sup>, voire même l'identification à sa communauté et à ses valeurs<sup>17</sup>.

---

<sup>12</sup> Pour Viau aussi (1994, 2009), le contexte ou la situation d'apprentissage englobe non seulement les facteurs liés à la classe (« enseignant, évaluation, récompenses et sanctions, activités, climat de la classe, etc. »), mais également ceux relatifs à l'école (« règlement, horaire, etc. »).

<sup>13</sup> Nous préférons cette traduction du terme « intergrativeness » que nous empruntons même si elle constitue un néologisme, pour éviter d'utiliser le nom d'intégration.

<sup>14</sup> « *to me, an orientation is a collection of reasons that reflect common or conceptually similar goals* » (Gardner, 2001, 10).

<sup>15</sup> Cette dernière est développée dans la section suivante.

<sup>16</sup> Notamment lorsqu'il s'agit d'une langue seconde.

<sup>17</sup> Lorsqu'il s'agit d'une langue seconde ou étrangère.

Pour Gardner, les raisons intégratives ou, « l'intégrativité », jouent un rôle important dans la motivation pour l'apprentissage d'une L2. Plus exactement, Gardner (2005) ajoute qu'une personne très motivée pour l'apprentissage d'une autre L2 est celle qui « a une approche d'ouverture et d'acceptation d'autres groupes culturels et/ou un intérêt émotionnel fort envers la communauté de la langue cible, et a une évaluation positive de la situation d'apprentissage » [traduction libre]<sup>18</sup>.

L'orientation instrumentale<sup>19</sup> « fait référence à un intérêt pour l'apprentissage de la langue pour des raisons pragmatiques qui n'impliquent pas d'identification avec l'autre communauté linguistique » [traduction libre] (Gardner, 2001). L'apprenant cherche à réussir son apprentissage de L2 parce qu'il vise la réussite scolaire ou professionnelle, un statut social, etc.

Notons que Gardner n'accorde pas à l'instrumentalité une importance suffisante : il ne la divise pas en sous-dimensions et il ne lui associe dans son questionnaire (*AMTB*) que quatre items. Ceci est dû au fait que pour Gardner, ce sont les raisons intégratives qui regroupent les facteurs culturels, qui permettent de mieux expliquer les différences individuelles au niveau de la réussite dans les tâches langagières.

Nous allons tester la validité dans notre contexte marocain des trois hypothèses suivantes déduites du modèle de Gardner et vérifiées dans d'autres contextes d'apprentissage d'une L2. Hypothèse 1 : plus la motivation est importante, plus le niveau de performance (ou de prononciation) en L2 est élevé ; hypothèse 2 : plus la perception du contexte culturel de L2 est positive, plus la motivation pour l'apprentissage de cette langue (de sa prononciation) est grande ; hypothèse 3 : la performance (niveau de prononciation) en L2 est liée

---

<sup>18</sup> Il s'agit en fait de notre traduction de la citation suivante : « *has an open and accepting approach to their cultural groups and/or a strong emotional interest in the target language group, and has a positive evaluation of the learning situation* » (Gardner, 2005 pp. 20-21).

<sup>19</sup> Considérée par plusieurs auteurs comme synonyme de motivation extrinsèque.



directement à la motivation, mais indirectement aux raisons intégratives (culturelles) et instrumentales.

## 2. Méthode

Les étudiants ont été invités à répondre volontairement à un questionnaire anonyme composé de 74 items sélectionnés de l'*ATMB (Attitude Motivation Test Battery)*<sup>20</sup> de Gardner (Gardner, 2005, 2010 ; Lalonde & Gardner, 1985) que nous avons traduits en français. Ces items renvoient aux cinq dimensions de ce modèle (voir tableau 1) : attitude par rapport à la situation d'apprentissage (16 items) ; raisons intégratives (24 items) ; raisons instrumentales (4 items), motivation (22 items) et anxiété (6 items). Toutes les sous-dimensions, proposées dans le modèle de Gardner (Fig. 1), ont été prises en considération à l'exception de l'anxiété, où seuls les items liés à « l'anxiété en classe » ont été retenus.

Le questionnaire était introduit par la phrase suivante inspirée de celle utilisée par Gardner dans certaines de ses enquêtes : « Nous vous invitons à participer à cette enquête qui tente de saisir les raisons qui vous ont amené à choisir une filière où le français est la matière principale ». Tous les items étaient formulés de manière positive (sans négation). L'étudiant devait indiquer son degré d'adhésion à ces affirmations en choisissant une réponse parmi les cinq suivantes : pas du tout d'accord (1), plutôt pas d'accord (2), ni d'accord ni pas d'accord (3), plutôt d'accord (4), tout à fait d'accord (5).

Le questionnaire comprenait également une autre rubrique d'autoévaluation du degré de l'accent étranger, que nous avons retenue comme indicateur du niveau de performance en langue. Plus exactement, les sujets étaient invités à évaluer leurs accents actuel et souhaité en choisissant parmi cinq degrés : très fort accent étranger certainement non natif (1), fort accent étranger (2) assez clair accent étranger (3), très léger accent étranger (4), aucun accent étranger

---

<sup>20</sup> Ce questionnaire a été élaboré par Gardner en anglais, il a été ensuite traduit et adapté pour être testé dans d'autres langues.

(comme natif) (5). Une valeur proche de 5 correspond à un niveau de maîtrise de la prononciation qui est très élevé.

La durée de passation de ce questionnaire prenait au maximum 30 minutes. Seules les réponses de cinq étudiants (sur 220 questionnaires remplis) qui comprenaient plusieurs cases vides<sup>21</sup>, ont été exclues de nos traitements statistiques effectués d'abord sur *Excel*, puis sur *SPSS*.

La partie de notre questionnaire, basée sur l'AMTB de Gardner, nous a permis de collecter des données relatives à l'anxiété (en classe), l'attitude par rapport à la situation d'apprentissage, les raisons intégratives, les raisons instrumentales et la motivation. Cependant, seules les trois dernières variables seront traitées dans cette étude.

### **3. Résultats et interprétations**

#### **3.1. Fiabilité de notre instrument**

Pour vérifier la fiabilité de notre questionnaire, nous avons calculé (tableau 1) les valeurs d'alpha de Chronbach de chaque sous-dimension<sup>22</sup>. Pour 7 sous-dimensions, l'alpha de Chronbach est supérieur à 0,7 ; deux valeurs varient entre 0,6 et 0,65 ; seule l'orientation instrumentale a une valeur égale à 0,5. Ces résultats sont proches de ceux obtenus par Gardner, y compris pour la dernière dimension. Elles montrent que les items proposés pour chaque sous-dimension sont cohérents<sup>23</sup>, ce qui veut dire aussi que le questionnaire est fiable.

---

<sup>21</sup> La proportion des questionnaires non traités est très faible, puisque nous avons insisté auprès de nos sujets sur le fait qu'il faut répondre à toutes les questions et à ne pas laisser de cases vides.

<sup>22</sup> Rappelons que les traitements statistiques ont été effectués en utilisant le logiciel SPSS.

<sup>23</sup> Ils renvoient à cette même sous-dimension.

Dimensions	Sous-dimensions	Alpha de Cronbach	Nbr. d'items
Motivation	Intensité motivationnelle	0,6	8
	Désire d'apprentissage	0,75	8
	Attitude envers l'apprentissage des L2	0,77	8
Attitude envers la situation d'apprentissage	Attitude par rapport au professeur	0,83	8
	Attitude par rapport au cours	0,72	8
Raisons intégratives « intégrativité »	Attitude envers les Français	0,73	8
	Intérêt pour les L2(s)	0,77	8
	Orientations intégratives	0,78	6
Raisons instrumentales	Orientations instrumentales	0,50	4
Anxiété	Anxiété en classe	0,65	6

Tableau 1 : tableau des valeurs d'alpha de Chronbach calculées par sous-dimension

En réalité, notre choix pour le modèle de Gardner est lié également au fait qu'il s'appuie sur un instrument de mesure psychométrique (questionnaire *AMTB*), dont la fiabilité a été vérifiée par plusieurs études et pour différents contextes (pays). Autrement dit, ce questionnaire semble montrer une opérationnalisation réussie des hypothèses théoriques proposées par Gardner et représentées dans son modèle donné dans la figure 1.

### 3.2. Caractéristiques sociodémographiques de nos sujets

Précisons tout d'abord que tous les participants à notre enquête sont des étudiants marocains ayant suivi leurs études au Maroc du primaire jusqu'à l'université. Notre échantillon compte 155 (72%) étudiantes et 60 (28%) étudiants (fig. 2). Ce déséquilibre entre le nombre des étudiants et celui des étudiantes semble une caractéristique de la population cible. En effet, l'effectif des étudiantes inscrites en licence Etudes françaises est nettement plus élevé que celui des étudiants<sup>24</sup>.

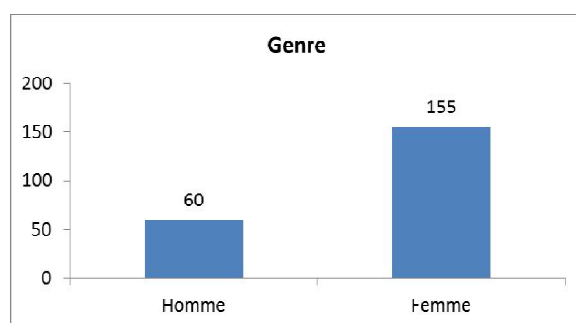


Figure 2 : Répartition de nos sujets en fonction de leur genre

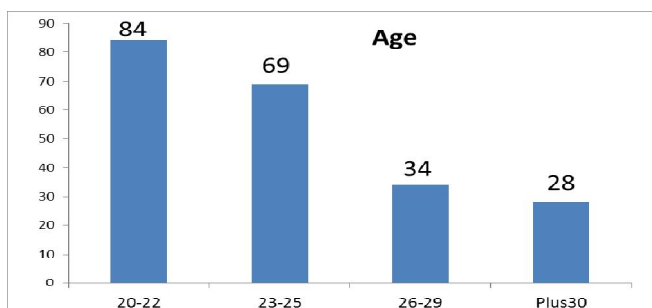


Figure 3 : Répartition de nos sujets par tranches d'âge

La majorité des participants à notre étude (93%) a moins de 26 ans avec une moyenne d'âge de 25,2 ans (fig. 3). Plus exactement, les

<sup>24</sup> Selon les informations fournies par les services de scolarité des facultés d'Oujda et de Taza.

tranches d'âge les plus représentées sont celles de 20-22 ans<sup>25</sup> (19 hommes et 65 femmes) suivies de 23-25 ans (18 hommes et 51 femmes).

### 3.3. Moyennes globales des dimensions

	Niveau de prononciation actuel	Niveau de prononciation souhaité
Moyenne	3,47	4,75
Ecart-type	0,65	0,49

Tableau 2 : Valeurs moyennes de l'autoévaluation des sujets de leur niveau de prononciation actuel et souhaité. Les réponses sont données sur une échelle ordinale de 5 degrés. Une valeur proche de 5 correspond à un niveau de maîtrise de la prononciation qui est très élevé

Malgré le fait que nos sujets sont des étudiants en licence dans une filière où le français constitue une composante principale, ils avouent avoir globalement un niveau intermédiaire de performance en prononciation du FLE (tab. 2 ; 3,47). Cependant, ils souhaitent toujours atteindre un niveau très élevé, voire plus proche de celui des natifs (4,75). Rappelons que la prononciation fait partie des compétences linguistiques qui doivent être maîtrisées, selon plusieurs auteurs (Johnstone, 2002 ; Flege, 1988, 1987) plus tôt, voire même avant la puberté (Johnstone, 2002).

	Motivation	Raisons intégratives	Raisons instrumentales
Moyenne	4 ,30	4,15	4,19
Ecartype	0,42	0,48	0,69

Tableau 3 : Moyennes et écarts-types de la motivation et des raisons intégratives et instrumentales. Les réponses sont données sur une échelle de Likert : de pas du tout d'accord (1) à tout à fait d'accord (5).

<sup>25</sup> L'intervalle d'âge est fermé : 20 et 22 sont inclus.

L'analyse globale des données (tab. 3) montre que le score le plus élevé va pour la motivation (4,30), suivi par les raisons instrumentales (4,19) et intégratives (4,15) dont les moyennes sont quasi-équivalentes<sup>26</sup>. Globalement. Ces résultats nous permettent de dire que nos sujets sont très motivés pour l'apprentissage du FLE ; leurs motifs sont aussi bien intégratifs qu'instrumentaux.

### **3.4. Moyenne des sous-dimensions des raisons intégratives et instrumentales**

Rappelons que nos données (tableau 3) montrent que nos sujets affichent un score moyen assez élevé pour la motivation (4,30). L'analyse quantitative détaillée (tableau 4) des sous-dimensions, ou des manifestations de la motivation, montrent que nos étudiants ont une attitude très favorable par rapport à l'apprentissage du français (4,57) ainsi qu'un fort désir de l'apprendre (4,34). Cependant nos étudiants avouent développer une intensité motivationnelle, c'est-à-dire une persévérance dans leur apprentissage du français, relativement plus faible (3,98).

---

<sup>26</sup> Notons que les valeurs des écart-types aussi bien pour les niveaux actuel et souhaité en prononciation (tab. 2) que pour la motivation et les raisons intégratives et instrumentales (tab. 3) sont assez faibles. Ceci montre que les réponses des sujets sont assez homogènes et développent une variabilité caractéristique d'une distribution normale (homogène). Cette remarque s'applique aussi aux sous-dimensions que nous avons retenues (voir aussi tab. 4).

	Motivation			Raisons intégratives			Raisons instrum.
	Att. / A fr.	Désire	Inten-sité	Atti. Fr.	Intérêt L2(s)	Orient. Intégr.	Orient. Instrum.
Moy.	4,57	4,34	3,98	3,67	4,43	4,33	4,19
E. type	0,44	0,55	0,51	0,69	0,52	0,63	0,69

Tableau 4 : Moyennes et écarts-types de la motivation et de ses raisons intégratives et instrumentales (voir aussi tableau 1). Les réponses sont données sur une échelle de Likert : de pas du tout d'accord (1) à tout à fait d'accord (5).

Concernant les raisons intégratives, rappelons que leur score moyen (tab.3) est assez élevé (4,15). L'analyse détaillée (tab. 4) montre que cette moyenne est due principalement à l'intérêt de nos sujets pour les L2(s) en générale (4,43) ainsi qu'à leur orientation intégrative (4,33). Par contre, nous avons remarqué que l'attitude de nos sujets envers les Français tend plutôt vers la valeur neutre (3,67).

### 3.5. Tableau des corrélations entre les dimensions

La corrélation entre le niveau de prononciation actuel et l'accent souhaité est positive et très significative ( $r=0,33$  ;  $p<0,01$ ). Autrement dit, plus l'autoévaluation d'un apprenant de son niveau de prononciation actuel est élevée plus le niveau qu'il souhaite atteindre est encore plus élevé. Inversement, plus son niveau de prononciation actuel est bas, moins élevé sera le niveau de prononciation souhaité. Rappelons que d'une manière générale, nos sujets pensent avoir globalement un niveau moyen en prononciation du FLE. Les apprenants ayant une prononciation moins performante semblent avoir perdu l'espoir de l'améliorer substantiellement. Autrement dit, le niveau d'accent souhaité dépend du niveau d'accent actuel.

Des corrélations positives sont également observées entre la motivation et ses raisons intégratives ( $r=0,67$  ;  $p<0,01$ ) et instrumentales ( $r=0,53$  ;  $p<0,01$ ). Ces résultats confirment la relation causale entre la motivation et les facteurs intégratifs et instrumentaux prévue par le

modèle de Gardner (fig. 1). Notons que le coefficient de corrélation le plus élevé que nous ayons enregistré s'observe entre la motivation et les raisons intégratives. Ceci montre que le degré de la motivation est lié beaucoup plus aux raisons intégratives qu'aux raisons instrumentales. Rappelons que de manière générale, nos sujets pensent avoir globalement un niveau de motivation assez élevé (4,30). Autrement dit, les étudiants les plus motivés semblent accorder un grand intérêt aux aspects culturels de la langue française. Ce résultat va dans le même sens que l'hypothèse 2 selon laquelle plus la perception du contexte culturel de la langue cible est positive, plus la motivation pour l'apprentissage de cette langue étrangère (de sa prononciation) est grande.

Dimensions	Raisons intégratives	Raisons Instrumentales	Pronon. <sup>tion</sup> actuelle	Pronon. <sup>tion</sup> souhaitée
Motivation	0,67**	0,53**	0,15*	0,25**
Raisons intégratives		0,59**	0,09	0,28**
Raisons instrumentales			0,03	0,09
Prononciation actuelle				0,33**

Tableau 5 : Tableau des coefficients de corrélation entre les dimensions suivantes : motivation, raisons intégratives, raisons instrumentales, le niveau de prononciation actuel et souhaité. \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$ .

Nos résultats laissent apparaître une corrélation significative et positive entre la motivation et le niveau de prononciation actuel des étudiants ( $r=0,153$  ;  $p < 0,05$ ). Ce résultat valide l'hypothèse 1 selon laquelle plus la motivation est importante, plus le niveau de



performance en langue étrangère est élevé (faible degré d'accent étranger). Par contre, aucune corrélation significative n'est observée entre le niveau de prononciation actuel et les raisons intégratives ( $r=0,087$  ;  $p>0,05$ ) et instrumentales ( $r=0,031$ ,  $p>0,05$ ). Ces résultats semblent en accord avec l'hypothèse 3 selon laquelle la performance en L2 est liée directement à la motivation, mais indirectement aux raisons intégratives et instrumentales.

Le niveau de prononciation souhaité par nos apprenant est significativement corrélé à la motivation ( $r=0,25$  ;  $p<0,01$ ), mais pas aux raisons instrumentales ( $r=0,089$  ;  $p>0,05$ ). Le premier résultat valide également l'hypothèse 1, alors que le deuxième constitue un argument supplémentaire pour l'hypothèse 3.

Par contre, une autre corrélation positive significative est observée entre les raisons intégratives et le niveau de prononciation souhaitée ( $r=0,28$  ;  $p<0,01$ ). Notons que cette corrélation est légèrement plus forte comparée à celle entre la motivation et la prononciation souhaitée. Ce résultat est inattendu et invalide partiellement l'hypothèse 3, qui prédit une association plus forte entre la performance et la motivation qu'entre la performance et les raisons intégratives et instrumentales.

## **Conclusion**

Nos étudiants en licence (filières Etudes Françaises, facultés d'Oujda et de Taza) ont un degré de motivation assez élevé qui se manifeste principalement à travers leur attitude très favorable par rapport à l'apprentissage du français et leur fort désir d'atteindre les objectifs de cet apprentissage. Cependant nos étudiants avouent développer une persévérance relativement plus faible.

Notre étude montre une corrélation significative et positive entre la motivation et le niveau de prononciation actuel et souhaité de nos apprenants. Ce résultat confirme l'hypothèse selon laquelle plus la motivation est importante plus le niveau de performance en L2 est élevé.

La corrélation la plus élevée dans nos données s'observe entre la motivation (ses manifestations) et les raisons intégratives (ses déterminants). Ceci va dans le même sens que l'hypothèse de Gardner selon laquelle le degré de motivation est lié beaucoup plus aux raisons intégratives (dont la dimension culturelle) qu'aux raisons instrumentales.

Nos résultats montrent une corrélation très significative et positive entre la motivation et le niveau de prononciation actuel des étudiants, alors que les corrélations entre ce dernier paramètre et les raisons intégratives et instrumentales ne sont pas significatives. Ces résultats semblent corroborés par une autre hypothèse de Gardner qui stipule que la performance en L2 est directement liée à la motivation (ses manifestations) et indirectement liée aux raisons intégratives (dont les facteurs culturels) et instrumentales.

### **Références bibliographiques**

Cuq J. P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Dabène, L. D. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Paris : Hachette.

Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8, 162-177.

Flege, J. E. (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84(1), 70-79.

Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation: Past, present and future*. Paper presented at the Distinguished Lecturer Series, Temple University Japan, Tokyo. Récupéré du <http://goo.gl/dqeiTJ>

Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk – 30 May 2005, London, Canada. Récupéré du <http://goo.gl/Pnc5K6>

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

Gardner, R. C. (2010). *Motivation as Second Language acquisition: The socio-educational Model*. New York : Peter Lang Publishing.

Johnstone , R., (2002). *A propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Récupéré du <https://urlz.fr/8kqJ>

Lalonde, R. N. & Gardner, R. C. (1985). On the predictive validity of the Attitude/MotivationTest Battery. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 403-412.

Piske, T., MacKay, I.R.A., Flege, J.E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *J. Phonet.* 29, 191–215.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (1<sup>ère</sup> édition). Bruxelles : De Boeck Université.