

Université de Zagreb

Faculté de Philosophie et de Lettres

Département d'Études Romanes

Motivation et attitudes des apprenants de la langue française

Étudiante: Mateja Jelaković

Directrice de master: Ivana Franić,

maître de conférence

Codirectrice: Yvonne Vrhovac,

professeure

Zagreb, novembre 2014

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Motivacija i stavovi učenika francuskog jezika

Studentica: Mateja Jelaković

Mentor: dr. sc. Ivana Franić, doc.

Komentor: dr. sc. Yvonne Vrhovac,
red. prof. u miru

Zagreb, studeni 2014.

Sommaire

Résumé/Sažetak	4
1. Introduction	6
2. Approches centrées sur l'apprenant dans la didactique des langues étrangères.....	7
3. Compétences générales: savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre	9
4. Facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères.....	11
4. 1. Motivation	11
4. 1. 1. Objectifs et besoins.....	13
4. 2. Attitude.....	15
4. 2. 1. Attitudes et représentations	16
4. 2. 2. Stéréotypes: représentations collectives figées.....	18
4. 2. 3. Interculturel: les contacts de la culture de la langue-source et celle de la langue-cible	19
4. 3. Influence du milieu social sur les attitudes et la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères	21
5. Recherches expérimentales sur la motivation et les attitudes des apprenants	22
6. Objectifs et hypothèses de notre recherche	24
7. Méthodologie de la recherche: échantillon et instruments	25
8. Analyse des résultats	26
8. 1. Attitude des apprenants envers le français et son apprentissage	27
8. 2. Attitude des apprenants envers les cours de français	30
8. 3. Résultats des apprenants dans l'apprentissage du français et leur attitude envers l'enseignante	32
8. 4. Motivation des apprenants et leur désir de continuer à apprendre le français.....	33
8. 5. Milieu social des apprenants	39
8. 6. Attitude des apprenants envers les Français et la France	43
8. 7. Savoir socioculturel des apprenants sur la France.....	49
9. Conclusions des résultats de la recherche	55
10. Conclusion.....	58
11. Bibliographie.....	59
12. Annexe	62

MOTIVATION ET ATTITUDES DES APPRENANTS DE LA LANGUE FRANÇAISE

Résumé

Depuis l'apparition de l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle actionnelle dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'apprenant est devenu l'acteur principal de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ses besoins, objectifs et motivation, de même que ses attitudes et représentations peuvent beaucoup influencer son résultat dans l'apprentissage. C'est pourquoi dans ce mémoire de Master on présente les facteurs affectifs des apprenants de la langue française, en particulier leurs attitudes et motivation dans l'apprentissage du français. Cette recherche est conduite dans le contexte croate auprès de lycéens des deuxième et troisième classes à l'aide d'une enquête comportant vingt-six questions. L'objectif principal de la recherche est d'analyser le type de la motivation des apprenants ainsi que leurs attitudes envers le français, les cours de langue, l'enseignante, les Français et la France en général. De plus, on examine le milieu social des apprenants qui concerne les éléments de la culture française de même que leur savoir socioculturel sur la France. Grâce aux résultats de l'enquête, on démontre le rôle important des aspects affectifs des adolescents dans l'apprentissage du français ainsi que leur influence sur les résultats positifs des apprenants (les bonnes notes, la connaissance de la culture française) et leur désir de continuer à apprendre la langue française. Ainsi, la motivation et les attitudes, deux phénomènes complexes et dynamiques, représentent vraiment des concepts incontournables dans le domaine de la didactique contemporaine des langues à cause de leur rôle remarquable dans l'apprentissage des langues étrangères.

Mots clés: *apprenant de français, motivation, attitudes, milieu social, connaissance de la culture française*

MOTIVACIJA I STAVOVI UČENIKA FRANCUSKOG JEZIKA

Sažetak

Od pojave komunikacijsko funkcionalno-pojmovnog pristupa u području glotodidaktike, učenik je postao glavni protagonist u učenju stranog jezika. Njegove potrebe, ciljevi i motivacija, kao i stavovi te predodžbe mogu veoma utjecati na njegove rezultate u učenju. U ovom su diplomskom radu stoga prikazani učenikovi afektivni faktori, osobito njegovi stavovi i motivacija u učenju francuskoga jezika. Ovo istraživanje je izvedeno u hrvatskom kontekstu među srednjoškolcima drugih i trećih razreda koji uče francuski jezik te pomoću ankete od dvadeset šest pitanja. Glavni cilj istraživanja je analizirati tip učenikove motivacije, kao i njegove stavove prema francuskom jeziku, nastavi, nastavnicima, Francuzima i Francuskoj općenito. Nadalje, utvrđeni su elementi francuske kulture koji su prisutni u učenikovoj društvenoj sredini, kao i njihovo društveno-kulturno znanje o Francuskoj. Zahvaljujući rezultatima ankete, dokazana je važna uloga afektivnih aspekata adolescenata u učenju francuskoga jezika te njihov utjecaj na učenikove pozitivne rezultate (dobre ocjene, poznavanje francuske kulture) i želju za nastavkom učenja francuskoga jezika. Tako motivacija i stavovi, dva složena i dinamička fenomena, predstavljaju zaista nezaobilazne pojmove u području suvremene glotodidaktike zbog svoje značajne uloge u učenju stranih jezika.

Ključne riječi: *učenik francuskog jezika, motivacija, stavovi, društvena sredina, poznavanje francuske kulture*

1. Introduction

Les aspects les plus importants du personnage qui tiennent le rôle principal dans l'apprentissage des langues étrangères se divisent traditionnellement en facteurs cognitifs et affectifs. Parmi les aspects cognitifs, on distingue l'aptitude et l'intelligence, tandis que les termes «attitude», «motivation» ainsi que «personnalité» représentent les facteurs affectifs. Le rôle important que jouent précisément ceux-ci est reconnu depuis longtemps. Grâce aux approches communicatives, on a considéré que l'apprenant n'était plus un récipient qu'il suffisait de remplir d'un savoir distillé par l'enseignant, mais qu'il devait prendre son apprentissage en main. Cet apprentissage se déroule à l'intérieur de l'individu et est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu. Si on a décidé de placer l'apprenant au coeur de l'apprentissage, il faut en premier lieu comprendre sa motivation et les facteurs qui l'influencent. En plus, l'apprentissage ne s'effectue pas uniquement en classe et l'enseignant doit tenir compte des connaissances et des représentations antérieures de l'apprenant ainsi que de leurs attitudes à l'égard de la langue enseignée, des classes de langue étrangère et des locuteurs natifs de cette langue.

Pour résumer, il est évident que l'apprentissage d'une langue étrangère ne dépend pas uniquement d'activités intellectuelles et que, de nos jours, l'affectivité est devenue l'objet de beaucoup de recherches dans le domaine de la didactique des langues. C'est pourquoi ce mémoire de Master a pour objectif de faire le point sur les aspects affectifs des apprenants, en particulier la motivation et l'attitude, et d'examiner leur importance dans l'apprentissage de la langue française. Après avoir fait un bref historique en présentant les approches centrées sur l'apprenant de même que les théories et les définitions de la motivation et de l'attitude, on va définir les objectifs et émettre les hypothèses de notre recherche qui a eu lieu au *I^{er}* et au *IV^e* lycée à Zagreb. Ensuite, on va présenter la méthodologie de la recherche et commenter les résultats obtenus. Enfin, on va donner une conclusion en vérifiant nos hypothèses concernant l'importance de la motivation et des attitudes des apprenants et l'influence qu'elles peuvent avoir sur leur apprentissage du français.

2. Approches centrées sur l'apprenant dans la didactique des langues étrangères

La palette des idées divergentes et des pratiques contradictoires que l'évolution de la didactique des langues met à sa portée est énorme. De la fin du *XIX*^e siècle jusqu'aujourd'hui, la conception de la langue a évolué de même que les différentes méthodologies qui ont beaucoup influencé le développement de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire. En fait, on peut décrire les cinq options différentes qui déterminent cinq approches pédagogiques et didactiques: l'approche langagière, centrée sur les contenus; l'approche méthodologique, centrée sur les méthodes d'enseignement et sur l'enseignant; l'approche psychologique, centrée sur les processus d'apprentissage et sur l'apprenant; l'approche socio-politique, centrée sur les institutions; et l'approche systémique, centrée sur les systèmes d'enseignement/apprentissage et sur les interactions de leurs composantes (Richterich, 1985, p. 12). Cependant, il faut dire que ces approches ne sont jamais appliquées isolément; au contraire, on peut trouver dans le développement de l'enseignement des langues étrangères beaucoup de combinaisons différentes. En d'autres termes, l'approche langagière a dominé dans les méthodes traditionnelles comme dans les approches communicatives fonctionnelles-notionnelles des années 1970. Les méthodes structuro-behavioristes des années 1950 et 1960 sont associées à l'approche méthodologique et, grâce à l'importance qu'on a accordée à la langue parlée, à l'approche langagière. Quant à l'approche psychologique, elle est présente dans les approches communicatives fonctionnelles-notionnelles à partir de la période de 1970, marquée par une combinaison de celle-ci, des approches langagières et socio-politiques. Dans les années 1980, l'approche méthodologique se combine avec l'approche psychologique. En effet, les traits marquants de cette pédagogie sont apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les exploiter et lui apprendre à devenir autonome. Quant à l'approche systémique, elle a fait l'objet de travaux théoriques, notamment ceux du Conseil de l'Europe; par ailleurs, elle représente plus un instrument heuristique et de réflexion qu'un moyen opérationnel (Richterich, 1985, p. 13). En définitive, cette rapide énumération des approches didactiques a montré la complexité de chaque situation d'enseignement/apprentissage qui comporte beaucoup de composantes et leurs relations différentes. Comme notre intérêt est concentré sur le rôle et l'importance des apprenants en classe de langue parce que leurs motivations et attitudes dépendent presque entièrement d'eux-mêmes, on va décrire la période à partir des années 70 jusqu'aujourd'hui,

c'est-à-dire, les caractéristiques des approches psychologiques grâce auxquelles l'apprenant a occupé la position centrale dans la didactique des langues étrangères.

À partir des années 1970, un changement radical dans la conception de la langue a séparé la période précédente de celle dans laquelle nous vivons actuellement. En effet, pendant les années 1950 la pensée portant sur la langue a été de type structural parce que la langue se définissait comme un ensemble de structures dont il faut connaître les règles de combinaison pour pouvoir l'utiliser. En revanche, les années 1970 représentent une nouvelle période où la pensée sur la langue a été orientée par le concept de communication: la langue sert à transmettre les messages, d'où l'importance du choix de la forme linguistique qui doit être adaptée au message et à l'interlocuteur. C'est la théorie des actes de parole, c'est-à-dire des unités minimales de toute communication (par exemple: accepter quelque chose, demander de faire quelque chose, inviter quelqu'un, exprimer ses sentiments, entrer en contact etc.), qui est devenue de plus en plus importante dans la didactique des langues. À partir de la première définition de la compétence de communication par Dell Hymes comme «la connaissance des règles psychologiques, culturelles et morales dont le locuteur a besoin dans un cadre spécial», l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle est dominante dans l'enseignement des langues. Selon cette approche, la langue est fonctionnelle parce qu'elle agit immédiatement et exerce une influence sur l'interlocuteur, tandis que la grammaire notionnelle est en fonction de la communication et des champs sémantiques (les notions comme la possession, l'espace ou la quantité). En fait, le changement fondamental qu'a apporté cette approche doit se penser à travers la formule «apprendre à communiquer en communiquant» de sorte que l'acteur principal de l'apprentissage devient l'apprenant. C'est grâce à l'apport de la psychologie cognitive et à l'analyse des besoins à la didactique des langues qu'on tient compte des besoins de l'apprenant afin de pouvoir lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage. On cherche à enseigner aux individus à être autonomes, actifs et responsables dans leur pratique de la langue car c'est l'autonomie qui doit leur permettre de lier des relations avec les personnes dont ils apprennent la langue. Dans l'introduction du premier manuel de ce type pour les adultes, qui s'appelle *Archipel*, les auteurs ont précisé: «Nous n'avons pas voulu faire le choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte et donc responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments psychologiques et cognitifs différents de construire leur compétence» (Tagliante, 2006, p. 64).

L'approche communicative fonctionnelle-notionnelle a ouvert la voie à l'approche actionnelle en diffusant et vulgarisant leurs principes importants. Cette approche reprend tous les concepts de l'approche précédente et y ajoute l'idée de «tâche» à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Outre l'approche communicative, le Conseil de l'Europe a eu une grande influence sur le développement de la perspective actionnelle. Les travaux du Conseil de l'Europe, qui ont commencé par la découverte des actes de parole, ont abouti en 2001, année européenne des langues, à la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* et du *Portfolio européen des langues (PEL)*. Ce sont les documents européens les plus importants pour la promotion de l'enseignement des langues. Tous les deux concourent aux objectifs généraux du Conseil de l'Europe tels que: offrir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, d'exams et de manuels en Europe, favoriser la mobilité et la coopération, éliminer les préjugés et la discrimination, promouvoir le plurilinguisme et l'interculturel, focaliser sur l'encouragement, le soutien, la coordination des efforts des États membres. En fait, le PEL favorise l'apprentissage autonome et la capacité d'auto-évaluation des apprenants qui, en remplissant le passeport de langues, la biographie langagière et le dossier, doivent réfléchir sur leurs savoirs et leurs expériences linguistiques et culturelles. Néanmoins, le CECR énumère les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace ainsi qu'il définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer leur progrès à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. Il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre pour pouvoir l'utiliser dans le but de communiquer.

3. Compétences générales: savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre

Afin de mener à bien les activités exigées pour traiter les situations communicatives où ils se trouvent, les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur apprentissage de langue et leur expérience antérieure. En réalité, les compétences «partielles», isolées et classifiées se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. Elles contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Ainsi, dans le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. 2001, p. 82-86), on distingue les

compétences communicatives langagières des compétences générales qui ne sont pas directement en relation avec la langue. Les compétences communicatives langagières comprennent les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques tandis que les compétences générales sont le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. On va décrire précisément celles-ci parce qu'elles sont dépendantes des apprenants, c'est-à-dire, de leurs aptitudes cognitifs et des facteurs personnels liés à leur personnalité.

Tout d'abord, le savoir comprend la connaissance du monde, de la société et de la culture des communautés qui peuvent être déformées par des stéréotypes. Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne et de sa culture sont en rapport avec différents aspects: la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et les comportements, le langage du corps, le savoir-vivre. De plus, le savoir englobe la conscience interculturelle qui inclut la conscience de la diversité régionale et sociale du monde d'où l'on vient et du monde de la communauté cible. Il s'agit de la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. Ensuite, on distingue les savoir-faire et les aptitudes pratiques qui comprennent les aptitudes sociales, les aptitudes de la vie quotidienne, les aptitudes techniques et professionnelles ainsi que les aptitudes propres aux loisirs. Cette compétence comprend aussi les aptitudes et les savoir-faire interculturels comme la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture ou la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. De même, la compétence générale nécessaire pour la communication des apprenants d'une langue est le savoir-apprendre ou la capacité à observer de nouvelles expériences et à y participer. Cette compétence comprend la conscience de la langue et de la communication, les aptitudes phonétiques, les aptitudes à l'étude et les aptitudes à la découverte heuristique.

En outre des connaissances, de leur compréhension et des aptitudes, l'activité de communication des apprenants est aussi affectée par des facteurs personnels. En d'autres termes, la compétence le savoir-être recouvre les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité. Les attitudes comprennent le niveau de l'apprenant en termes d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres peuples ou la volonté de relativiser son système de valeurs culturels et de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles. Les motivations peuvent être internes ou externes de même qu'instrumentales ou intégratives, tandis que les valeurs et les croyances comprennent la morale, la religion et l'idéologie. Quant

aux styles cognitifs des apprenants, ils sont soit convergent ou divergent, soit holistique, analytique ou synthétique. Les traits de la personnalité sont par exemple introverti/extraverti, intelligent ou pas, confiant en soi ou pas, (in)dépendant, etc. En définitive, les facteurs personnels affectent le rôle des apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre. Selon beaucoup de chercheurs, «le développement d'une «personnalité interculturelle» formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important» (*Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. 2001, p. 85).

4. Facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

Parmi les facteurs affectifs qui influencent l'apprentissage des langues étrangères, on va présenter en particulier la motivation et l'attitude. Ces deux termes représentent deux phénomènes liés, mais en même temps divers. Dans les travaux des psychologues, ces deux termes sont toujours traités séparément, tandis que dans la recherche expérimentale en didactique des langues aussi bien que dans la pratique quotidienne des enseignants, on constate une tendance à considérer les deux termes comme plus ou moins synonymes. Il faut donc, tout d'abord, bien définir chacun des deux concepts pour pouvoir apprécier leurs relations et les différences essentielles.

4. 1. Motivation

Enseigner une langue étrangère en milieu scolaire, c'est répondre aux besoins réels de l'apprenant en utilisant les moyens les plus adéquats qui faciliteront son apprentissage. Pour pouvoir faire cela, on doit connaître notre public, c'est-à-dire les apprenants qui représentent généralement le public dit «captif» qui est obligé d'apprendre une langue étrangère à l'école parce qu'il n'a pas le choix. Cependant, on doit rappeler que dans une même classe, tous les apprenants ne réagissent pas de la même façon. En fait, un apprenant est en classe parce qu'il y est obligé et il aime ou il n'aime pas la matière enseignée, le manuel ou le professeur. Il y a des apprenants doués en langues qui sont ravis d'apprendre à l'école une langue de même qu'il y en a ceux qui ne veulent pas l'apprendre parce qu'ils ne trouvent pas les résultats attendus et positifs. Quelles que soient les raisons du sentiment de «captivité» éprouvé par les apprenants, il semble bien que le grand défi auquel se trouvent confrontés les enseignants est celui de la

motivation. C'est pourquoi ils doivent comprendre la motivation des apprenants et essayer de la créer en cours d'apprentissage. Les facteurs qui développent la motivation en classe de langue sont surtout l'intérêt du travail et sa nouveauté, le sentiment de progresser et d'atteindre les résultats, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture et d'enrichir sa perception du monde. Pour résumer, le concept de motivation a donc deux aspects: un aspect externe, selon lequel il faut motiver les apprenants par des moyens divers, et un aspect interne, c'est-à-dire la motivation personnelle de l'apprenant. Dans la présente section, on va présenter les théories les plus importantes de la motivation et leurs implications dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Nuttin, qui traite les principaux aspects des théories les plus répandues de la motivation, celle-ci représente «une tendance spécifique vers telle catégorie d'objets» (Bogaards, 1988, p. 51). En tant que tendance, la motivation peut être plus ou moins forte de sorte qu'elle se mesure en termes d'intensité et peut varier entre l'absence totale et la présence maximale. Parmi les théories concernant la motivation par rapport à l'apprentissage des langues étrangères, celle des chercheurs canadiens, Gardner et Lambert est la plus connue. Ils fondent leur théorie sur les idées socio-behavioristes de Mowrer selon lesquelles l'enfant apprend à parler en imitant ses parents, dont les activités et la présence sont associées à la satisfaction des besoins (Bogaards, 1988, p. 53). Cette tendance de l'enfant à imiter ses parents est appelée par Mowrer «identification» et elle est orientée vers l'ensemble d'une communauté linguistique et liée à un intérêt pour l'autre groupe. Selon Gardner et Lambert, ce processus d'identification est à la base de la motivation à long terme qui est nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Au contraire, la motivation à court terme est indispensable à la réussite dans les tâches scolaires, tandis que la motivation à long terme aide le développement d'une compétence réelle dans une langue étrangère. Néanmoins, la notion d'identification n'a pas le même sens chez Mowrer et chez Gardner et Lambert: selon le premier, il s'agit de la satisfaction des besoins physiques, alors que selon les chercheurs canadiens il est plutôt question de besoins sociaux. Ils pensent que la langue n'est pas apprise comme un but en soi, mais comme un moyen dans un processus d'intégration dans un groupe déterminé. Gardner et Lambert appliquent le terme d'«identification» au cas de l'acquisition de la langue maternelle, tandis que pour le cas des langues étrangères ils proposent le terme de «motif intégratif» qui sera «la volonté de devenir membre d'un groupe ethnolinguistique» (Bogaards 1988, p. 53). De ces considérations théoriques de Gardner et Lambert résulte la distinction entre la «motivation intégrative» et la «motivation instrumentale». Le premier type de motivation est présent quand l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre

communauté culturelle auquel il s'intéresse avec l'ouverture de l'esprit et parce qu'il veut être accepté comme membre de l'autre groupe. En revanche, il s'agit de la motivation instrumentale si les objectifs de l'apprentissage reflètent une valeur utilitaire de la performance linguistique, c'est-à-dire, lorsque l'apprenant apprend une langue étrangère afin d'atteindre certains buts comme la communication avec les autres ou la réussite dans une profession.

Cette théorie a été critiquée, d'une part en raison de son approche behavioriste de l'acquisition des langues (les termes de l'imitation, des stimuli et des réponses), d'autre part parce qu'elle rapproche deux situations très différentes: l'identification, qui caractérise le désir d'un jeune enfant de s'intégrer au monde de ses parents et l'intégration volontaire qui serait caractéristique des apprenants de langue étrangère. Cependant, l'importance de la théorie des chercheurs canadiens est incontournable parce qu'ils ont démontré que la motivation, en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales, joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des langues étrangères.

4. 1. 1. Objectifs et besoins

Les deux notions d'objectifs et de besoins, liées à la motivation, sont difficiles à cerner parce qu'elles recouvrent des domaines fort complexes de sorte qu'on peut leur donner des sens multiples. Ils sont parfois confondus dans la mesure où le besoin est défini comme «le moyen nécessaire pour atteindre un objectif spécifique» (Courtyllon, 2003, p. 19-20). De plus, la notion de besoin est apparentée à d'autres notions telles que motivation, demande, désir ou intérêt. Leur point commun est qu'elles ont toutes «quelque chose» qui incite l'être humain à atteindre un objet-but dans un environnement donné. Appliquée à l'apprentissage des langues étrangères, la notion de besoin est très souvent complétée par le mot «langagier», c'est-à-dire le terme «besoin langagier» connote l'usage du langage comme moyen de communication et fait référence à ce qui est «nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage» (Richterich, 1985, p. 92). En réalité, cette notion est associée à l'utilisation et à l'apprentissage pratique d'une langue. Par exemple, un étudiant qui désire postuler un emploi dans le tourisme a besoin de connaître le vocabulaire et le discours liés aux modes de transport ou à la description des lieux de sorte qu'il s'inscrit dans ce type de cours de langue. En fait, les

besoins représentent l'ensemble des savoir-faire ou des stratégies à acquérir pour apprendre. Donc, il est clair qu'ils sont faciles à définir dans les cas des objectifs spécifiques d'apprenants non-captifs tandis qu'ils sont difficiles à définir dans les cas des apprenants captifs. Malheureusement, le seul objectif de beaucoup d'adolescents dans notre système scolaire qui suivent des cours de langue dans un lycée est d'avoir une note suffisante pour être reçu à l'examen final. «Naturellement, dans une perspective pédagogique, accepter cette finalité comme objectif valable pour l'acquisition d'une langue étrangère ne peut que conduire à l'échec, sauf dans quelques cas exceptionnels» (Courty, 2003, p. 20). C'est pourquoi il faut aider les apprenants à se fixer des objectifs acceptables et à rendre leur réalisation possible, ce qui est la condition de la motivation. En d'autres termes, une réflexion sur les objectifs des apprenants doit constituer un préalable à toute opération d'enseignement parce qu'on ne peut avoir de besoins si on n'a pas d'objectifs, et, inversement, sans besoin, il n'y a pas de participation active à la classe. Cette réflexion doit inciter l'enseignant de s'attaquer au problème difficile de la création de la motivation auprès de l'apprenant, c'est-à-dire lui permettre de cerner ce qui pourrait être pour lui un objectif important dans l'appropriation d'une langue, qu'il a choisie ou pas: développer sa curiosité pour une autre culture, trouver du plaisir en devenant une autre personne, parlant autrement ou simplement acquérir les savoir-faire oral et écrit. L'avantage d'aborder ainsi une langue étrangère est le fait que les apprenants deviennent motivés quand les objectifs qu'on leur propose sont concrets et accessibles à court ou moyen terme. En réalité, l'une des fonctions essentielles de toute détermination d'objectifs est d'informer et de motiver tandis que le rôle de l'identification des besoins (langagiers) est de recueillir des données qui permettent aux apprenants et à l'enseignant d'interpréter ce qui leur est nécessaire pour concevoir et régler les interactions favorisant l'enseignement/l'apprentissage, en relation avec les interactions que les apprenants pourraient avoir avec d'autres environnements (Richterich, 1985, p. 95). En définitive, l'analyse des besoins et la construction des objectifs d'apprentissage adéquats à la situation des apprenants représentent un processus continu tout au long de l'enseignement, un instrument de conduite du cours, un moyen de garder le contact ouvert entre l'enseignement, l'enseignant et les apprenants (Porcher, 1995, p. 25). Ces processus dynamisent l'activité pédagogique et garantissent la centration sur le destinataire.

4. 2. Attitude

Le deuxième facteur affectif qu'on va présenter est l'attitude des apprenants. Selon les diverses définitions, l'attitude apparaît comme une évaluation ou une appréciation d'un objet, qui est tout d'abord polarisée, c'est-à-dire, elle peut être positive, négative ou neutre. Elle est une catégorie socio-psychologique, c'est-à-dire les attitudes peuvent changer sous l'effet de la communauté socioculturelle dans laquelle nous vivons. Parmi les théories de l'attitude, celle de Fishbein et Ajzen est considérée comme la plus complète et la mieux fondée. Selon cette théorie, on différencie quatre notions qui se rapportent à un objet: les croyances, les attitudes, les intentions et les conduites (Bogaards, 1988, p. 48). Les croyances comprennent toutes les informations dont dispose le sujet par rapport à cet objet. Ces informations peuvent être vraies de même que les préjugés et les stéréotypes. Elles sont influencées par la profession, le sexe ou l'éducation d'un individu aussi bien que par sa personnalité et son caractère. Comme toutes les informations sont emmagasinées dans la mémoire à long terme, il s'agit ici d'une composante cognitive. La deuxième composante de cette théorie est, au contraire, affective, c'est-à-dire les attitudes qui représentent «des sentiments et des appréciations à propos de l'objet X» (Bogaards, 1988, p. 49). Selon Ajzen, «la présence factuelle ou symbolique d'un objet génère une réaction évaluative positive ou négative, l'attitude envers l'objet, qui prédispose en retour les réponses cognitive, affective et conative envers l'objet en question» (Moore, 2005, p. 13). Les attitudes sont formées par les croyances qui sont, à leur tour, influencées par les attitudes et les conduites. La troisième composante, c'est-à-dire les intentions d'action, est appelée conative, tandis que la dernière composante contient le comportement réel. Cependant, il faut souligner que ni les attitudes ni les intentions à propos d'un objet ne doivent mener nécessairement à une action à propos de cet objet. En d'autres termes, une attitude ne détermine que très partiellement un comportement spécifique de même qu'il est difficile de déduire les attitudes des conduites réelles.

Quant aux théories concernant les attitudes dans l'apprentissage des langues étrangères, elles culminent dans le modèle socio-éducatif proposé par Gardner en 1985. Selon ce chercheur canadien, l'appropriation d'une deuxième langue est influencée par quatre facteurs (Mihaljević Djigunović, 1998, p. 11). La première catégorie est le passé de l'apprenant (l'âge, le sexe, les expériences dans l'apprentissage des langues étrangères) alors que la deuxième catégorie contient les différences individuelles, c'est-à-dire les facteurs cognitifs (l'intelligence, l'aptitude, les stratégies d'apprentissage) et les facteurs affectifs (la

motivation, l'attitude et la peur de langue). Le troisième facteur est le contexte dans lequel on apprend la langue (le contexte formel/informel) tandis que le quatrième facteur représente les résultats de l'apprentissage. Selon Gardner, les attitudes constituent une variable parmi d'autres dans la prédiction de la compétence bilingue et dans la définition des valeurs culturelles et des croyances, qui peuvent être les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce modèle, les attitudes apparaissent dans une dynamique qui les considère à la fois comme donnée (*input*) et comme résultat (*outcome*) (Moore, 2005, p. 12). Pourtant, selon cet auteur, seulement les attitudes parmi tous les éléments dans ce modèle n'influencent pas directement le processus de l'apprentissage dans le contexte formel.

Appliquées à l'apprentissage des langues étrangères, les attitudes ne sont pas directement observables. En revanche, il faut se contenter d'une approche indirecte, c'est-à-dire, en demandant aux sujets d'exprimer leurs opinions à propos d'un objet déterminé, on peut se faire une image assez cohérente de leurs attitudes. L'amour de la France ou le désir de mieux connaître les Français peut n'être que très vague ou peut mener à des actions bien diverses. En revanche, l'intérêt porté à l'apprentissage des langues en général ou du français en particulier nous renseigne bien plus sur des éléments pertinents du complexe attitudinal des apprenants. Ce sont précisément les attitudes qui, présidant à la perception de la réalité aussi bien qu'au choix des buts, dirigeraient la motivation. Néanmoins, on doit rappeler qu'aucun apprenant n'est né avec des attitudes positives ou négatives envers une langue étrangère. En d'autres termes, les attitudes sont modifiables et, étant apprises, elles peuvent être enseignées. De plus, les attitudes des apprenants sont influençables par celles d'autres individus, de leurs pairs, de leurs parents ou de leur milieu. En fait, dans chaque cas spécifique d'apprentissage d'une langue étrangère, il s'agit de dégager le réseau complexe des influences sociales.

4. 2. 1. Attitudes et représentations

La notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues. Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ses caractéristiques et son statut au regard d'autres langues, influencent largement les stratégies qu'ils développent et mettent en oeuvre pour apprendre cette langue. En fait, ce qui a été longtemps considéré, en termes psychologiques comme relevant des attitudes ou des motivations individuelles se trouve remis en relation avec les représentations sociales, telles que peut les avoir intégrées et construites un individu ou un

groupe, telles qu'elles peuvent se redéfinir dans l'interaction, y compris les stéréotypes (Moore, 2005, p. 9).

Les deux notions, celle d'attitude et celle de représentation présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. Cependant, la plupart des auteurs préfèrent les distinguer: en particulier, l'attitude est définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet, tandis qu'une représentation est toujours «une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens» (Moore, 2005, p. 10). Bien que les deux notions soient sélectives (comme si l'individu opère des choix), spécifiques et intégratives dans leurs rapports aux comportements, l'attitude serait néanmoins plus directement articulée aux comportements qu'elle dirigerait ou coordonnerait. L'attitude pourrait donc représenter un élément charnière et dynamique entre les représentations sociales et le comportement, régulant en quelque sorte leurs rapports.

La théorie la plus importante des représentations sociales est celle de Serge Moscovici, selon laquelle cette notion est définie comme des éléments de la conscience sociale extérieurs aux individus et s'imposant à eux (Moore, 2005, p. 35). En fait, pour comprendre le monde environnant, les individus ont besoin de cadres de référence, de normes sociales pour se situer et développer des relations. Il s'agit donc d'une connaissance socialement élaborée et partagée qui concourt à la construction sociale de notre réalité. Devenue une sorte de code commun, la représentation sociale sert à classer les individus, les objets et les événements, à élaborer des prototypes permettant d'évaluer d'autres objets. Dans beaucoup de recherches sur les représentations sociales, les psychologues sociaux insistent sur trois aspects interdépendants qui caractérisent les représentations: leur élaboration dans et par la communication, la reconstruction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation.

Appliquées à l'apprentissage des langues étrangères, les représentations concernent des images sur la langue enseignée, sur les pays dans lesquels on la parle ou sur les locuteurs natifs de cette langue. Certaines études décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgée d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays (Castellotti, 1995, p. 32). Ainsi, une image négative de l'Allemagne (en France ou en Suisse) correspondrait à la vision de l'apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand. En définitive, les représentations prennent naissance et se

perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux comme les médias, la littérature, les dépliants touristiques etc. Ils ne cessent de circuler dans les classes de langue sans qu'on puisse définir si elles sont construites interactivement, au cours des leçons ou si elles préexistent et ne font l'objet que d'une reconstruction interactive. La dynamique est une caractéristique forte des représentations, c'est-à-dire les représentations s'échangent au cours des communications quotidiennes, s'élaborent, se revitalisent et se cristallisent.

4. 2. 2. Stéréotypes: représentations collectives figées

Chaque société possède une représentation de soi-même et une représentation de l'étranger. Ces représentations ne sont jamais élaborées objectivement; en revanche, elles se trouvent en grande partie héritées et traduisent une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale ou régionale. Il y a donc des «auto-stéréotypes» et des «hétéro-stéréotypes», c'est-à-dire «des manières figées de se représenter soi-même et de voir l'étranger» (Porcher, 1995, p. 63). Selon Moore (2005, p. 16), les stéréotypes représentent des images stables et décontextualisées qui fonctionnent dans la mémoire commune, des images auxquelles adhèrent emblématiquement certains groupes. Appréhendés comme la cristallisation d'un élément, les stéréotypes sont ainsi un bon indicateur à l'intérieur de l'ensemble plus large des représentations sociales qui constituent des univers d'opinions. En fait, les représentations sociales prennent leur forme initiale à travers des formules primitives stéréotypées et font l'objet d'un travail de reformulation par modalisation, réduction ou déplacement du domaine d'application ou attribution. En ce sens, les stéréotypes fonctionnent comme des «prêt-à-parler» puisqu'ils constituent un moyen immédiatement disponible pour maintenir la communication, en particulier en langue étrangère, et pour participer discursivement à l'argumentation (Moore, 2005, p. 16). Ils affichent les perceptions identitaires (les auto-stéréotypes) et la cohésion des groupes, par la comparaison avec les traits attribués à d'autres groupes (les hétéro-stéréotypes). La stéréotypie permet ainsi de renforcer symboliquement les frontières de groupes. Elle représente surtout un instrument de catégorisation, par la mise en relief ou l'exagération des similitudes et des différences.

Il est vrai que la notion de stéréotype prend très tôt une connotation négative comme la verbalisation d'une forme de croyance simplifiée, généralement erronée, qui ne relève pas de l'expérience directe. Cependant, les recherches en sciences humaines et sociales préfèrent souligner ses fonctions constructives: le stéréotype schématise, catégorise et permet de se

situer par rapport à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde et régler nos conduites. Ils fonctionnent comme des formules magiques qui offrent des clefs d'interprétation. Qui parmi les étrangers, s'agissant de la France, ne subit pas la fascination de Paris, du vin, de la gastronomie, du parfum et de la tour Eiffel? Vouloir supprimer ces stéréotypes serait une entreprise vaine parce qu'ils sont indéracinables, et sans véritable pertinence parce qu'ils s'inscrivent bien dans la réalité française. C'est pourquoi il est vain de lutter contre les stéréotypes; au contraire il faut les compléter et montrer qu'ils ne représentent qu'un aspect de la réalité. De plus, il faut construire une authentique compétence interculturelle sur les représentations partagées, dynamiques qui permettent l'accès à un imaginaire ethno-socio-culturel singulier et différent.

4. 2. 3. Interculturel: les contacts de la culture de la langue-source et celle de la langue-cible

Lorsque nous parlons des représentations sociales, nous ne pouvons pas éviter le recours au terme de l'interculturel. En effet, chaque enseignement des langues étrangères s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures. S'ajoute à cela le fait qu'on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit (Galisson, 1991, p. 118). En fait, aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue alors que chaque expérience humaine trouve son expression dans la langue. Par conséquent, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on se trouve dans une situation interculturelle. C'est le Conseil de l'Europe qui a proposé la définition la plus opératoire d'une pédagogie interculturelle qui devrait supposer les échanges, les connexions, les relations et les passages entre différentes cultures (Porcher, 1995, p. 54). Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact. Il faut dire que toutes les cultures sont égales en dignité de sorte qu'elles doivent être traitées dans le respect mutuel. De plus, la capacité interculturelle fondamentale comprend la décentration, l'orientation positive vers l'altérité, c'est-à-dire l'aptitude à se mettre à la place d'autrui et à raisonner comme lui. Ainsi, la compétence interculturelle ne représente qu'un aspect de la compétence culturelle proprement dite (Porcher, 1995, p. 61). En effet, la compétence culturelle comprend le socioculturel, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire culturels et sociaux qui permettent l'insertion des apprenants d'une langue étrangère dans une autre société et sa compréhension. Selon le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. 2001, p. 82),

le socioculturel fait partie des compétences générales de l'apprenant, en particulier de son savoir. En fait, la connaissance de la société et de la culture des communautés qui parlent une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. Pourtant, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable que le savoir socioculturel n'appartient pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'il est déformé par des stéréotypes. Ce type de connaissance comprend les aspects comme la vie quotidienne (nourriture et boisson, loisirs, horaires de travail), les conditions de vie (conditions de logement), les relations interpersonnelles (relations entre les classes sociales, relations au travail), les valeurs, les croyances et les comportements (politique, histoire, arts, tradition et changement, religion), le langage du corps, le savoir-vivre (cadeaux, ponctualité, vêtements) ou les comportements rituels (naissance, mariage, mort, célébrations). Outre le savoir socioculturel, le CECR énumère aussi la compétence de la prise de conscience interculturelle qui porte sur la connaissance et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où on vient et le monde de la communauté cible. Par ailleurs, elle s'enrichit de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par la langue maternelle et la langue étrangère de l'apprenant. Bien qu'elle comprenne la connaissance objective, la conscience interculturelle peut aussi englober les stéréotypes nationaux, c'est-à-dire les «auto-stéréotypes» et les «hétéro-stéréotypes». De plus, l'interculturel peut aussi comporter de différents savoir-faire comme par exemple: la capacité de l'apprenant de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, la capacité de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ou la capacité de l'apprenant à aller au-delà des images généralisées. Néanmoins, il faut mentionner que l'apprenant n'est jamais un débutant total dans l'étude de la culture à cause des médias (télévision, radio, journaux) ainsi que de la technologie et de la mondialisation qui s'imposent chaque jour davantage de sorte qu'ils conduisent à une véritable internationalisation des pratiques culturelles. En fait, toutes les cultures sont soumises à des mélanges de diverses natures bien qu'elles représentent un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser qui contribuent à définir les appartenances des individus.

Alors, si la culture fait partie de chaque enseignement des langues étrangères, on doit se poser la question «Quelle(s) culture(s) enseigner?» dans une classe de langue (Galisson 1991, p. 114). Selon Galisson, les didacticiens se sont divisés en deux groupes selon les réponses qu'ils avancent à cette question: les maximalistes et les minimalistes. D'une part, les maximalistes assimilent la culture à la connaissance de la littérature, des arts, de

l'histoire, c'est-à-dire la connaissance des noms, des dates, des monuments et des faits. Il s'agit de la culture «cultivée» et savante qui est légitimée par l'école mais qui appartient à une classe mineure créant des différences et des barrières. D'autre part, les minimalistes considèrent la culture étrangère comme une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux. C'est la culture de base ou la culture comportementale qui est liée au vécu et au quotidien des locuteurs. Cette culture collective est partagée par les individus ayant une langue en commun de sorte qu'elle appartient à tout le monde. D'après Galisson (1991, p. 116), qui soutient les idées des minimalistes, c'est précisément la culture partagée des natifs qui manque aux étrangers désireux de communiquer. En fait, c'est la culture qui «gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent» (Galisson, 1991, p. 114). De plus, la culture partagée n'est pas apprise, mais plutôt acquise parce qu'elle peut s'acquérir partout: dans les relations familiales, sociales, à travers les médias, par exposition, imitation, immersion. Elle s'inscrit jour après jour dans le milieu social des natifs mais elle peut aussi être apprise par les étrangers à l'intérieur de l'école et grâce à des moyens appropriés. En définitive, les deux types de cultures, la culture savante et la culture partagée, sont importantes et doivent être connues par les apprenants parce qu'elles représentent les héritages partagés qui constituent une partie de l'identité des individus.

4. 3. Influence du milieu social sur les attitudes et la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères

Chaque apprentissage d'une langue étrangère se passe dans un milieu spécifique qui peut certainement influencer le processus de l'apprentissage. Néanmoins, la relation entre le milieu social et les résultats en langue étrangère ne peut être qu'indirecte parce qu'elle passe nécessairement par l'individu (Bogaards, 1988, p. 86). L'apprenant peut subir l'influence des normes socio-culturelles de son environnement mais il est libre de prendre en charge le milieu où il évolue, ou de s'en démarquer. Ce qui est important ici, c'est le milieu tel qu'il est vécu subjectivement par l'apprenant, c'est-à-dire il s'agit des normes et des valeurs des langues étrangères qu'il a intériorisées. Ce milieu subjectif se manifeste sous forme d'attitudes personnelles qui concernent les idées sur place et l'importance de la langue étrangère telles qu'elles sont perçues et prises en charge par l'apprenant. Or les instances du milieu social qui influent sur l'attitude et la motivation des apprenants sont le plus souvent les parents et le groupe de pairs. D'une part, Gardner note une corrélation positive entre l'orientation motivationnelle des jeunes apprenants et celle de leurs parents parce que les apprenants

reflètent les attitudes de leurs parents dans le choix de leur orientation (Bogaards, 1988, p. 87). D'autre part, l'importance de groupe de pairs croît à partir de la pré-adolescence et atteint son point culminant pendant les premières années de l'adolescence. De plus, Burstall affirme que les attitudes favorables à d'autres cultures sont le plus fortes à l'âge de dix ans et qu'elles s'affaiblissent plus tard à cause d'un développement du processus de formation de stéréotypes et d'une loyauté accrue envers du groupe de pairs (Bogaards, 1988, p. 87-88). Outre le milieu subjectif des apprenants, on doit tenir compte du contexte social qui comprend la distinction entre langue seconde et langue étrangère. En d'autres termes, on parle de la langue seconde quand l'apprentissage se fait au contact des locuteurs natifs de la langue à apprendre, et de la langue étrangère quand ce genre de contact manque. Le premier cas est présent dans un milieu «endolingue» où les apprenants sont exposés à la culture de la langue qu'ils apprennent, tandis que le deuxième cas se passe dans un milieu «exolingue» où le professeur doit transmettre la langue et la culture qu'il enseigne dans le milieu institutionnel. De plus, les possibilités de contacts suivis avec les locuteurs de la langue cible peuvent avoir des incidences sur les programmes d'enseignement ainsi que sur la motivation et les objectifs des apprenants. Si les objectifs formulés en terme de compétence de communication ont leur utilité quand il s'agit des apprenants susceptibles de rencontrer, pendant les vacances ou au cours de leur carrière professionnelle, des locuteurs natifs, tel n'est pas nécessairement le cas pour les apprenants qui n'ont pas ces occasions. C'est pourquoi l'utilité pratique que l'apprenant peut tirer de ses connaissances linguistiques peut différer d'un pays à l'autre. Cependant, dans la majorité des pays européens, il est considéré comme normal que tout le monde maîtrise au moins une ou deux langues étrangères. En somme, ce genre d'attentes traditionnelles dans le milieu social peuvent avoir une forte influence sur les attitudes et la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

5. Recherches expérimentales sur la motivation et les attitudes des apprenants

La recherche la plus importante sur la motivation et les attitudes des apprenants est surtout celle de Gardner et Lambert. Ils ont mené plusieurs expériences dans le contexte montréalais (le cas du bilinguisme stable) chez les adolescents anglophones apprenant le français et les adolescents francophones apprenant l'anglais. Dans tous les deux cas, les chercheurs ont démontré l'importance de la motivation intégrative, tandis que selon les

résultats d'autres recherches menées dans des situations où la langue cible est langue véhiculaire (aux Philippines, à Bombay), la motivation instrumentale est au moins aussi importante que la motivation intégrative. Les auteurs ont constaté que chaque communauté, américaine ou autre, a son propre réseau complexe d'influences sociales, c'est-à-dire que chaque contexte social comporte des exigences particulières (Bogaards, 1988, p. 54). De plus, les chercheurs ont mesuré l'attitude à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères et ont trouvé une relation positive entre celle-ci et les résultats des apprenants. En fait, dans les travaux de Gardner et Lambert, la motivation et l'attitude sont toujours présentées comme causes des résultats obtenus en langue étrangère ou seconde. Cependant, aucun ne peut ignorer qu'une bonne motivation peut aussi être le résultat de succès antérieurs et qu'un apprenant très motivé peut être découragé par suite de quelques échecs. En définitive, on peut conclure qu'il s'agit certainement d'un processus dynamique comportant beaucoup d'interdépendances et influences mutuelles.

Dans le contexte européen, la première grande recherche concernant la motivation et les attitudes a été faite par Clare Burstall chez les apprenants de la langue française en Grande Bretagne (Mihaljević Djigunović, 1998, p. 34). Elle a mis en question la différenciation de la motivation intégrative et la motivation instrumentale de Gardner et Lambert. En fait, contrairement aux chercheurs canadiens, cette recherche longitudinale a démontré l'importance d'un bon résultat au début de l'apprentissage de la langue étrangère, qui mène aux réussites dans l'apprentissage postérieur et à la création et au développement des attitudes positives à l'égard de la langue étrangère.

Quant aux recherches dans ce domaine en Croatie, il faut mentionner un grand projet sur l'enseignement précoce des langues étrangères à Zagreb en 1991 à l'aide duquel on a cherché à découvrir le rôle des attitudes et de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères (Mihaljević Djigunović, 1993, p. 46). À l'aide des interviews, on a examiné les apprenants de l'anglais, français, allemand et italien en première et quatrième classe de l'école primaire. Les résultats ont démontré que les enfants ont des attitudes positives à l'égard de la langue étrangère, des locuteurs natifs et de la nouvelle culture ainsi qu'ils sont très motivés au début et pendant les niveaux supérieurs de l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, cette recherche a confirmé l'importance de l'apprentissage précoce des langues où les enfants de six ou sept ans peuvent développer les attitudes plus positives que les enfants de onze ou douze ans de même qu'ils ont une grande motivation pour continuer à apprendre les langues.

Parmi les autres recherches importantes de la motivation et des attitudes dans l'apprentissage des langues étrangères en Croatie, on doit mentionner celle de Jelena Mihaljević Djigunović (1998) qui a examiné les attitudes et le type de la motivation chez les apprenants de l'anglais. L'échantillon était composé des enfants à l'école primaire, des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants. Cette recherche a montré l'importance des attitudes envers l'enseignant, la classe de langue et l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère. Quant à la motivation des apprenants de l'anglais, Mihaljević Djigunović a créé le questionnaire comportant trente-huit questions, qui peut mesurer le type et l'intensité de la motivation. Elle distingue le type utilisable-communicatif qui coïncide avec le type instrumental de Gardner et Lambert, le type affectif basé sur les émotions ou l'esthétique, et le type intégratif, le même que dans les résultats des chercheurs canadiens. Contrairement à ceux-ci, selon Mihaljević Djigunović c'est seulement le premier type de motivation que l'on peut lier avec la réussite dans l'apprentissage de l'anglais. Grâce à cette constatation, la chercheuse a signalé la différence entre la motivation dans l'apprentissage des langues secondes et des langues étrangères. En définitive, cette recherche a indiqué quelques aspects intéressants de la classe de langue ainsi que les attitudes et les types de motivation dans l'apprentissage de l'anglais. De plus, les résultats obtenus ont ouvert un grand nombre de questions nouvelles dans la recherche des facteurs affectifs dont les chercheurs peuvent s'occuper dans l'avenir.

6. Objectifs et hypothèses de notre recherche

Étant donné que les aspects affectifs, notamment la motivation et l'attitude, influencent beaucoup l'apprentissage d'une langue étrangère, notre recherche a comme objectif d'examiner le rôle et l'importance de ces deux facteurs affectifs dans l'apprentissage de la langue française de même que leur influence sur les résultats des apprenants dans leur apprentissage du français (les bonnes ou les mauvaises notes dans l'apprentissage du français, le savoir socioculturel sur la France) et sur le désir des apprenants de continuer à apprendre le français. Notre intérêt est basé sur l'attitude des adolescents à l'égard de la langue française, de l'apprentissage du français, de la classe de langue, de l'enseignant de français, des locuteurs natifs et de la France ainsi que sur leur type de motivation dans l'apprentissage de la langue française et leur connaissance de la culture française.

Grâce aux théories de la motivation et des attitudes dans la didactique des langues étrangères, ainsi qu'à beaucoup de recherches expérimentales dans ce domaine, on peut poser des hypothèses qu'on va vérifier dans notre recherche. Nos hypothèses sont formulées comme suit:

- les apprenants aiment la langue française parce qu'ils l'apprennent depuis longtemps;
- le français est une belle langue, mais peut-être difficile pour les apprenants;
- la motivation des apprenants pour l'apprentissage du français est intégrative ou instrumentale;
- la plupart des apprenants ont des attitudes positives envers le français, la classe de langue, l'enseignant de français, les locuteurs natifs et la France;
- les apprenants sont entourés des éléments de la culture française dans la vie quotidienne de sorte qu'ils possèdent un savoir socioculturel sur la France assez riche;
- la plupart des apprenants veulent continuer à apprendre le français grâce à la motivation, aux attitudes et résultats positifs dans l'apprentissage du français.

7. Méthodologie de la recherche: échantillon et instruments

Notre recherche sur la motivation et les attitudes des apprenants a eu lieu au *I^{er}* et *IV^e* lycée à Zagreb. On a examiné au total 63 apprenants parmi lesquels 44 participants sont les filles et 19 participants sont les garçons. Au *I^{er}* lycée, les apprenants des classes 2 d et 3 c apprennent le français comme deuxième langue étrangère à raison de deux heures par semaine, tandis qu'au *IV^e* lycée les classes 3 d et 2 ab ont les cours de français, en tant que deuxième langue étrangère, trois fois par semaine. En revanche, les apprenants de la classe bilingue 2 e au *IV^e* lycée ont les cours de la langue française quatre fois par semaine. Ces apprenants suivent aussi les cours de disciplines non linguistiques, comme l'histoire et l'histoire de l'art, dispensés en français. Il faut mentionner que presque tous les apprenants examinés ont commencé à apprendre le français à l'école primaire ou au collège. Seulement les apprenants de la classe 2 ab ont commencé à apprendre le français au lycée. En somme, l'échantillon est composé d'adolescents de deuxième et troisième classe de lycée qui ont le niveau de français A2 (utilisateur élémentaire: intermédiaire ou de survie) - B1 (utilisateur indépendant: niveau seuil) selon le CECR. Comme il s'agit des lycées d'enseignement général (*I^{er}* lycée) ainsi que d'enseignement bilingue (*IV^e* lycée), les langues étrangères et, en particulier la langue française, occupent certainement une place assez importante chez les

apprenants qui ont choisi ces lycées. C'est pourquoi les adolescents devraient être en général motivés à apprendre le français envers lequel ils devraient avoir le plus souvent des attitudes positives qui sont influencées par leur milieu social. De plus, à cause de la position importante de la langue française dans ces écoles, les apprenants devraient posséder un bon savoir socioculturel sur la France qui serait le résultat de leur réussite dans l'apprentissage de même que de leur propre curiosité et leur intérêt pour la langue et la culture françaises.

Quant aux instruments, on a utilisé une enquête comportant 26 questions auxquelles les apprenants devaient répondre en choisissant seulement une réponse proposée. De plus, les apprenants avaient la possibilité d'expliquer leurs réponses en écrivant pourquoi ils ont entouré telle ou telle réponse. Tous les apprenants ont rempli l'enquête pendant leurs cours de français. La première partie de l'enquête est composée des questions concernant l'attitude des apprenants à l'égard de la langue française et son apprentissage en général, tandis que la deuxième partie comporte les questions sur leur attitude envers les cours de français. Dans la troisième partie, on examine la réussite des apprenants dans l'apprentissage du français et leur attitude envers l'enseignante de français, alors que la quatrième partie examine le type de motivation chez les adolescents. La cinquième partie inclut le milieu social et les éléments de la culture française auxquels les apprenants sont exposés dans la vie quotidienne. Enfin, la sixième partie est composée des questions concernant les attitudes envers les locuteurs natifs tandis que la dernière partie comporte des questions sur le savoir socioculturel des apprenants. Outre les questions auxquelles les apprenants doivent répondre en entourant l'une des réponses proposées, notre enquête est composée aussi de deux questionnaires de type Likert qui contiennent une série d'affirmations pour lesquelles l'apprenant donne son accord ou son désaccord. En fait, les apprenants devaient entourer un numéro entre 1 (tout à fait d'accord) et 5 (pas du tout d'accord) pour chacune des affirmations. Ce type de questionnaire est utilisé dans la troisième et cinquième partie de l'enquête pour examiner le type de motivation et l'attitude des apprenants envers les locuteurs natifs.

8. Analyse des résultats

Dans la présente section, on va exposer les résultats de notre recherche sur la motivation et les attitudes des apprenants au *I^{er}* et *IV^e* lycée à Zagreb. De plus, après la présentation des résultats, on va donner des commentaires pertinents pour pouvoir vérifier nos hypothèses dans le chapitre suivant.

8. 1. Attitude des apprenants envers le français et son apprentissage

Le tout début du questionnaire (voir: Annexe, p. 62) est consacré à des questions concernant l'attitude des apprenants envers la langue française et son apprentissage en général. Cette première partie de l'enquête comporte six questions. La première question posée aux apprenants est «Est-ce que tu aimes la langue française?» de sorte que les réponses proposées sont «oui», «non» de même que «oui et non». La plupart des apprenants (43) a entouré la réponse «oui» (69%), seulement 4 apprenants ont dit qu'ils n'aiment pas la langue française (6%) tandis que 16 apprenants ont entouré la réponse «oui et non» (25%).

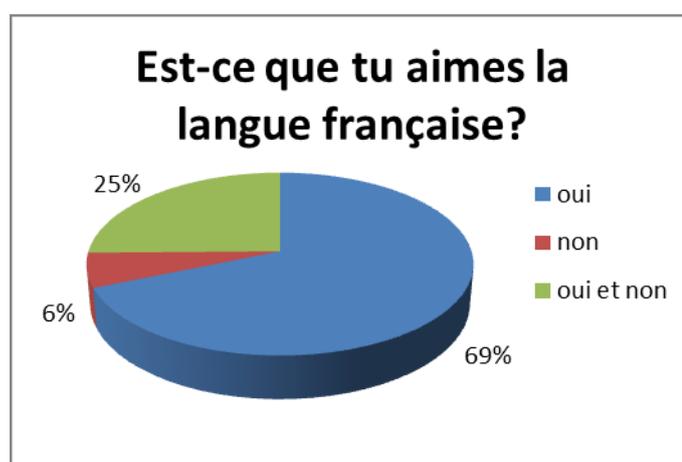


Diagramme 1. L'attitude des apprenants envers la langue française

Dans la partie où ils doivent expliquer pourquoi ils ont choisi la réponse «oui», la majorité des apprenants a écrit les explications comme suit: «c'est une belle langue», «je l'apprends depuis longtemps de sorte que je l'aime», ou «j'aime le français parce qu'il est intéressant et important». Cependant, parmi les commentaires des apprenants qui ont entouré les réponses «non» ou «oui et non», on a vu le plus souvent les explications comme «c'est une langue très difficile» ou «je n'ai pas de succès dans l'apprentissage du français». En définitive, il est clair que presque tous les apprenants aiment le français parce qu'ils l'apprennent depuis longtemps de même qu'il est pour eux une langue intéressante, mélodique et importante.

La deuxième question concernant l'attitude des apprenants à l'égard de la langue française est «Qu'est-ce que tu penses de la langue française?». La réponse «le français est une belle langue» est entourée par 27 apprenants (43%), la réponse «le français est une langue importante» est choisie par 18 apprenants (29%), tandis que 11 apprenants (17%) ont choisi la réponse «le français est une langue intéressante» et la réponse entourée par 7 apprenants (11%) est «le français est une langue difficile».

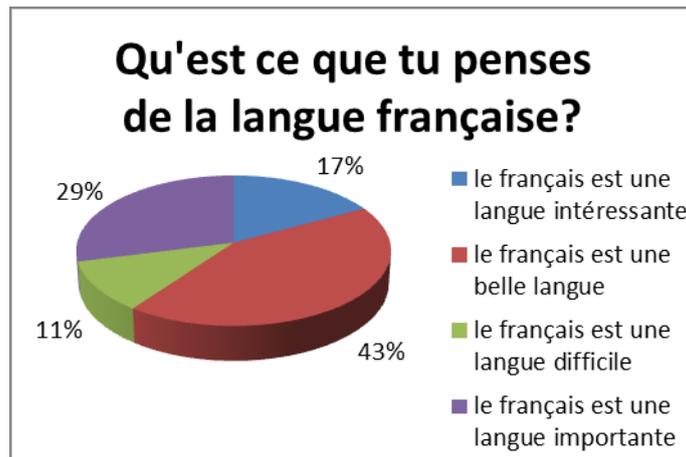


Diagramme 2. L'attitude des apprenants envers le français

Dans les explications des réponses choisies, les apprenants ont écrit des commentaires comme suit: «c'est une langue très mélodique grâce à son prononciation», «le français est, avec l'anglais, la langue la plus importante dans l'Union européenne», «le français est intéressant parce qu'il est différent des autres langues qu'on apprend» ou «la langue française est difficile à raison de sa grammaire». En bref, ces résultats et explications ont confirmé les commentaires que les apprenants ont écrit à la première question. En d'autres termes, la majorité des apprenants pense que le français est une belle langue qui est très importante et intéressante.

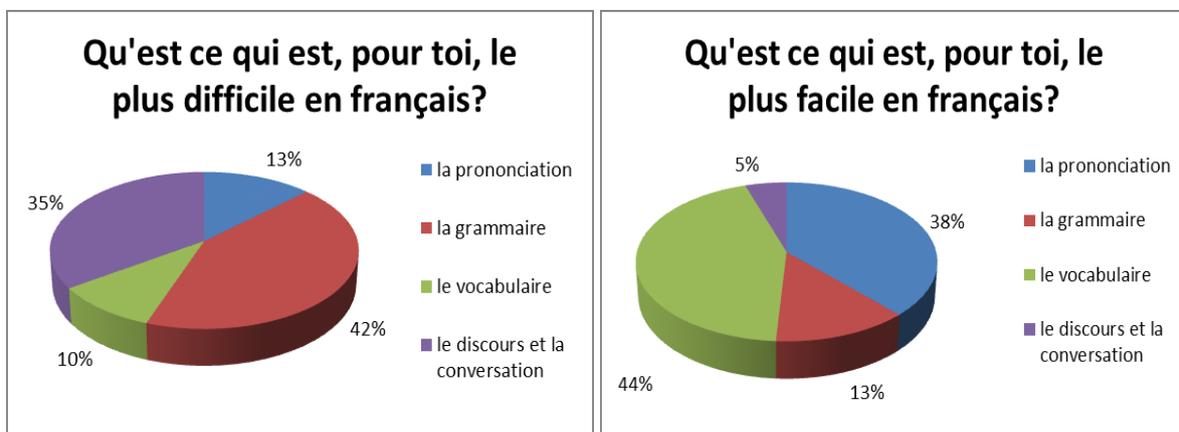
La troisième et la quatrième question portent sur la difficulté du français par rapport aux autres langues étrangères que les apprenants connaissent. En effet, les apprenants doivent énumérer les langues étrangères qu'ils ont apprises ou qu'ils apprennent, de sorte que la plupart de ceux-ci a écrit les langues les plus enseignées dans les lycées croates: l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol et le latin. Quant au degré de la difficulté du français par rapport à ces langues, la langue française est pour 29 apprenants (46%) plus difficile que les autres langues qu'ils connaissent tandis que 17 apprenants (27%) ont dit que le français est plus facile que les autres langues qu'ils connaissent. Pour 9 apprenants (14%) le français est facile alors que 8 apprenants (13%) pensent que c'est une langue difficile.



Diagramme 3. L'attitude des apprenants concernant la difficulté du français

Ces résultats ont démontré la représentation que les apprenants ont le plus souvent de la difficulté du français. Comme on a vu, comparée aux autres langues étrangères que les apprenants connaissent, la langue française s'est avérée plus difficile que celles-ci.

La première partie du questionnaire se termine par la cinquième et la sixième question qui concernent l'attitude des apprenants envers l'apprentissage du français en général. À la question «Qu'est-ce qui est, pour toi, le plus difficile en français?», 27 apprenants (43%) ont répondu «la grammaire», 22 apprenants (35%) ont choisi la réponse «le discours et la conversation», tandis que seulement 8 apprenants (13%) ont répondu «la prononciation» et 6 apprenants (10%) ont choisi «le vocabulaire». Quant à la question «Qu'est-ce qui est, pour toi, le plus facile en français?», la réponse «le vocabulaire» est choisie par 28 apprenants (44%), la réponse «la prononciation» est entourée par 24 apprenants (38%), 8 apprenants (13%) ont choisi «la grammaire» tandis que seulement 3 apprenants (5%) ont entouré «le discours et la conversation».



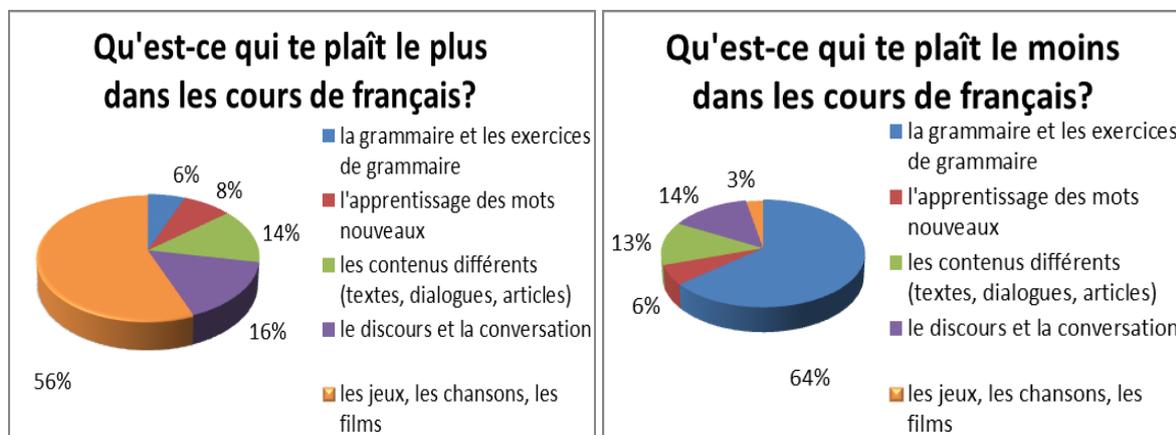
Diagrammes 4. et 5. L'attitude des apprenants envers l'apprentissage du français

Dans la partie où ils doivent expliquer pourquoi ils ont choisi telle ou telle réponse concernant l'élément le plus difficile en français, les commentaires les plus fréquents portent sur la grammaire de même que sur le discours et la conversation: «la grammaire est la plus difficile parce qu'il y a beaucoup de règles et d'exceptions en français de même qu'il y a trop de verbes irréguliers», «les Français parlent trop vite de sorte que je ne comprends pas leur discours et leur conversation», «il est difficile de parler et de communiquer en français parce que je ne connais pas tout le vocabulaire et les règles de grammaire», «c'est très difficile à faire une phrase correcte en français parce qu'il y a beaucoup d'éléments auxquels il faut penser comme la prononciation, la grammaire et le vocabulaire». En revanche, les explications concernant les éléments les plus faciles en français portent le plus souvent sur le vocabulaire ou la prononciation. Par exemple, selon les apprenants «le vocabulaire est facile parce que les mots sont similaires aux mots des autres langues étrangères comme l'anglais ou l'italien», «il est facile d'apprendre le vocabulaire très vite parce qu'on utilise les mêmes mots fréquemment» de même qu'on trouve des commentaires comme «la prononciation française me plaît beaucoup de sorte que j'aime à l'apprendre» ou «la prononciation française est belle et facile à apprendre parce que les règles sont claires». En somme, d'après les commentaires des apprenants, les résultats obtenus sont tout à fait attendus parce que les éléments les plus difficiles se sont montrés la grammaire et la conversation, qui sont très compliquées, tandis que l'élément le plus facile est, logiquement, le vocabulaire qui s'apprend vite et sans beaucoup d'effort supplémentaire.

8. 2. Attitude des apprenants envers les cours de français

La deuxième partie du questionnaire comporte 3 questions dont l'objectif est d'examiner l'attitude des apprenants à l'égard des cours de français. Ainsi, la septième et la huitième question de l'enquête portent sur les éléments dans les cours de français qui plaisent le plus ou le moins aux apprenants. Quant aux éléments les plus plaisants, la réponse «les jeux, les chansons, les films» est choisie par 35 apprenants (56%), la réponse «le discours ou la conversation» est entourée par 10 apprenants (16%), tandis que la réponse «les contenus différents (textes, dialogues, articles) est choisie par 9 apprenants (14%). Les éléments qui plaisent le moins aux apprenants sont la réponse «l'apprentissage des mots nouveaux», qui est entourée par 5 apprenants (8%), et la réponse «la grammaire et les exercices grammaticaux», choisie par seulement 4 apprenants (6%). Les résultats de la huitième question ont confirmé que les éléments les moins plaisants aux apprenants sont «la grammaire et les exercices

grammaticaux» (64%), «le discours et la conversation» (14%) ainsi que «les contenus différents (textes, dialogues, articles)» (13%). La réponse «l'apprentissage des mots nouveaux» est entourée par 6% des apprenants tandis que la réponse choisie par seulement 2 apprenants est évidemment «les jeux, les chansons, les films» (3%).



Diagrammes 6. et 7. L'attitude des apprenants envers les cours de français

Parmi les explications des réponses choisies, on trouve les commentaires des apprenants concernant les éléments les plus plaisants qui portent le plus souvent sur «les jeux, les chansons, les films», «le discours et la conversation» ou «les contenus différents». Les commentaires sont comme suit: «les jeux, les chansons et les films sont très intéressants et amusants», «on apprend mieux et plus facilement le français à l'aide des jeux et des films qui sont très utiles et intéressants», « la conversation est très utile parce qu'on apprend les mots de même qu'on s'exerce à parler avec des locuteurs natifs», «les textes, les dialogues et les articles nous aident à apprendre facilement le français». Quant aux commentaires des apprenants concernant les éléments qui leur plaisent le moins, on peut noter ceux qui portent sur «la grammaire et les exercices grammaticaux» de même que sur «le discours et la conversation». Ainsi, la plupart des apprenants ont écrit que «la grammaire est très difficile et ennuyeuse parce qu'il y a trop de règles et peu de créativité» de même que «il est difficile de parler et de communiquer en français parce qu'on doit connaître beaucoup de mots et de règles de grammaire ainsi qu'on doit faire attention à la prononciation». En définitive, ces résultats ne sont pas inattendus parce qu'on peut supposer que les apprenants préfèrent les jeux et les films tandis qu'ils n'aiment pas la grammaire. En fait, il est tout à fait logique que les apprenants aiment à regarder les films ou jouer aux jeux différents qui les aident à apprendre mieux le français de même qu'ils considèrent la conversation ou la grammaire comme les éléments utiles mais encore un peu difficiles à apprendre.

La neuvième question qui concerne l'attitude des apprenants envers les cours de français est «Quel type de travail te plaît le plus en classe de français?». La plupart des apprenants (45%) ont répondu «le travail en groupe», 21 apprenants ont dit «travail en paire» (33%), tandis que seulement 14 apprenants ont entouré la réponse «le travail individuel» (22%).

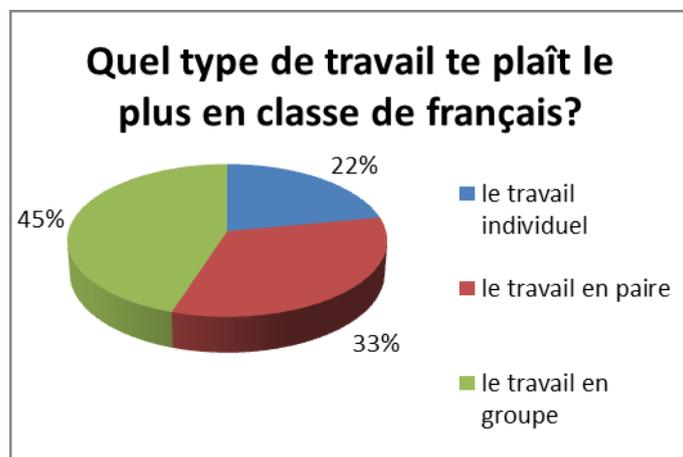


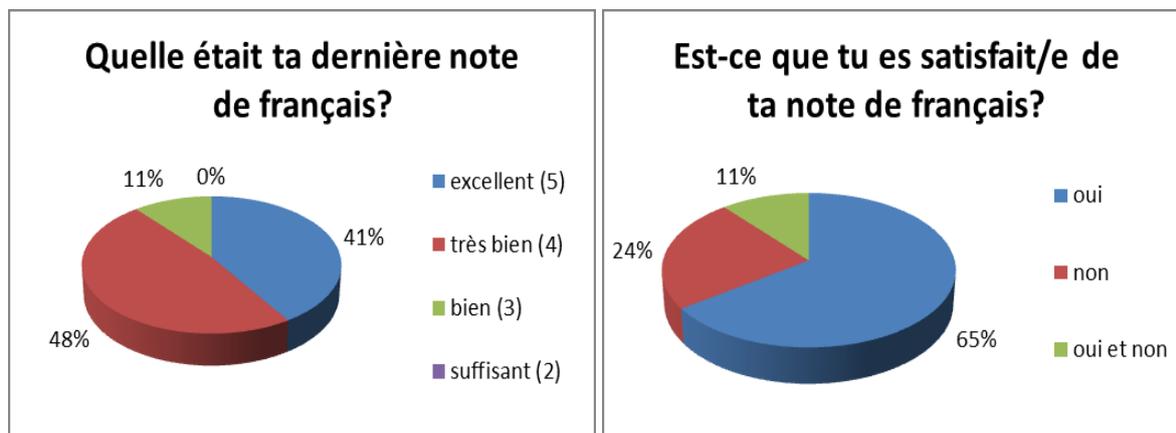
Diagramme 8. L'attitude des apprenants envers la classe de français

En bref, il est évident que la majorité des apprenants préfère le travail coopératif grâce auquel ils sont prêts à aider les uns les autres pour pouvoir apprendre mieux et plus facilement la langue française.

8. 3. Résultats des apprenants dans l'apprentissage du français et leur attitude envers l'enseignante

Dans la troisième partie du questionnaire, on examine la réussite des apprenants dans l'apprentissage du français et leur attitude envers l'enseignante de français. Bien qu'on ne leur ait pas posé la question précise sur leur enseignante, les apprenants ont expliqué leur (in)satisfaction avec les notes de français en commentant le travail de leur enseignante. En effet, il est évident que l'enseignante évalue le savoir des apprenants qui peuvent critiquer ou approuver leurs notes et proportionnellement la méthode d'enseignement et la pédagogie de leur enseignante. Toutefois, la dixième question de notre questionnaire porte sur la réussite des apprenants qui devaient entourer leur dernière note de français. Les résultats sont comme suit: 30 apprenants ont la note «très bien» (vrlo dobar) (48%), 26 des apprenants ont la note «excellent» (odličan) (41%), tandis que seulement 7 apprenants ont la note «bien» (dobar) (11%). Quant à l'onzième question «Est-ce que tu es satisfait/e de ta note de français?», 41

apprenants ont répondu «oui» (65%), 7 apprenants ont dit «oui et non» (11%), tandis que 15 apprenants ne sont pas satisfaits de leur note de français (24%).



Diagrammes 9. et 10. La réussite des apprenants dans l'apprentissage du français

Comme nous avons dit, les apprenants avaient la possibilité d'expliquer pourquoi ils sont (in)satisfaits de leur note de français de sorte que nous avons trouvé les commentaires concernant leur attitude envers l'enseignante. Ainsi, les commentaires de la plupart des apprenants satisfaits de leur note de français sont par exemple: «c'est une bonne note qui est appropriée à mon savoir et à mes efforts», «l'enseignante est objective de sorte qu'on a des notes que nous avons méritées» ou «je suis satisfait de ma note de français qui me motive à la retenir et à continuer mon apprentissage». Néanmoins, parmi les commentaires des apprenants qui ont entouré les réponses «oui et non» ainsi que «non», on trouve des explications comme suit: «je n'apprends pas suffisamment», «je pourrais gagner une meilleure note que celle que j'ai en ce moment mais je suis paresseux» ou «l'enseignante est juste et ma note est réelle mais je pense que je peux atteindre de meilleurs résultats». D'où il suit que les apprenants ont des attitudes positives envers leur apprentissage du français, ce qui les incite à continuer à apprendre le français. De plus, il est confirmé que les attitudes positives envers l'enseignante, qui est juste et objective, stimulent chez certains apprenants l'intérêt pour le français.

8. 4. Motivation des apprenants et leur désir de continuer à apprendre le français

La quatrième partie de l'enquête porte sur le type de motivation chez les adolescents qui apprennent la langue française ainsi que sur leur désir de continuer à apprendre le français. Cette partie comporte 2 questions auxquelles les apprenants doivent répondre en entourant une réponse proposée de même qu'un questionnaire de type Likert qui sert à

examiner la motivation des apprenants. Ainsi, les résultats de la douzième question du questionnaire «Est-ce que tu penses qu'il est bon de savoir le français?» sont comme suit: 62 apprenants ont répondu «oui» (98%), seulement 1 apprenant a entouré la réponse «oui et non» (2%) alors que personne n'a répondu «non» (0%).



Diagramme 11. La motivation chez les adolescents qui apprennent le français

Les résultats sont tout à fait attendus parce que la majorité des apprenants ont des attitudes positives envers la langue française. Cependant, bien qu'il y ait des apprenants qui considèrent le français comme difficile et qui n'ont pas de résultats très positifs de leur apprentissage du français, presque tous ces apprenants sont d'accord qu'il est bon de savoir le français. C'est pourquoi les commentaires des apprenants sont comme suit: «c'est une langue très importante dans le monde comme l'anglais et l'allemand», «le français peut m'aider dans ma future profession», «il y a beaucoup de locuteurs de français de sorte qu'il est bon et utile de le savoir», «le français peut nous aider dans la vie future (les voyages, le travail)». D'où il suit que les commentaires des apprenants concernent la motivation envers l'apprentissage du français qui sera l'objet du questionnaire de type Likert.

Comme nous avons dit, le questionnaire de type Likert comporte une série d'affirmations pour lesquelles les apprenants donnent leurs accords ou leurs désaccords en entourant un numéro de 1 jusqu'à 5: 1 (tout à fait d'accord), 2 (d'accord), 3 (ni d'accord ni en désaccord), 4 (pas d'accord), 5 (pas du tout d'accord). C'est pourquoi notre questionnaire contient 9 affirmations qui correspondent à deux types de motivation chez les adolescents: la motivation instrumentale et la motivation intégrative.

En premier lieu, on va analyser 5 phrases qui portent sur la motivation instrumentale ou la motivation qui est liée à l'utilisation d'une langue étrangère. En effet, il s'agit des situations où

les apprenants sont motivés à apprendre le français parce qu'ils pensent qu'il leur servira dans leur vie quotidienne et dans leur avenir comme pendant les voyages ou dans les conversations avec les autres. La première affirmation concernant la motivation instrumentale dans ce questionnaire est «J'apprends le français pour communiquer facilement avec les gens». Les résultats ont montré que 32% des répondants sont d'accord avec cette affirmation, 30% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord et 25% des apprenants sont tout à fait d'accord avec cette constatation. Seulement 11% des apprenants ne sont pas d'accord avec cette affirmation et 2% des apprenants ne sont pas du tout d'accord. Les résultats de la deuxième affirmation «J'apprends le français pour comprendre les médias (la télévision, la radio, les magazines, l'Internet)» sont similaires aux résultats de la première affirmation: 41% des apprenants sont d'accord, 24% des répondants ne sont ni d'accord ni en désaccord, 19% de ceux-ci ne sont pas d'accord, 10% des apprenants sont tout à fait d'accord alors que seulement 6% des apprenants ne sont pas du tout d'accord. Quant à la troisième affirmation «Le français m'aidera à choisir mes études», 33% des apprenants sont d'accord avec cette affirmation, un quart des apprenants (25%) ne sont ni d'accord ni en désaccord tandis que 21% des apprenants sont tout à fait d'accord. Néanmoins, 13% des apprenants ne sont pas du tout d'accord et 8% de ceux-ci ne sont pas d'accord avec cette constatation. La plupart des apprenants sont d'accord (35%) et tout à fait d'accord (32%) avec la quatrième affirmation «Le français m'aidera à choisir un travail (un bon salaire)». Pourtant, 17% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord, 5% des répondants ne sont pas d'accord alors que 11% de ceux-ci ne sont pas du tout d'accord. Les résultats de la dernière phrase «Le français m'aidera pendant les voyages à l'étranger et dans la visite des monuments» se sont révélés les meilleurs parce que la plus grande partie des apprenants sont tout à fait d'accord (62%) et d'accord (27%) avec cette affirmation. Seulement 5% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord tandis que 3% de ceux-ci ne sont pas (du tout) d'accord.

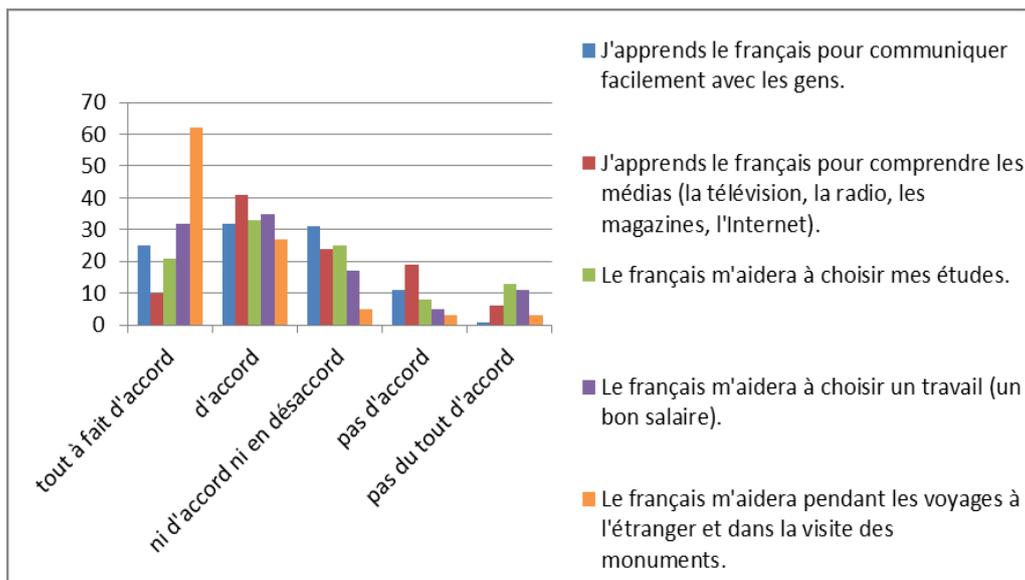


Diagramme 12. La motivation instrumentale chez les apprenants de français

Les résultats sont tout à fait attendus parce qu'on a supposé que d'une part, la motivation des apprenants pour l'apprentissage du français doit être instrumentale et d'autre part intégrative. De toute évidence, la plupart des apprenants sont d'accord avec toutes les affirmations mais la plus grande partie de ceux-ci pensent que le français les aidera lors des voyages à l'étranger et pour comprendre les médias dans la vie quotidienne. C'est logique parce que les adolescents ont besoin de français le plus souvent dans leur vie quotidienne quand ils regardent un film ou écoutent de la musique, de même qu'ils ont le désir de voyager et visiter des villes françaises. Ils pensent aussi que le français les aidera à communiquer avec les autres gens, mais malheureusement ils n'ont pas beaucoup de possibilités et d'occasions de le faire par manque de contacts avec les gens qui parlent français. De plus, les adolescents sont d'accord avec les affirmations portant sur leurs études et leur travail mais ces objectifs de l'apprentissage du français ne sont pas encore assez significatifs pour une partie des adolescents parce qu'ils concernent leur futur.

En second lieu, il y a 3 affirmations dans notre questionnaire qui concernent le deuxième type de motivation, c'est-à-dire la motivation intégrative. Ce type de motivation comprend le désir des apprenants de s'intégrer dans la culture ou la communauté française, de même que leur intérêt pour la langue française en général. La première affirmation qui porte sur la motivation intégrative est «J'apprends le français pour connaître mieux les pays francophones et leur culture». D'après les résultats, 32% des apprenants sont d'accord avec cette affirmation, 30% de ceux-ci ne sont ni d'accord ni en désaccord, 21% des répondants ne sont pas d'accord, 14% des apprenants ne sont pas du tout d'accord et seulement 3% des apprenants sont tout à fait

d'accord. Presque la moitié des apprenants sont tout à fait d'accord (49%) et 28% des apprenants sont d'accord avec la deuxième affirmation «J'apprends le français parce que cela m'intéresse». En revanche, 14% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord, tandis que seulement 5% des apprenants ne sont pas d'accord et 4% des apprenants ne sont pas du tout d'accord. En ce qui concerne la troisième affirmation «J'apprends le français pour mon avantage personnel et mon propre plaisir», les résultats sont semblables à ceux de l'affirmation précédente: 38% des apprenants sont tout à fait d'accord avec l'affirmation, 34% de ceux-ci sont d'accord, 17% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord, tandis que 6% des apprenants ne sont pas d'accord et seulement 5% de ceux-ci ne sont pas du tout d'accord.

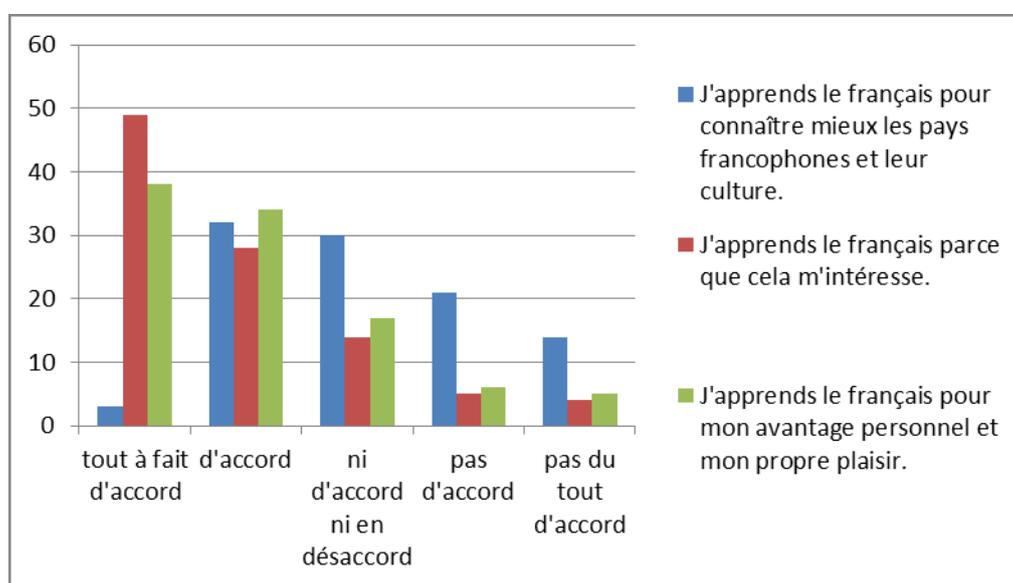


Diagramme 13. La motivation intégrative chez les apprenants de français

D'après les résultats, il est évident qu'excepté la motivation instrumentale, les apprenants de français possèdent aussi la motivation intégrative. En réalité, la majorité des adolescents apprennent le français pour leur propre intérêt et leur avantage personnel. De plus, la plupart des apprenants souhaitent apprendre davantage sur les communautés et les cultures françaises mais il y en a qui n'y voient pas d'objectif indispensable. Néanmoins, on a démontré que la motivation intégrative existe chez la majorité des apprenants de français de même qu'elle est au moins aussi importante que la motivation instrumentale.

Outre les affirmations concernant la motivation instrumentale et la motivation intégrative, notre questionnaire de type Likert comporte une affirmation qui porte sur l'obligation d'apprendre le français: «J'apprends le français parce que je dois le faire (le programme de

l'école ou le désir des parents)». D'après les résultats, presque la moitié des apprenants ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation (48%), 17% des apprenants ne sont pas d'accord et 14 % de ceux-ci ne sont ni d'accord ni en désaccord. Seulement 13% des apprenants sont tout à fait d'accord et 8% des apprenants sont d'accord avec cette affirmation.

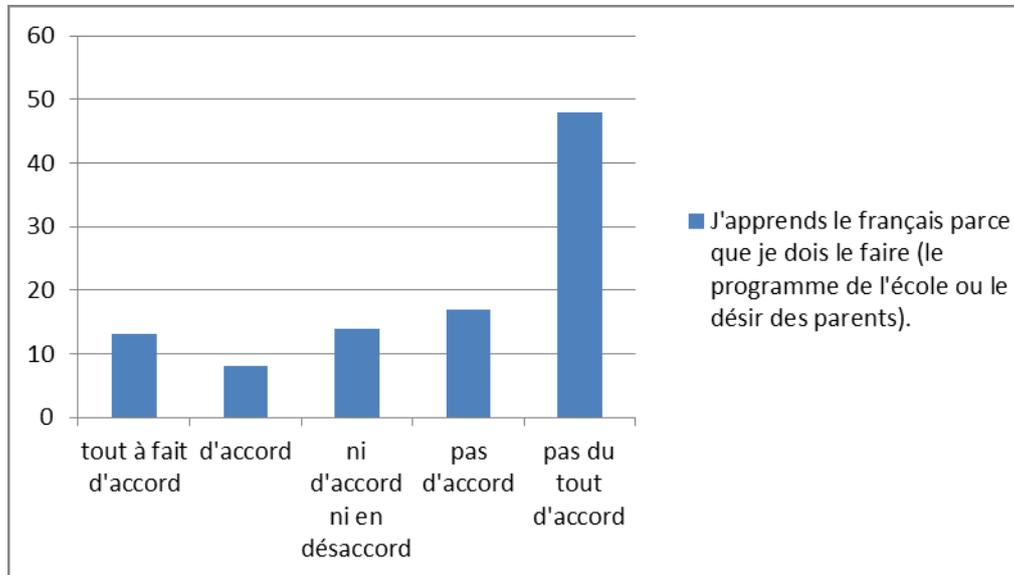


Diagramme 14. Le sentiment de l'obligation d'apprendre le français chez les adolescents

Comme nous avons prévu, la majorité des apprenants n'apprennent pas le français parce qu'ils doivent le faire, mais parce qu'ils veulent le faire. C'est pourquoi ils ont des résultats positifs dans l'apprentissage de cette langue étrangère de même qu'ils sont motivés à l'apprendre grâce à la motivation instrumentale et à la motivation intégrative.

La quatrième partie de l'enquête se termine par la question à laquelle les apprenants doivent répondre en entourant une réponse proposée et qui concerne leur désir de continuer à apprendre le français. En fait, à la question «Est-ce que tu veux continuer à apprendre le français après la fin de cette année scolaire?» 84% des apprenants ont répondu «oui», 11% de ceux-ci ont entouré «oui et non» tandis que seulement 5% des apprenants ont répondu «non».

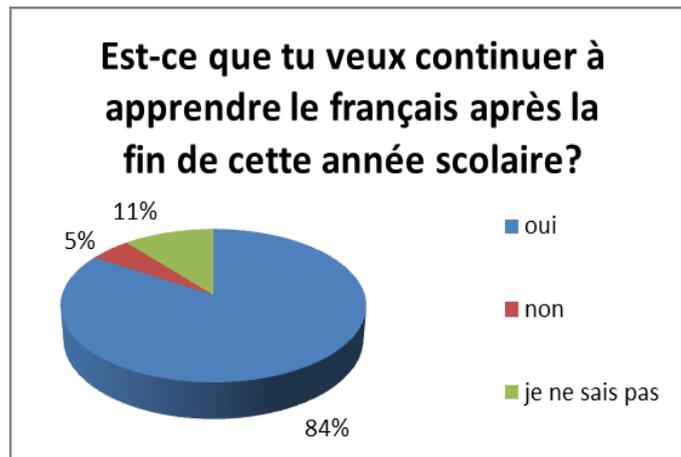


Diagramme 15. Le désir des apprenants de continuer à apprendre le français

Dans les commentaires des apprenants concernant leur désir de continuer à apprendre le français, on a trouvé les explications comme suit: «le français est une langue importante et utile de sorte que je veux l'apprendre», «le français peut m'aider dans la vie future» ou «j'aime cette langue et je veux continuer à l'apprendre». En définitive, il est clair que la plupart des apprenants ont le désir de continuer à apprendre le français parce qu'ils aiment cette langue et la considèrent comme intéressante et importante.

8. 5. Milieu social des apprenants

La cinquième partie de notre enquête comporte 4 questions qui concernent le milieu social des apprenants. En fait, il s'agit de la présence de la langue française et des éléments de la culture française auxquels les apprenants sont exposés dans leur vie quotidienne. À la première question «Est-ce que tes parents ou quelqu'un des membres de ta famille connaît le français?», la plupart des apprenants ont répondu «personne» (43%) tandis que 19 répondants ont entouré la réponse «quelqu'un des membres de ta famille (frère/soeur/grand-mère/grand-père/tante/oncle...)» (30%). De plus, 11 apprenants ont répondu «un parent et quelqu'un des membres de ta famille (frère/soeur/grand-mère/grand-père/tante/oncle...)» (17%), 6 apprenants ont entouré «un parent» (10%), alors que personne n'a répondu «les deux parents» (0%).

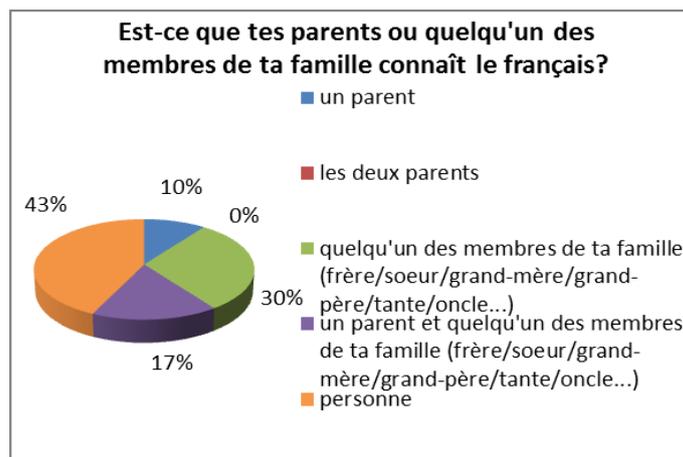
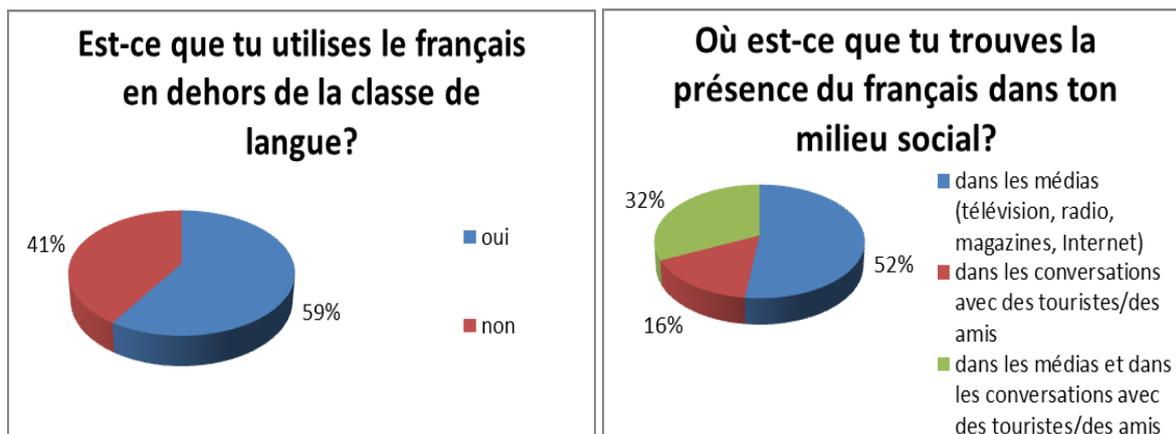


Diagramme 16. La connaissance du français dans le milieu social des apprenants

D'après les résultats, il est clair que malheureusement presque la moitié des apprenants ne connaissent personne dans leur entourage qui parlerait français. D'où il suit que le français n'est pas aussi enseigné en Croatie que par exemple l'anglais ou l'allemand de sorte que les apprenants n'ont pas très souvent la possibilité d'être exposés à la langue qu'ils sont en train d'apprendre ni de communiquer avec quelqu'un dans leur famille qui connaît le français. Cependant, il est incontestable que l'autre moitié des apprenants ont un parent ou quelqu'un dans leur famille qui connaît le français. Ainsi, les adolescents peuvent leur demander de l'aide dans l'apprentissage du français ou simplement essayer d'avoir une conversation avec eux en français. En définitive, il est évident que les adolescents apprenant le français peuvent beaucoup profiter de la présence de la langue française dans leur milieu social mais malheureusement une partie de ceux-ci n'ont pas le plus souvent en général cette chance.

La deuxième question concernant le milieu social des apprenants porte sur l'utilisation du français en dehors de la classe de langue. À la question «Est-ce que tu utilises le français en dehors de la classe de langue?», 37 apprenants ont répondu «oui» (59%) tandis que 26 apprenants ont dit «non» (41%). De plus, on leur a posé une troisième question «Où est-ce que tu trouves la présence du français dans ton milieu social?» qui porte sur la présence concrète du français dans le milieu social des apprenants. La plupart des apprenants ont répondu «dans les médias (télévision, radio, magazines, Internet)» (52%), 20 apprenants ont entouré la réponse «dans les médias et dans les conversations avec des touristes/des amis» (32%), tandis que seulement 10 apprenants ont répondu «dans les conversations avec des touristes/des amis» (16%).



Diagrammes 17. et 18. L'utilisation du français et sa présence dans le milieu social des apprenants

Dans la partie où ils doivent expliquer pourquoi et quand ils utilisent le français en dehors de la classe, on a trouvé des commentaires comme suit: «je regarde les films français et j'écoute les chansons françaises», «je lis parfois des livres en français», «j'utilise le français dans les conversations avec ma soeur et les membres de ma famille qui parlent français», «je communique avec ma camarade de classe pour apprendre mieux le français» de même que «j'utilise le français pendant les vacances avec les amis francophones ou dans les conversations avec eux sur Internet». Cependant, la plupart des apprenants qui n'utilisent pas le français en dehors de la classe de langue ont expliqué qu'ils n'ont pas de possibilités de le faire. En effet, ces apprenants n'ont pas besoin de français dans leur vie quotidienne par manque de contacts avec des personnes qui parlent français de sorte que les adolescents utilisent le français seulement en classe de langue. Néanmoins, la plupart de ceux-ci ont montré le désir d'utiliser le français en dehors de la classe quand ils acquerront un meilleur niveau de français que maintenant. Grâce à cela, ils pourront lire des livres et regarder des films français ainsi que communiquer avec des autres qui parlent français. En somme, ces commentaires ont confirmé les résultats de la question sur la présence de la langue française dans le milieu social des apprenants. Comme nous avons vu, la plupart des adolescents trouvent le français dans les films, les chansons, les livres ou sur Internet tandis qu'une partie de ceux-ci ont la possibilité de parler français avec des amis ou des touristes.

La dernière question qui porte sur le milieu social des apprenants est «Est-ce que tu trouves dans ton entourage les produits/aliments/boissons/magasins/cosmétique/marques des voitures/célébrités/musique qui te rappellent la France, le français ou la culture française?».

D'après les résultats, 56 apprenants ont répondu «oui» (89%), 4 apprenants ont dit «je ne sais pas» (6%) tandis que seulement 3 apprenants ont répondu «non» (5%).

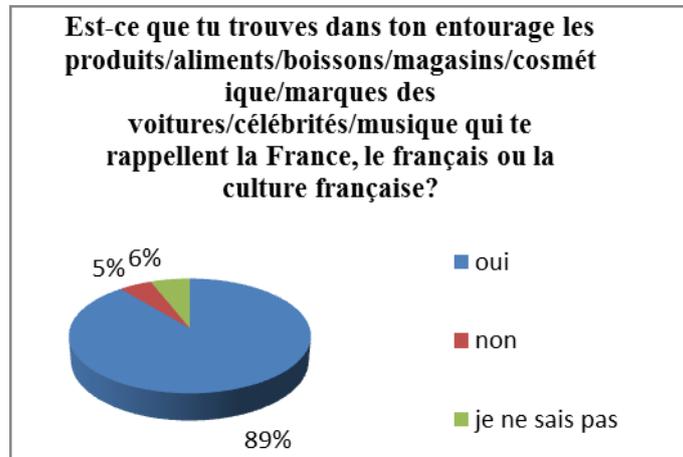


Diagramme 19. La présence des éléments de la culture française dans le milieu social des apprenants

Comme nous avons prévu, la plupart des apprenants peuvent trouver des éléments de la culture française dans leur entourage de même que les produits qui les rappellent la France ou la langue française. Dans la partie où ils doivent énumérer les exemples, on a trouvé beaucoup de réponses différentes qu'il a fallu classer par catégories. La première catégorie qui concerne la nourriture et les boissons est représentée le plus souvent par les exemples comme: «le vin», «le fromage», «le croissant», «la baguette», «le camembert» et «les crêpes». La deuxième catégorie porte sur les marques les plus populaires des vêtements et des produits cosmétiques de sorte que les réponses les plus fréquentes sont: «L'Oréal», «L'Occitane», «Chanel», «Vichy», «Bourjois», «Lancôme», «Dior». Quant à la troisième catégorie, il s'agit des marques des voitures françaises qui sont selon les apprenants: «Peugeot», «Renault» et «Citroën». Dans la quatrième catégorie qui est représentée par les personnes qui rappellent les apprenants la France, on a trouvé: l'ancien président de la France «Nicolas Sarkozy», l'acteur français très populaire «Gérard Depardieu», la fameuse chanteuse française «Édith Piaf», mais aussi les chanteurs contemporains qui sont très écoutés par les adolescents comme «Zaz» et un producteur belge de la chanson française avec le surnom «Stromae». La dernière catégorie comporte les films français les plus connus que les apprenants associent à la France. En réalité, il s'agit des films «Taxi» et «Intouchables» de même que d'une série de films et de bandes dessinées, c'est-à-dire «Astérix et Obélix». En définitive, grâce aux exemples donnés, il est évident que les apprenants sont tout à fait conscients des éléments de la culture française auxquels ils sont exposés dans la vie quotidienne. Il s'agit soit des représentations et des

stéréotypes concernant la France et les Français qui portent le plus souvent sur leur gastronomie (croissant, baguette, crêpes, fromage) ou sur les éléments du quotidien français (en particulier les magasins, les marques des voitures et des cosmétiques, les films, les chansons ou la mode) qui représentent la culture minimaliste, soit les produits mentionnés par les adolescents sont les éléments véritables de la culture française qui sont présents dans leur milieu social comme les personnages célèbres (chanteurs, acteurs, politiciens, artistes, écrivains), qui font partie de la culture maximaliste.

8. 6. Attitude des apprenants envers les Français et la France

La sixième partie de l'enquête comporte un questionnaire de type Likert de même qu'une question dont l'objectif est d'examiner l'attitude des apprenants envers les locuteurs natifs et la France. En réalité, le questionnaire de type Likert est composé de 10 affirmations pour lesquelles les apprenants donnent leur accord ou leur désaccord en entourant un numéro de 1 jusqu'à 5: 1 (tout à fait d'accord), 2 (d'accord), 3 (ni d'accord ni en désaccord), 4 (pas d'accord), 5 (pas du tout d'accord). Ces affirmations concernent les représentations et les images sur les locuteurs natifs français ainsi que sur les pays où on parle français. De plus, on a proposé aux apprenants les phrases qui portent sur les stéréotypes concernant la France et les Français pour voir dans quelle mesure ils sont présents parmi les apprenants de la langue française dans la communauté croate.

Tout d'abord, on va présenter les résultats des 4 affirmations qui désignent les caractéristiques très positives des Français. Avec la première affirmation «Les Français ont une gastronomie excellente (la nourriture et les boissons)» 25 apprenants sont tout à fait d'accord (40%) et 21 apprenants sont d'accord (33%). En revanche, 19% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord, 6% des apprenants ne sont pas d'accord avec cette affirmation, tandis que seulement 2% des adolescents ne sont pas du tout d'accord. Quant à la deuxième affirmation «Les Français ont du succès dans les sciences et l'art», 35% des apprenants sont d'accord, 30% de ceux-ci sont tout à fait d'accord alors que 24% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord. Seulement 10% des adolescents ne sont pas d'accord et 1% des apprenants ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation. Les résultats de la troisième affirmation «Les Français sont de bons diplomates» ont montré que presque la moitié des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord (46%) tandis que 35% des apprenants sont d'accord et 16% de ceux-ci sont tout à fait d'accord avec cette phrase. Seulement 3% des apprenants ne sont pas

d'accord avec cette affirmation alors que personne n'a entouré la réponse «pas du tout d'accord». La dernière phrase qui concerne les traits positifs des Français est «Les Français sont élégants». D'après les résultats, 38% des apprenants sont d'accord, 32% des adolescents sont tout à fait d'accord, 16% de ceux-ci ne sont ni d'accord ni en désaccord tandis que 11% des apprenants ne sont pas d'accord et 3% de ceux-ci ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation.

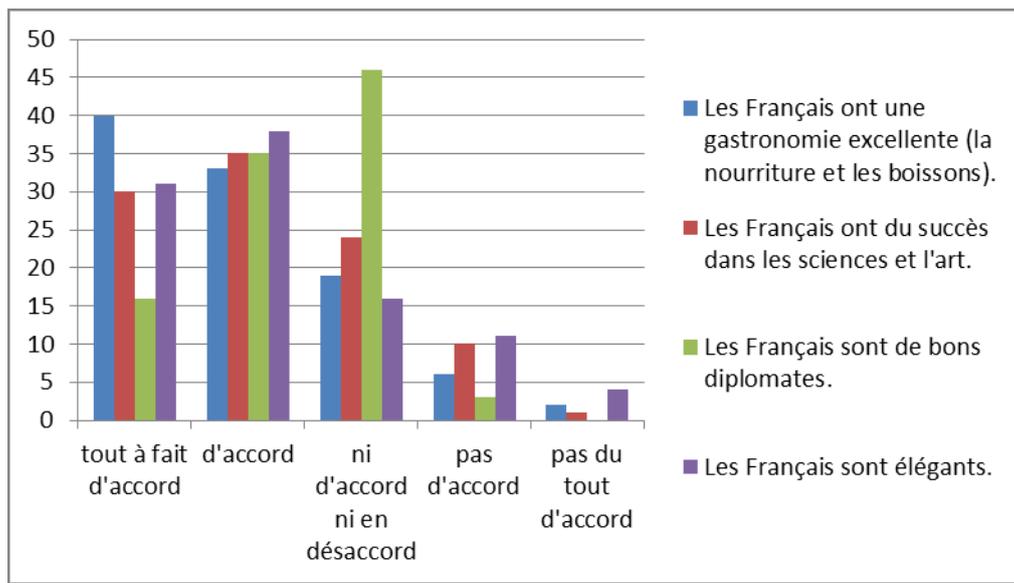


Diagramme 20. Les attitudes des apprenants envers les Français

Comme nous avons prévu, la majorité des apprenants de français ont des attitudes positives à l'égard des locuteurs natifs. Grâce aux images stables et aux représentations sociales stéréotypées, les adolescents qui apprennent la langue française pensent que les Français ont une gastronomie excellente, qu'ils sont très élégants de même qu'ils ont beaucoup de succès dans les sciences et l'art. Bien qu'elle soit acceptée par une partie des adolescents, l'image qui est la moins connue parmi tous les apprenants est la représentation des Français comme de bons diplomates. D'où il suit que les apprenants de cet âge ne montrent pas beaucoup d'intérêt pour le côté politique de la vie quotidienne. Néanmoins, cette partie du questionnaire a démontré le fait qu'en général les apprenants considèrent les Français comme une population qui a beaucoup de qualités et de valeurs remarquables.

Après avoir présenté les traits positifs des Français avec lesquels les apprenants sont généralement d'accord, on a proposé aux apprenants 4 affirmations qui concernent les qualités négatives des Français. Avec la première phrase «Les Français n'aiment pas les étrangers», 40% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord, 21% des adolescents sont d'accord

tandis que 17% de ceux-ci ne sont pas d'accord. De plus, 12% des apprenants ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation alors que seulement 10% sont tout à fait d'accord. Quant à la deuxième affirmation «Les Français ne sont pas favorables à l'apprentissage des langues étrangères», la plus grande partie des apprenants (31%) sont tout à fait d'accord et 28% de ceux-ci sont d'accord avec cette phrase. En revanche, 20% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord, 13% des adolescents ont entouré «pas d'accord» alors que 8% de ceux-ci ont choisi la réponse «pas du tout d'accord». Avec la troisième affirmation «Les Français ont un tempérament explosif», 49% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord, 25% des adolescents sont d'accord et 16% de ceux-ci sont tout à fait d'accord. Cependant, 8% des apprenants ne sont pas d'accord tandis que 2% de ceux-ci ne sont pas du tout d'accord. Quant à la quatrième affirmation «Les Français sont prétentieux», la plupart des apprenants (40%) ne sont ni d'accord ni en désaccord, 32% des apprenants ont choisi la réponse «d'accord» alors que 14% de ceux-ci ont répondu «pas d'accord». Néanmoins, 8% des apprenants ne sont pas du tout d'accord et seulement 6% des apprenants sont tout à fait d'accord avec cette affirmation.

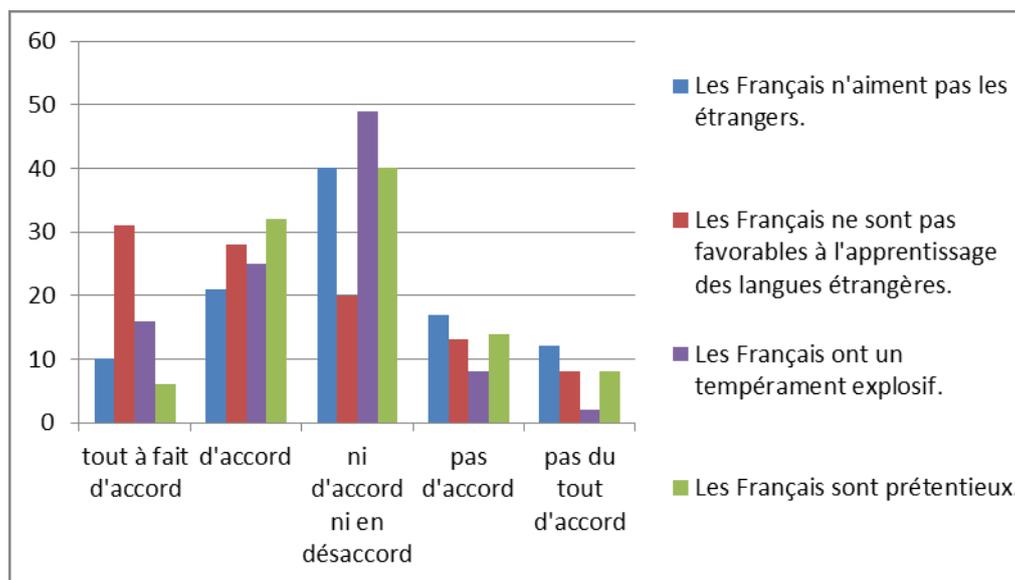


Diagramme 21. Les attitudes des apprenants envers les Français

D'après les résultats obtenus, on peut constater que la plupart des apprenants considèrent les Français comme défavorables à l'apprentissage des langues étrangères. Cette attitude tire son origine probablement des stéréotypes dans notre société selon lesquels les Français ne veulent pas parler d'autres langues que le français dans un pays étranger ou avec les touristes dans leur pays. En revanche, les autres représentations collectives figées, qui concernent les traits négatifs des Français, ne sont pas assez approuvées par les apprenants. En effet, la plupart des

apprenants sont encore indécis sur le parti à prendre de sorte que la plupart de ceux-ci n'approuvent ni ne refusent les caractéristiques des Français comme par exemple l'hostilité envers les étrangers, le tempérament explosif ou la prétention. De plus, il y a une partie des apprenants qui sont d'accord avec les deux dernières caractéristiques ainsi que presque un tiers des apprenants considère l'hostilité envers les étrangers comme un trait caractéristique des Français. En définitive, il est clair que les résultats de cette partie du questionnaire sont très divergents de même qu'ils proviennent des représentations sociales présentes dans la communauté croate où les apprenants vivent. En somme, c'est pourquoi les adolescents sont conscients de ces stéréotypes qui peuvent les aider à attribuer des traits spécifiques aux Français mais aussi qui doivent être mieux examinés et complétés par les apprenants de français.

Outre les attitudes envers les locuteurs natifs, notre questionnaire de type Likert comporte aussi deux affirmations qui concernent l'attitude des apprenants à l'égard d'un pays francophone. D'après les résultats, 40% des apprenants sont d'accord avec l'affirmation «La France est un pays très agréable à vivre», 27% des adolescents ne sont ni d'accord ni en désaccord tandis que 24% des apprenants sont tout à fait d'accord avec cette phrase. Seulement 6% des apprenants ne sont pas d'accord et 3% de ceux-ci ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation. Quant à la deuxième affirmation «La France est un pays très important et puissant», plus de la moitié des apprenants (51%) sont tout à fait d'accord et 37% de ceux-ci sont d'accord avec cette affirmation. Uniquement 8% des apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord, 3% de ceux-ci ont répondu «pas d'accord» alors que 1% des apprenants ne sont pas du tout d'accord.

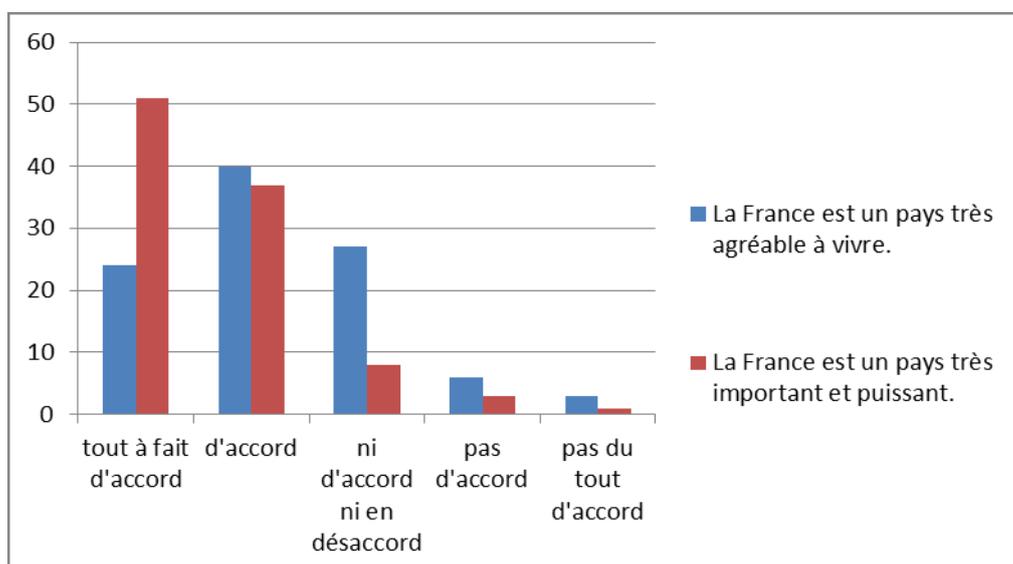


Diagramme 22. Les attitudes des apprenants envers la France

Comme nous pouvons voir, les résultats obtenus sont très positifs. En effet, presque tous les apprenants considèrent la France comme un pays très important qui a beaucoup d'influence dans le monde alors que plus de la moitié des adolescents pensent qu'il s'agit d'un pays très agréable à vivre. D'où il suit qu'outre les attitudes positives envers les locuteurs natifs, les apprenants de la langue française ont aussi des attitudes très positives à l'égard du pays dans lequel ces locuteurs vivent, c'est-à-dire de la France.

La sixième partie de notre questionnaire se termine par une question ouverte à laquelle les apprenants doivent répondre en écrivant les cinq premières associations qui leur viennent à l'esprit quand on dit la France. Ce type de question nous aide à découvrir les réactions spontanées et les idées que les adolescents se font de la France. Elles peuvent être bien sûr influencées par l'école, par le milieu ou la famille des apprenants ainsi que par de différents voyages des adolescents. Il importe peu de savoir si ces représentations sont «vraies» ou «fausses», mais il est nécessaire de les mettre en évidence et de les comparer. En fait, à la question «Écrivez les 5 premiers mots (noms/adjectifs/adverbes/verbes) qui vous viennent à l'esprit quand on dit la France», la plus grande majorité des apprenants ont répondu «Paris» (33 fois). Le deuxième mot qui leur est venu à l'esprit est «la tour Eiffel» (26 fois), alors que la troisième association à la mention de la France selon les apprenants est «le fromage» (17 fois). Les mots «le vin» et «l'amour» occupent la quatrième place parce qu'ils sont mentionnés par 14 apprenants. Finalement, la cinquième association qui leur est venue à l'esprit est le mot «le croissant» qui est noté par 7 apprenants.

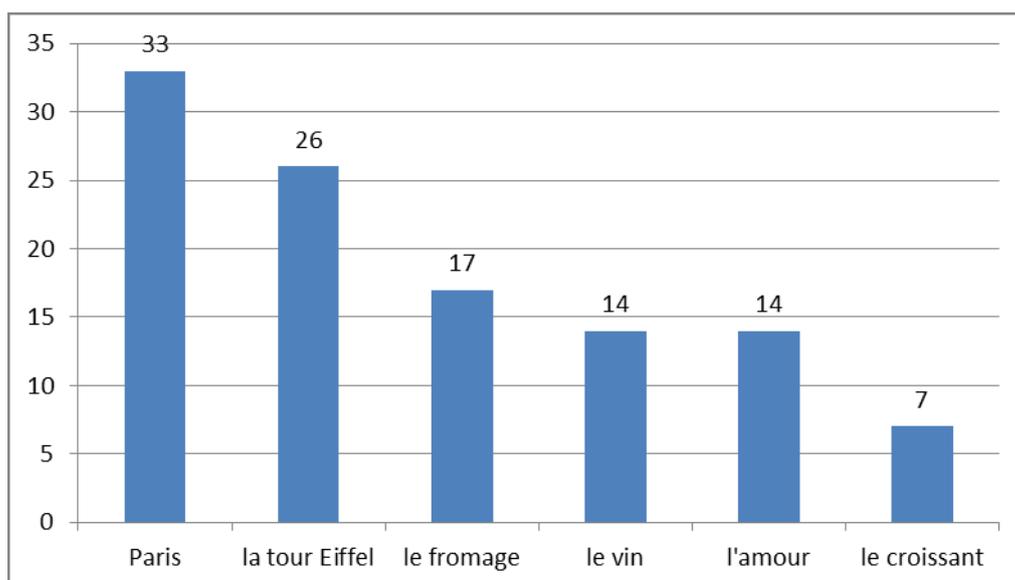


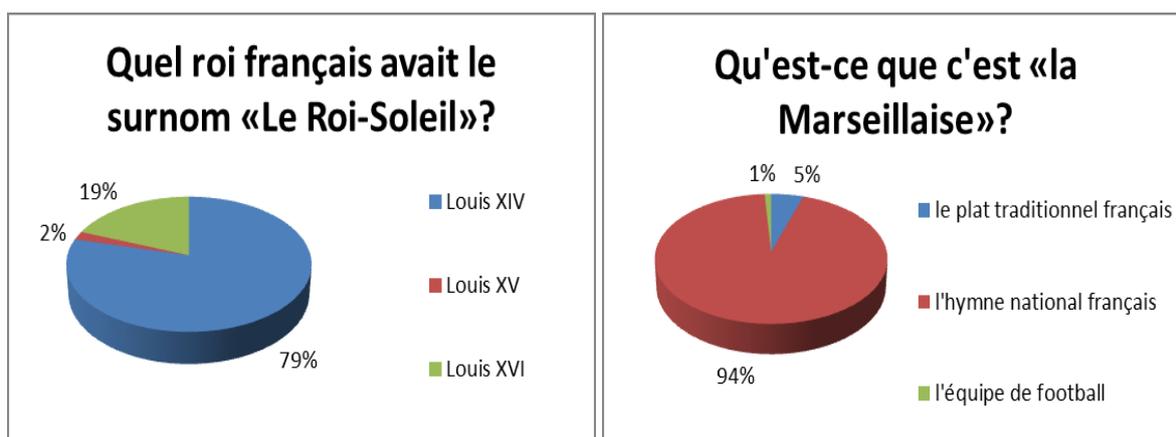
Diagramme 23. Les premières associations des apprenants quand on dit la France

Comme nous avons attendu, les idées et les images que les apprenants se font de la France sont en général les stéréotypes et les représentations sur la France et les Français qui sont présents dans notre société. Il est clair que la première association en mentionnant la France est surtout sa capitale Paris qui fascine tous les touristes qui y viennent ainsi que tous les gens qui ne l'ont pas encore visité mais qui peuvent voir sa beauté sur les images. De plus, il n'est pas surprenant que précisément la tour Eiffel se soit située à la deuxième place parce qu'il s'agit d'un monument spécifique qui représente le symbole de la France et de Paris. Outre la capitale et le monument historique, les autres associations des apprenants comme le fromage et le vin sont liées à la gastronomie française. C'est logique parce que la France est depuis toujours connue par les différents vins de même que par plus de 350 sortes de fromages y produits. D'où l'importance de la nourriture et des boissons en France qui a probablement incité les apprenants à noter ces mots. Par ailleurs, les adolescents ont aussi mentionné le croissant, petite pâtisserie feuilletée qu'on prend le plus souvent pour le petit-déjeuner et qu'on peut acheter et manger aussi dans notre pays. La cinquième association que les apprenants ont notée est l'amour, c'est-à-dire la plupart des apprenants considèrent la France comme le pays de l'amour de même qu'un lieu très romantique. Outre les 5 premières associations, on doit mentionner celles qui sont écrites 6 fois comme «la baguette» et «la mode», ainsi que celles qui sont mentionnées 4 fois comme «la Provence», «l'élégance», «le Louvre» et «le béret basque», tandis que les mots comme «le champagne», «la chanson française», «Chanel», «Édith Piaf», «Saint-Tropez» et «le drapeau tricolore» sont mentionnés 3 fois. Néanmoins, il faut citer les autres associations mentionnées une ou deux fois par des apprenants comme par exemple: les monuments (Versailles, Notre-Dame de Paris, l'Arc de Triomphe, les Champs-Élysées), les villes ou les régions (Lyon, Nice, Strasbourg, Marseille, les Alpes, la Côte d'Azur), la nourriture (les crêpes, les escargots), les personnages célèbres français (Napoléon, Victor Hugo, Zinedine Zidane, Voltaire, Marie Antoinette, Nicholas Sarkozy, Coco Chanel) ou les autres symboles de la France comme le parfum, l'art, le romantique, le baiser, la lavande, le TGV, L'Oréal, Citroën, Renault, Vichy, les moustaches, la diplomatie, l'aristocratie et la révolution française. En bref, il est évident que tous les apprenants ont déjà quelques idées sur la France et certaines opinions sur les Français. Ce sont les idées toutes faites grâce auxquelles les apprenants peuvent mieux comprendre et interpréter la France, les Français et leur culture mais aussi les images figées qui doivent être constamment remises en cause pour compléter une véritable représentation de la France.

8. 7. Savoir socioculturel des apprenants sur la France

La dernière partie de notre enquête est composée de 6 questions concernant le savoir socioculturel des apprenants sur la France et les Français. Ces questions ont comme objectif d'examiner leur connaissance de la culture française qui est liée d'une part au milieu social des apprenants, c'est-à-dire les éléments qui les entourent dans la vie quotidienne, et d'autre part de la réussite des adolescents dans l'apprentissage de la langue française. Grâce aux résultats de ces questions, on va découvrir à quel point les apprenants connaissent la culture savante (littérature, arts, histoire) ainsi que la culture partagée (vécu, quotidien).

Les deux premières questions portent sur l'histoire et les symboles de la France que les adolescents peuvent apprendre à l'école ou à travers les médias. En effet, l'enseignement d'une langue étrangère est toujours transdisciplinaire parce que la langue est considérée comme moyen d'accès à différents contenus non-linguistiques (histoire, géographie, arts plastiques, étude du milieu, activités d'éveil). À la première question «Quel roi français avait le surnom «Le Roi-Soleil»?», 50 apprenants ont répondu correctement «Louis XIV» (79%), 19% des apprenants ont répondu «Louis XVI», tandis que seulement 2% de ceux-ci ont entouré la réponse «Louis XV». Quant à la deuxième question «Qu'est-ce que c'est «la Marseillaise»?», 94% des apprenants ont répondu correctement «l'hymne national français», alors que 5% des adolescents ont répondu faussement «le plat traditionnel français» et 1% des apprenants ont aussi choisi la fausse réponse «l'équipe de football».

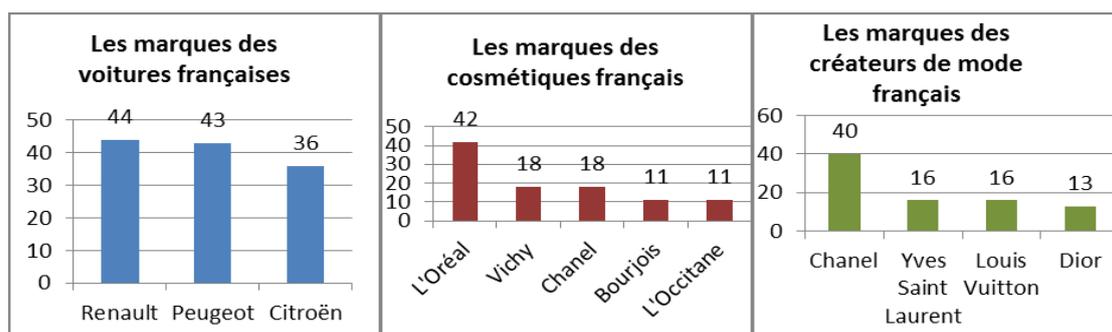


Diagrammes 24. et 25. Le savoir socioculturel des apprenants concernant l'histoire de la France

Comme nous pouvons voir, presque tous les apprenants ont répondu correctement aux deux questions qu'on leur a posées. En fait, quel que soit leur résultat dans l'apprentissage de la langue française, la majorité des apprenants possèdent un savoir socioculturel sur la France

qu'ils ont appris à l'école ou acquis en dehors de la classe. C'est pourquoi ils ont une bonne connaissance des faits importants concernant l'histoire de la France qui représentent la culture savante.

La troisième question sur la connaissance de la culture française est composée de 4 parties où les apprenants doivent citer 3 exemples des marques des voitures françaises, des cosmétiques français et des créateurs de mode français, ainsi qu'au moins 5 exemples des monuments français qu'ils connaissent. Ce type de questions nous aide à révéler à quel point ils connaissent la culture française à laquelle ils sont exposés chaque jour dans leur vie quotidienne. Quant aux marques des voitures françaises, la plus grande partie des apprenants ont écrit «Renault» (44 fois), 43 apprenants ont mentionné «Peugeot» alors que 36 de ceux-ci ont cité «Citroën». Dans la partie où ils doivent écrire les marques des cosmétiques français, la majorité des apprenants ont mentionné «L'Oréal» (42 fois), les marques «Vichy» et «Chanel» sont écrites 18 fois, tandis que «Bourjois» et «L'Occitane» 11 fois. Outre les marques les plus citées, les adolescents ont aussi mentionné les marques comme «Garnier» (7 fois), «Lancôme» (5 fois), «Yves Rocher» (4 fois), «Dior» (3 fois) et «Melvita» (une fois). Quant à la troisième partie de la question qui concerne les marques des créateurs de mode français, on a trouvé «Chanel» qui est mentionné par 40 apprenants, «Yves Saint Laurent» et «Louis Vuitton», écrits par 16 apprenants alors que 12 adolescents ont cité «Dior». Les apprenants ont aussi mentionné les marques comme «Givenchy» (4 fois), «Le coq sportif» (2 fois) et «Christian Louboutin» (2 fois)¹.



Diagrammes 26., 27. et 28. Les marques des voitures, des cosmétiques et des créateurs de mode français

¹Comme les apprenants devaient écrire tout seuls les marques des voitures, des cosmétiques et des créateurs de mode français, l'orthographe leur posait très souvent des problèmes. En effet, ils ont fait beaucoup de fautes d'orthographe (en particulier les faux accents, l'addition ou l'absence des lettres, le manque de l'apostrophe) parce qu'ils ne sont pas sûrs comment certains mots s'écrivent. C'est pourquoi on a trouvé les mots notés comme suit: *Peugot, *Citroen, *Channel, *Bourjouis, *Lâncome, *Loreal, *Loccitane, *Louis Viton, *Yves Sain Laurent.

D'après les résultats, on peut voir que les apprenants ont cité beaucoup de marques françaises différentes concernant les voitures, les cosmétiques et les créateurs de mode. C'est pourquoi ils possèdent un savoir socioculturel assez riche du quotidien sur la France (la culture partagée) qu'ils peuvent acquérir continuellement dans leur milieu social.

La dernière partie de la question qui se rapporte au savoir culturel sur la France concerne les monuments français que les apprenants connaissent. En effet, on leur a demandé d'écrire au moins 5 monuments qui leur viennent à l'esprit quand on mentionne la France. Après avoir compté les exemples, on a obtenu les 5 premiers monuments que les apprenants ont mentionnés. En d'autres termes, il s'agit de «la tour Eiffel» qui est cité par 56 apprenants, «le Musée du Louvre» qui est obtenu 55 points, «Notre-Dame de Paris», cité par 51 apprenants, «Versailles», écrit par 42 adolescents et finalement «l'Arc de Triomphe» qui a obtenu 26 points. Outre ces monuments, les apprenants ont aussi mentionné «les Champs-Élysées» (7 fois), «Moulin Rouge» (7 fois), «la Basilique du Sacré Coeur» (7 fois), «Montmartre» (4 fois), «le Centre Georges-Pompidou» (4 fois), «l'Obélisque de Louxor» (3 fois), «la Cathédrale de Reims» (2 fois) et «le Musée d'Orsay» (une fois)².

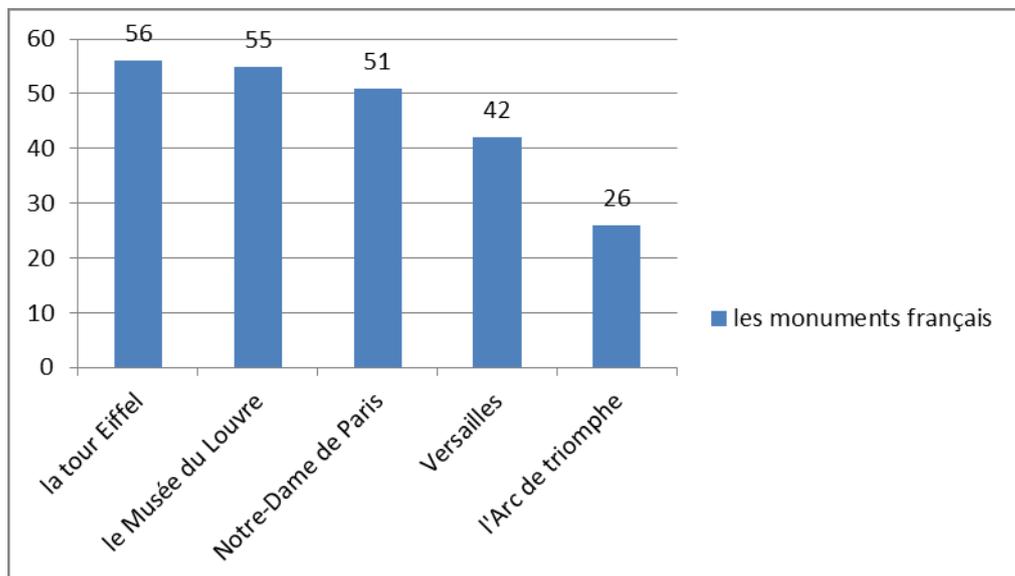
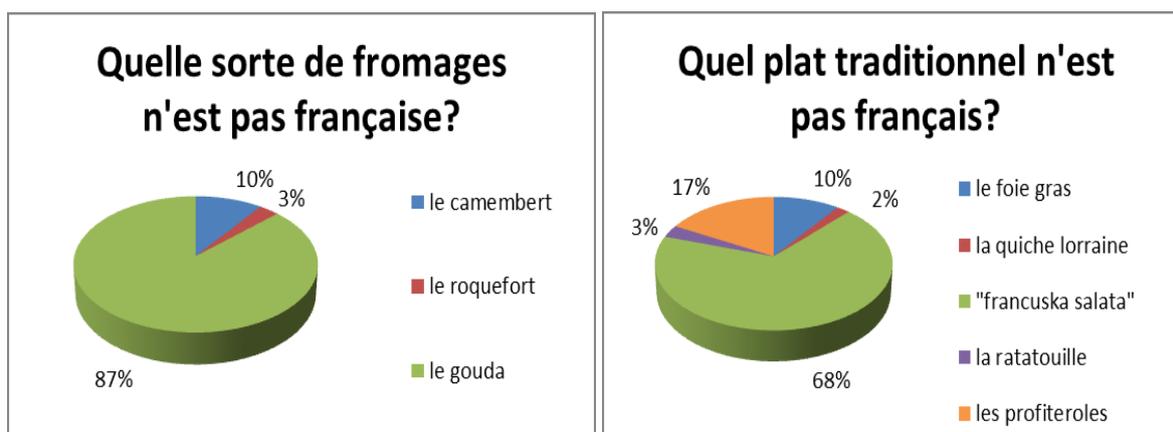


Diagramme 29. Les monuments français les plus connus de la France

²Comme l'orthographe posait des problèmes aux apprenants quand ils devaient écrire les marques des voitures, des cosmétiques et des créateurs de mode français, on a aussi trouvé quelques fautes d'orthographe dans la partie où les adolescents devaient noter les monuments français. En d'autres termes, il s'agit des mots qui sont écrits faussement comme par exemple: *Versaille, *Champs Ellysees, *Sacre cour, *Arc de triomph, *Le tour Eiffel, *Obelisk.

D'après les résultats obtenus, il est clair que les apprenants ont mentionné au total 13 monuments différents de la France. On peut conclure qu'ils s'intéressent beaucoup à la culture française qui devrait absolument faire partie de l'apprentissage de la langue française dans chaque école et en dehors de celle-ci. En définitive, grâce à leur réussite dans l'apprentissage du français de même qu'à leur intérêt pour la culture de la société française en dehors de la classe de langue, les apprenants possèdent un bon savoir socioculturel qui concerne les monuments de la France et des Français (la culture savante).

La quatrième et la cinquième question dans la dernière partie de notre enquête concernent la gastronomie française parce qu'on sait que la France est très connue justement par ses plats traditionnels excellents de sorte que la plupart des apprenants associent beaucoup de spécialités culinaires à la mention du pays des Français. En effet, la quatrième question «Quelle sorte de fromages n'est pas française?» porte sur la connaissance des fromages français parce qu'ils représentent un symbole assez notoire de la France dans le reste du monde. D'après les résultats, 87% des apprenants ont répondu correctement «le gouda», alors que 10% des apprenants ont répondu faussement «le camembert» et 3% de ceux-ci ont entouré aussi faussement «le roquefort». Quant à la cinquième question, on leur a demandé «Quel plat traditionnel n'est pas français?» si bien que 68% des apprenants ont répondu correctement «francuska salata». Cependant, il y avait aussi des réponses fausses parce que 17% des apprenants ont entouré la réponse «les profiteroles», 10% des adolescents ont choisi la réponse «le foie gras», 3% des apprenants ont répondu «la ratatouille» tandis que 2% de ceux-ci ont choisi la réponse «la quiche lorraine».



Diagrammes 30. et 31. Le savoir socioculturel des apprenants concernant la gastronomie française

Les résultats sont tout à fait attendus parce que les fromages français, particulièrement le camembert, le brie, l'emmental ou le roquefort, de même que les plats traditionnels les plus importants de la cuisine française comme la ratatouille, la quiche lorraine ou le foie gras sont très connus dans les pays différents, entre autres en Croatie. De plus, les apprenants peuvent les acheter et manger aussi dans leur pays. C'est pourquoi la majorité des apprenants qui apprennent la langue française ont une connaissance assez bonne de la gastronomie française (la culture partagée) qui représente surtout un élément très important de la culture francophone.

Enfin, la dernière question sur la culture française qu'on a posée aux apprenants concerne la littérature et l'art. En fait, on leur a proposé les noms de différents artistes, écrivains, chanteurs et peintres pour voir s'ils les connaissent ou pas. D'après les résultats, à la question «Quelle personne n'est pas un(e) écrivain(e)/peintre/chanteur(euse) français(e)?» 81% des apprenants ont répondu correctement en choisissant la réponse «Miguel de Cervantes». Pourtant, presque 8% des apprenants ne connaissent pas le fameux chanteur français Yves Montand alors que 6% de ceux-ci n'ont pas appris que Paul Cézanne est un peintre français important. De plus, il est surprenant qu'une partie des apprenants (3%) ne connaissent pas Victor Hugo, l'un des écrivains les plus significatifs du dix-neuvième siècle mais aussi de toute la littérature française, dont les romans les adolescents doivent lire dans leur langue maternelle. Pourtant, il n'est pas étonnant que 2% des apprenants n'aient pas entendu parler d'Édith Piaf parce qu'elle est une chanteuse de la chanson française classique de l'époque d'existentialisme (les années 1940-1950). Heureusement, tous les apprenants sont convaincus que Charles Baudelaire est un personnage français, c'est-à-dire un écrivain français très important dans la littérature française.

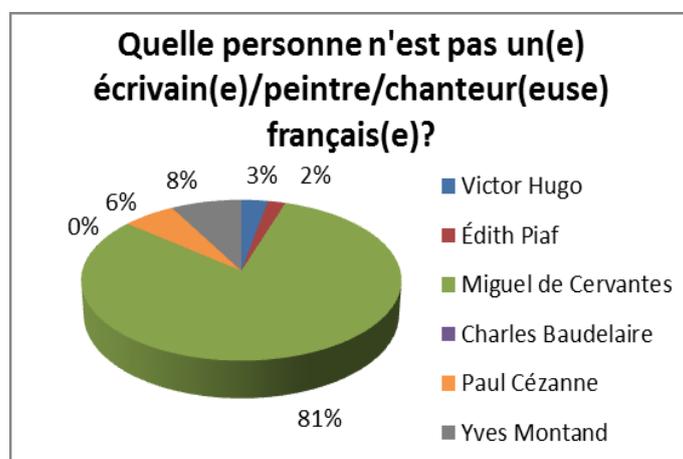


Diagramme 32. Le savoir socioculturel des apprenants concernant la littérature et l'art français

Comme nous pouvons voir, la plupart des apprenants connaissent les plus grands personnages de la littérature et de l'art français (la culture savante). Cette connaissance provient soit d'une bonne éducation à l'école, soit de la propre curiosité des apprenants qui s'intéressent à apprendre, à s'informer et à connaître des choses nouvelles dans leur vie quotidienne.

Pour résumer, à l'aide de tous les résultats de cette dernière partie de l'enquête concernant la connaissance de la culture française, on a démontré le fait que les apprenants possèdent un bon savoir socioculturel sur la France. En d'autres termes, il est évident qu'il s'agit soit de la culture savante (apprise à l'école) soit de la culture partagée (acquise dans le milieu social des apprenants). Quant à la culture savante qui est en général apprise dans la classe de langue ou dans les autres matières scolaires comme l'histoire, la géographie ou la langue maternelle, elle est représentée dans notre enquête par 4 questions: «Quel roi français avait le surnom «Le Roi-Soleil»?», «Qu'est-ce que c'est «la Marseillaise»?», «Note au moins 5 monuments français que tu connais» de même que «Quelle personne n'est pas un(e) écrivain(e)/peintre/chanteur(euse) français(e)?». D'après les résultats de ces questions, on a confirmé que les apprenants connaissent le surnom de Louis XIV, l'hymne national français, 13 monuments français (la tour Eiffel, le Musée du Louvre, Notre-Dame de Paris, Versailles, l'Arc de Triomphe, les Champs-Élysées, la Basilique du Sacré Coeur, Montmartre, le Centre Georges-Pompidou, l'Obélisque de Louxor, la Cathédrale de Reims, le Musée d'Orsay, Moulin Rouge) ainsi que les écrivains, les peintres et les chanteurs français comme Victor Hugo, Édith Piaf, Charles Baudelaire, Paul Cézanne ou Yves Montand. En revanche, la culture partagée peut être acquise partout dans la vie quotidienne des apprenants de sorte qu'on leur a posé 4 questions concernant la gastronomie française de même que les marques des voitures, des cosmétiques et des créateurs de mode français qui appartiennent au vécu quotidien des locuteurs. En effet, bien que l'apprentissage du français se passe dans le milieu «exolingue» où le professeur doit transmettre la langue et la culture enseignées, les apprenants sont toutefois entourés des éléments de la culture française à cause des médias, de la mondialisation et des contacts avec les personnes parlant français. C'est pourquoi ils connaissent les marques des voitures français comme Peugeot et Renault, les marques des cosmétiques français comme L'Oréal, Vichy, Chanel, Bourjois et L'Occitane, ou les marques des créateurs de mode français, en particulier Chanel, Yves Saint Laurent, Louis Vuitton, Dior etc. De plus, les apprenants connaissent les fromages français comme le camembert ou le roquefort, ainsi que les plats traditionnels français les plus connus comme le foie gras, la ratatouille ou la quiche lorraine. En définitive, il est évident que les apprenants possèdent le savoir concernant la culture savante, apprise à l'école, mais aussi concernant la culture

partagée, acquise dans leur milieu social ou apprise dans la classe de langue. On peut conclure que c'est grâce au succès dans l'apprentissage du français de même qu'à l'intérêt des apprenants pour la culture française que la plupart des adolescents ont une bonne connaissance de la culture française, soit savante soit partagée.

9. Conclusions des résultats de la recherche

Après avoir présenté et commenté les résultats de notre recherche dans le chapitre précédent, on peut maintenant tirer de ceux-ci des conclusions intéressantes qui concernent les hypothèses formulées dans le sixième chapitre. En fait, il s'agit de vérifier toutes les hypothèses qu'on a établies sur des bases des théories de la motivation et des attitudes dans la didactique des langues étrangères de même que des recherches différentes dans ce domaine.

Tout d'abord, la première hypothèse «les apprenants aiment la langue française parce qu'ils l'apprennent depuis longtemps» s'est avérée correcte grâce aux résultats des questions dans la première partie de l'enquête. En réalité, presque tous les adolescents apprennent le français depuis plusieurs années de même qu'ils le considèrent comme une belle langue très intéressante et importante. C'est pourquoi il est certain que les apprenants aiment la langue française ainsi qu'ils sont très contents de son apprentissage à l'école.

Quant à la deuxième hypothèse «le français est une belle langue, mais peut-être difficile pour les apprenants», elle est aussi confirmée selon les réponses des apprenants. En effet, bien que les apprenants pensent que le français soit une langue importante et intéressante, ce qui prédomine dans leurs considérations c'est précisément l'aspect esthétique du français. D'où il suit que grâce à cette qualité de la langue française la plupart des apprenants aiment cette langue. Cependant, outre la beauté, cette langue est aussi accompagnée par une représentation d'une difficulté linguistique. En fait, comparé aux autres langues étrangères, le français s'est montré plus difficile que celles-ci pour presque une moitié des apprenants. Ainsi, les éléments les plus difficiles en français représentent la grammaire, qui comporte beaucoup de règles et d'exceptions, de même que la cohérence du discours et la communication qui sont très compliquées à apprendre parce qu'il faut faire attention en même temps aux éléments comme la prononciation, le vocabulaire ou la grammaire.

La troisième hypothèse « la motivation des apprenants pour l'apprentissage du français est intégrative ou instrumentale» porte sur le type de motivation chez les adolescents. D'après les

résultats obtenus, on peut constater que tous les apprenants sont motivés à apprendre la langue française de même qu'ils pensent qu'il est bon de savoir le français. En réalité, il y a une grande partie des adolescents dont la motivation est instrumentale parce qu'ils apprennent le français pour pouvoir communiquer avec les autres gens ainsi que pour comprendre les médias. Ils sont sûrs que la langue française les aidera à choisir des études de même que dans leur future profession ou pendant les voyages à l'étranger quand ils visiteront des monuments. Outre la motivation instrumentale, les apprenants ont aussi la motivation intégrative parce qu'ils apprennent le français pour leur utilité personnelle et leur propre plaisir. De plus, ils s'intéressent beaucoup à la culture française et aux pays francophones sur lesquels ils veulent en apprendre davantage et dans lesquels ils veulent s'intégrer. En somme, il s'agit soit de la motivation instrumentale soit de la motivation intégrative qui incitent les adolescents à apprendre le français.

La quatrième hypothèse qu'on a posée auparavant concerne les attitudes des adolescents dans l'apprentissage du français. En effet, comme les attitudes et la motivation représentent deux phénomènes très liés et qu'on a confirmé la supposition qui porte sur la présence de la motivation instrumentale et intégrative chez les adolescents, on a formulé cette hypothèse selon laquelle «la plupart des apprenants ont des attitudes positives envers le français, la classe de langue, l'enseignant de français, les locuteurs natifs et la France». D'après les réponses des apprenants, le français est une langue mélodique, intéressante et très importante dans le monde de sorte qu'on peut conclure qu'il s'agit bien sûr des attitudes très positives envers la langue française. Quant aux attitudes à l'égard des cours de français et de l'enseignante, on a démontré que la plupart des apprenants sont contents de leur enseignante, qui est juste et objective, de même que de la manière de faire la classe de langue. En effet, les apprenants préfèrent les éléments de la classe de langue comme les jeux, les chansons, les films ou les contenus différents, en particulier les articles, les textes et les dialogues. Par ailleurs, ils aiment le travail en groupe et en paire qui peuvent les aider à apprendre mieux la langue française. De plus, ils sont très satisfaits de leurs résultats dans l'apprentissage du français parce que les notes données par l'enseignante sont appropriées aux savoirs et efforts des apprenants. Outre les attitudes positives envers le français, la classe de langue et l'enseignante, on a aussi confirmé que les apprenants ont les attitudes positives envers les Français et la France. En réalité, les apprenants considèrent la France comme un pays très agréable à vivre ainsi qu'un pays important et puissant dans le monde. De plus, ils considèrent les Français comme de bons diplomates très élégants qui ont une gastronomie excellente de même que beaucoup de succès dans l'art et les sciences. En revanche, à cause des

représentations et des stéréotypes concernant la France qui sont présents dans notre société, une partie des apprenants pensent que les Français sont prétentieux, défavorables à l'apprentissage des autres langues étrangères ou qu'ils ont un tempérament explosif. Cependant, la plupart des apprenants ne sont pas d'accord ni en désaccord avec ces affirmations de même qu'il y en a ceux qui n'approuvent pas ces caractéristiques des Français. En somme, bien que toutes ces idées et images des Français ne soient pas nécessairement vraies, elles peuvent aider les apprenants à mieux comprendre la société française mais aussi inciter les adolescents à les compléter et montrer qu'elles ne représentent qu'un aspect de la réalité.

La cinquième hypothèse, selon laquelle «les apprenants sont entourés des éléments de la culture française dans la vie quotidienne de sorte qu'ils possèdent un savoir socioculturel sur la France assez riche» s'est aussi avérée correcte. En effet, la plupart des apprenants ont quelqu'un dans leur entourage qui parle français de même qu'ils trouvent sa présence dans les médias ou dans les conversations avec des amis et des touristes. De plus, il y a beaucoup d'éléments de la culture française dans le milieu social des apprenants. En d'autres termes, il s'agit le plus souvent des nourritures et des boissons différentes, des marques des vêtements, des produits cosmétiques et des voitures français, des personnages célèbres, des films ou des chansons populaires. Grâce à cette présence de la langue et de la culture françaises dans l'entourage des apprenants ainsi qu'à leur succès dans l'apprentissage du français et leur propre intérêt pour la communauté française, les apprenants possèdent un savoir culturel sur la France très remarquable, soit dans le domaine de la gastronomie et du quotidien (la culture partagée) soit dans le domaine de l'histoire, des arts et de la littérature (la culture savante).

Finalement, on peut confirmer notre dernière hypothèse selon laquelle «la plupart des apprenants veulent continuer à apprendre le français grâce à la motivation, aux attitudes et résultats positifs dans l'apprentissage du français». Ce désir des adolescents provient de toutes les hypothèses qu'on a déjà vérifiées parce qu'il résulte du succès dans l'apprentissage de la langue française, de la motivation instrumentale ou intégrative des apprenants de même que de leurs attitudes positives envers le français, la classe de langue et l'enseignante ainsi que les Français et la France.

10. Conclusion

Dans ce mémoire de Master, on a essayé de présenter les facteurs affectifs, en particulier la motivation et les attitudes, ainsi que le rôle qu'ils ont dans l'apprentissage de la langue française. À l'aide des données théoriques, on a posé les hypothèses de notre recherche qui a eu lieu à deux lycées de Zagreb parmi 63 apprenants de français. Notre objectif principal était d'examiner l'importance de la motivation et des attitudes dans l'apprentissage du français, de même que leur influence sur la réussite des adolescents (les bonnes notes et le savoir socioculturel sur la France) et leur désir de continuer à apprendre le français. D'après les résultats obtenus dans notre enquête, on a démontré que les apprenants ont la motivation instrumentale et intégrative pour l'apprentissage de la langue française ainsi que les attitudes positives envers le français, les cours de langue, l'enseignante, les Français et la France. De plus, on a analysé le milieu social des apprenants où il y a beaucoup d'éléments de la culture française. Les apprenants ont donc une connaissance et un savoir socioculturel assez riche sur la France et les Français. Au final, on a confirmé le désir des apprenants de continuer à apprendre le français grâce aux résultats positifs dans leur apprentissage, de même qu'à la motivation instrumentale ou intégrative ainsi qu'aux attitudes positives à l'égard de la langue et des locuteurs natifs.

Grâce aux résultats de notre recherche de même qu'aux considérations théoriques concernant la motivation et les attitudes qu'on a exposées dans la première partie de ce mémoire de Master, on peut conclure que les facteurs affectifs jouent un rôle assez important dans la didactique des langues étrangères. En effet, c'est l'apprenant qui est placé au centre du processus de l'apprentissage de sorte que ses besoins, attitudes et motivation influencent beaucoup son résultat dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères insistent de plus en plus sur la tendance à trouver précisément le rôle de ces facteurs affectifs dans l'apprentissage. Cependant, comme il s'agit des concepts complexes et dynamiques comportant beaucoup de corrélations, d'influences et de variables soit individuelles soit sociales, et que ce domaine de recherche n'est pas observable directement de l'extérieur à cause des aspects personnels des apprenants, ce domaine n'est pas encore très exploré en Croatie. En définitive, ces conclusions et surtout les résultats de notre enquête peuvent offrir une petite et modeste contribution au champ des recherches sur les attitudes et la motivation des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire le domaine où les chercheurs découvrent constamment de nouveaux problèmes et questions dont ils vont s'occuper dans les recherches prochaines.

11. Bibliographie

- Beacco, J.-C., Lieutaud, S. (1985.) *Tours de France. Travaux pratiques de civilisation*. Paris: Hachette.
- Bogaards, P. (1988.) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Crédif.
- Castelloti, V. (1995.) *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- Castelloti, V. (2001.) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe (2001.), Paris: Didier.
- Courtillon, J. (2003.) *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Gaonac'h, D. (1987.) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- Galisson, R. (1991.) *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- Hudi, A. I., Vrhovac, Y. (2007.) „Dvojezična nastava – što o tome misle učenici?“. U: *Strani jezici 36, 1*, 63-73. Zagreb.
- Jelić, A.-B. (2012.) „European Language Portfolio: The Croatian Parents' Perspective“. In: *Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique* / edited by Y. Vrhovac, 181-194. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jelić, A.-B. (2012.) „Portfolio européen des langues: attitude et expérience des enseignants croates“. In: *Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique* / edited by Y. Vrhovac, 195-214. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (1995.) „Attitudes of young foreign language learners: a follow-up study“. In: *Children and foreign languages* / edited by M. Vilke, Y. Vrhovac, M.

- Kruhan, N. Sironić-Bonefačić, I. Skender, 16-33. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (1993.) „Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning“. In: *Children and foreign languages* / edited by M. Vilke, Y. Vrhovac, 45-72. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998.) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Miškuljin-Čubrić, D. (2002.) „Istraživanje stavova i motivacije za učenje stranih jezika na Fakultetu za turistički i hotelski menadžment Opatija“. U: *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – Izazovi na početku XXI. stoljeća* / urednici D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchard, 357-372. Zagreb – Rijeka.
- Moore, D. (coord.) (2005.) *Les représentations des langues et leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- O'Neil, C. (1993.) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hatier, Didier.
- Paternost, K. (2013.) „Primerjava motivacije in poteka pouka pri poučevanju francoščine otrok in odraslih“. In: *Vestnik za tuje jezike V/1-2*, 261-274. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Porcher, L. (1995.) *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (1988.) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Richterich, R. (1985.) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Tagliante, C. (1996.) *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Vrhovac, Y. (2012.) „Les éléments socioculturels et interculturels dans les Portfolios des apprenants croates âgés de 8 à 10 ans intégrés dans le projet de recherche croato-français et franco-croate“. In: *Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique* / edited by Y. Vrhovac, 161-180. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vrhovac, Y. (2002.) „Današnji srednjoškolci o poduci francuskoga i njihova viđenja nastave u budućnosti“. U: *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – Izazovi na početku XXI. stoljeća* / urednici D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchard, 563-578. Zagreb – Rijeka.

12. Annexe

Questionnaire original pour les apprenants

UPITNIK ZA UČENIKE

Ovaj je upitnik dio istraživanja motivacije i stava srednjoškolskih učenika francuskog jezika koje provodim u sklopu izrade diplomskog rada. Upitnik je u potpunosti anonim i te vas molim da na pitanja odgovorite objektivno, iskreno i samostalno. Rezultate upitnika koristiti ću isključivo za pisanje diplomskog rada.

Hvala na suradnji!

Spol: M / Ž

Razred: _____

Uputa: U svakom od ponuđenih pitanja zaokruži odgovor koji najbolje odgovara tvom mišljenju!

1. Voliš li francuski jezik?

DA

NE

I DA I NE

Objasni odgovor: _____

2. Što misliš o francuskom jeziku?

a) francuski je zanimljiv jezik

b) francuski je lijep jezik

c) francuski je težak jezik

d) francuski je važan jezik

Objasni odgovor: _____

3. Koje si sve jezike, osim francuskog, učio/la ili ih sada učiš?

4. Francuski jezik je za tebe:

- a) težak
- b) teži od drugih jezika koje znaš
- c) lakši od drugih jezika koje znaš
- d) lagan

5. Što ti je najteže u francuskom jeziku?

- a) izgovor
- b) gramatika
- c) vokabular
- d) govor i razgovor

Objasni odgovor: _____

6. Što ti je najlakše u francuskom jeziku?

- a) izgovor
- b) gramatika
- c) vokabular
- d) govor i razgovor

Objasni odgovor: _____

7. Što ti se najviše sviđa na satu francuskog jezika?

- a) obrada gramatike i rješavanje gramatičkih zadataka
- b) usvajanje novih riječi
- c) obrada različitih sadržaja (tekstova, dijaloga, članaka)
- d) govor ili razgovor
- e) igre, slušanje pjesama, gledanje filmova

Objasni odgovor: _____

8. Što ti se najmanje sviđa na satu francuskog jezika?

- a) obrada gramatike i rješavanje gramatičkih zadataka
- b) usvajanje novih riječi
- c) obrada različitih sadržaja (tekstova, dijaloga, članaka)
- d) govor ili razgovor
- e) igre, slušanje pjesama, gledanje filmova

Objasni odgovor: _____

9. Koji ti se način rada na satu najviše sviđa?

- a) individualni rad
- b) rad u paru
- c) rad u grupi

10. Koju si ocjenu imao/la u 1. polugodištu ove školske godine iz francuskog jezika?

- a) 5
- b) 4
- c) 3

d) 2

11. Jesi li zadovoljan/na tom ocjenom?

DA NE I DA I NE

Objasni odgovor: _____

12. Misliš li da je dobro znati francuski jezik?

DA NE I DA I NE

Objasni odgovor: _____

13. Pročitaj svaku od dolje navedenih rečenica i zaokruži odgovor (1 2 3 4 5) koji najbolje odgovara tvojem mišljenju.

1- potpuno se slažem

2- prilično se slažem

3- niti se slažem niti se ne slažem

4- djelomično se ne slažem

5- uopće se ne slažem

a) Učim francuski jezik zbog lakše komunikacije s ljudima.	1	2	3	4	5
b) Učim francuski jezik zbog razumijevanja medija (televizija, radio, časopisi, internet).	1	2	3	4	5
c) Učim francuski jezik kako bih saznao/la nešto više o frankofonim zemljama i njihovoj kulturi.	1	2	3	4	5
d) Učim francuski jezik jer me zanima.	1	2	3	4	5
e) Učim francuski jezik zbog osobne koristi i zadovoljstva.	1	2	3	4	5
f) Učim francuski jezik jer moram (program škole/ želja roditelja).	1	2	3	4	5
g) Znanje francuskog jezika pomoći će mi pri izboru studija.	1	2	3	4	5
h) Znanje francuskog jezika pomoći će mi pri izboru posla (dobra plaća).	1	2	3	4	5

i) Znanje francuskog jezika pomoći će mi pri putovanju u inozemstvo i upoznavanju znamenitosti.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

14. Želiš li nastaviti učiti francuski jezik i nakon završetka ove školske godine?

DA

NE

NE ZNAM

Objasni odgovor: _____

15. Znaju li tvoji roditelji ili netko u obitelji (brat, sestra, baka, djed, teta, stric...) francuski jezik?

a) samo jedan roditelj

b) oba roditelja

c) netko od članova obitelji (brat/sestra/baka/djed/teta/stric...)

Navedi tko: _____

d) i roditelj i netko od članova obitelji (brat/sestra/baka/djed/teta/stric...)

Navedi tko: _____

e) nitko

16. Koristiš li se francuskim jezikom i izvan razreda?

DA

NE

Objasni odgovor: _____

17. Gdje nailaziš na prisutstvo francuskog jezika u svom okruženju?

a) u medijima (televizija, radio, časopisi, internet)

b) u razgovoru s turistima/prijateljima

c) u medijima i u razgovoru s turistima/prijateljima

18. Nailaziš li u svom okruženju na proizvode/ hranu/pića/trgovine/kozmetiku/ marke automobila/odjeću/poznate osobe/glazbu koji te podsjećaju na Francusku, francuski jezik ili kulturu?

DA

NE

NE ZNAM

Navedi primjere: _____

19. Pročitaj svaku od dolje navedenih rečenica i zaokruži odgovor (1 2 3 4 5) koji najbolje odgovara tvojem mišljenju.

1- potpuno se slažem

2- prilično se slažem

3- niti se slažem niti se ne slažem

4- djelomično se ne slažem

5- uopće se ne slažem

a) Francuzi imaju odličnu gastronomiju (hranu i piće).	1	2	3	4	5
b) Francuzi su uspješni u znanosti i umjetnosti.	1	2	3	4	5
c) Francuzi su dobri diplomati.	1	2	3	4	5
d) Francuzi ne vole strance.	1	2	3	4	5
e) Francuzi nisu skloni učenju stranih jezika.	1	2	3	4	5
f) Francuzi su elegantni.	1	2	3	4	5
g) Francuzi su temperamentni.	1	2	3	4	5
h) Francuzi su umišljeni.	1	2	3	4	5
i) Francuska je veoma ugodna zemlja za život.	1	2	3	4	5

j) Francuska je veoma važna i utjecajna zemlja.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

20. Napišite prvih 5 riječi (imenice/pridjevi/prilozi/glagoli) koje vam padaju na pamet kada kažemo „Francuska“!

21. Koji je francuski kralj imao nadimak „Kralj Sunce“?

- a) Louis 14.
- b) Louis 15.
- c) Louis 16.

22. Što je „La Marseillaise“?

- a) tradicionalno francusko jelo
- b) nacionalna himna
- c) nogometna ekipa

23. Navedi:

a) 3 marke francuskih automobila koje poznaješ:

b) 3 marke francuskih kozmetičkih proizvoda koje poznaješ:

c) 3 marke francuskih modnih kuća/modnih kreatora koje poznaješ:

d) barem 5 francuskih spomenika (crkve, muzeji, dvorci...) koje poznaješ:

24. Koji od navedenih vrsta sireva nije francuski:

a) camembert

b) roquefort

c) gauda

25. Što od navedenog nije francusko jelo:

a) foie gras

b) quiche lorraine

c) francuska salata

d) ratatouille

e) profiterole

26. Koja od navedenih osoba nije francuski književnik/slikar/pjevač/ica?

a) Victor Hugo

b) Édith Piaf

c) Miguel de Cervantes

d) Charles Baudelaire

e) Paul Cézanne

f) Yves Montand