



Évolution de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 en Flandre:

Une comparaison entre des apprenants de cinquième année
primaire et de deuxième année de l'enseignement
secondaire

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Master in de Taal- en Letterkunde Frans

Promotor: Prof. Dr. Michel Pierrard





Évolution de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 en Flandre:

Une comparaison entre des apprenants de cinquième année
primaire et de deuxième année de l'enseignement
secondaire

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Master in de Taal- en Letterkunde Frans

Promotor: Prof. Dr. Michel Pierrard





Evolution of the attitude towards French and the motivation for its learning as a L2 in Flanders

A comparison between learners of the fifth grade of
elementary school and of the second grade of high school

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Master in de Taal- en Letterkunde Frans

Promotor: Prof. Dr. Michel Pierrard



Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, Évolution de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 en Flandre: Une comparaison entre des apprenants de cinquième année primaire et de deuxième année de l'enseignement secondaire, zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

8 mei 2015

Jeroen De Hert

**ÉVOLUTION DE L'ATTITUDE FACE AU FRANÇAIS ET DE LA
MOTIVATION POUR L'APPRENDRE COMME L2 EN FLANDRE:
UNE COMPARAISON ENTRE DES APPRENANTS DE CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE ET DE
DEUXIÈME ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

Jeroen De Hert

Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte – Studiegebied Taal-en Letterkunde Frans
Academiejaar 2014-2015 – Promotor: Prof. Dr. Michel Pierrard

SAMENVATTING

Enthousiaste leerlingen met een grote drang tot leren die met plezier naar de Franse les gaan of angstige leerlingen die zich naar de Franse les slepen, welke ze liever zouden vermijden. Tussen deze twee beschrijvingen bestaat een wereld van verschil. Leerkrachten Frans van het secundair onderwijs achten dit verschil werkelijkheid tussen de leerlingen van het vijfde leerjaar enerzijds en hun leerlingen van het tweede middelbaar anderzijds. Ze stellen met grote bezorgdheid een daling van de motivatie voor Frans vast.

Deze masterproef, *Évolution de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 en Flandre: Une comparaison entre des apprenants de cinquième année primaire et de deuxième année de l'enseignement secondaire*, richt zich op de bezorgdheid van de leraren Frans. Door middel van een kwantitatief en kwalitatief onderzoek wordt nagegaan of dit verschil qua attitude en motivatie voor Frans bestaat. Er wordt gekeken naar de effectieve evolutie van de motivatie om vervolgens de oorzaken ervan te onderzoeken.

Het theoretisch luik van dit onderzoek belicht in de eerste plaats het belang van Frans in Vlaanderen. Daarnaast wordt aangetoond waarom een goede attitude en een degelijke motivatie van belang zijn. Hierbij wordt beroep gedaan op de decreten, aanbevelingen en kaders van de Europese, Belgische en Vlaamse overheid. De voorgaande studies betreffende het onderwerp zijn tevens geïntegreerd. Op die manier wordt het belang van dit onderzoek aangetoond. De eigenlijke praktische studie baseert zich op gegevens die aan de hand van een enquête en een interview werden verzameld. De enquête werd afgenomen bij 79 leerlingen en 4 leerkrachten en leverde op die manier de kwantitatieve data. 40 leerlingen werkten mee aan het interview om zo de kwalitatieve gegevens te vergaren. Het ging hierbij om twee

scholen uit de regio Antwerpen die elk een afdeling lager onderwijs en secundair onderwijs hebben. De bepaling en de keuze van deze steekproef wordt uitvoerig besproken in het tweede deel van het onderzoek dat handelt over de methodologie. De twee instrumenten, ook in dit tweede deel besproken, baseren zich op het model van Dörnyei die de verschillende niveaus en deelaspecten van de motivatie in het vreemdetaalleerproces in kaart bracht. Dit is het meest recente model, gebaseerd op de meest betekenisvolle studies en auteurs, dat alle verschillende aspecten van motivatie verzamelt. Aan de hand van dit model, dat geïntegreerd is in de twee instrumenten, worden de drie onderzoeksvragen beantwoord:

- In welke mate zijn leerlingen van het vijfde leerjaar en het tweede middelbaar gemotiveerd voor het leren van Frans als vreemde taal? Zijn er verschillen tussen deze twee leeftijdsgroepen? De hypothese hierbij is dat leerlingen van het tweede middelbaar minder gemotiveerd zijn.
- Wat zijn de verschillen tussen leerlingen van het vijfde leerjaar en het tweede middelbaar op basis van de elementen van het model van Dörnyei?
- Wat zijn de achterliggende oorzaken van de kwantitatieve vaststellingen waar de twee vorige vragen toe leidden?

Het derde deel van deze masterproef bevat de uitgevoerde analyses van de verzamelde gegevens. Het onderzoek heeft op die manier aangetoond dat leerlingen in het algemeen goed gemotiveerd zijn voor Frans. Dit komt doordat ze bewust zijn van het belang van de taal. Hierbij worden vooral reizen en hun latere professionele carrière vernoemd. Daarnaast wordt de taal ook mooi bevonden. Nochtans werd de vooropgestelde hypothese wel bevestigd. Leerlingen van het tweede middelbaar zijn minder gemotiveerd dan de leerlingen van het vijfde leerjaar. Deze daling van de motivatie wordt veroorzaakt door een afvlakking van de integratieve en instrumentele motivatie. Daarenboven speelt het zelfvertrouwen van de leerlingen een grote rol. De motivatie kent een daling, doordat de leerlingen het idee hebben dat ze niet goed zijn in Frans naarmate ze langer Frans krijgen. Een terugkerende factor bij deze motivationele aspecten is de ervaren complexiteit van de taal.

Dit onderzoek bevestigt dus de bezorgdheid van de leerkrachten. De motivatie voor Frans kent een daling. Ook de oorzaken van deze evolutie zijn bepaald in deze masterproef. Het aanreiken van mogelijke oplossingen ligt echter niet in de mogelijkheden van dit onderzoek. Dit kan een interessante insteek vormen voor de andere studie in navolging van deze thesis.

**ÉVOLUTION DE L'ATTITUDE FACE AU FRANÇAIS ET DE LA
MOTIVATION POUR L'APPRENDRE COMME L2 EN FLANDRE:
UNE COMPARAISON ENTRE DES APPRENANTS DE CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE ET DE
DEUXIÈME ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

Jeroen De Hert

Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte – Studiegebied Taal-en Letterkunde Frans
Academiejaar 2014-2015 – Promotor: Prof. Dr. Michel Pierrard

RÉSUMÉ

Des apprenants enthousiastes avec une grande soif d'apprendre qui attendent les cours de français avec beaucoup d'impatience ou des apprenants anxieux qui se traînent aux cours de français qu'ils préfèrent éviter. Cette opposition semble presque invraisemblable, mais selon les professeurs de français du secondaire c'est le contraste qui existe entre leurs apprenants et ceux de l'enseignement primaire. Ils s'inquiètent de l'énorme différence qui surgit entre les deux groupes au niveau de la motivation pour l'apprentissage du français. D'après eux, les apprenants changent d'attitude et de motivation dès qu'ils ont fait le transfert à l'enseignement secondaire.

Ce mémoire de maîtrise, *Évolution de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 en Flandre: Une comparaison entre des apprenants de cinquième année primaire et de deuxième année de l'enseignement secondaire*, étudie la différence d'attitude et de motivation chez les apprenants. La recherche quantitative et qualitative examine l'évolution de la motivation pour apprendre le FLE et ses causes.

La partie théorique de cette étude met en lumière l'importance de la langue française en Flandre. De plus, l'importance d'une bonne attitude et motivation pour l'apprentissage d'une seconde langue est démontrée. Les décrets, les recommandations et les cadres du gouvernement européen, belge et flamand servent de base pour cet aspect. Les études préalables concernant ce sujet sont également intégrées. De cette manière, la pertinence de ce mémoire de maîtrise est illustrée. L'étude pratique est basée sur les données qui ont été recueillies au moyen d'un questionnaire et d'une interview. 79 apprenants et 4 enseignants ont complété le questionnaire afin de recueillir les données quantitatives. 40 apprenants ont passé l'interview de sorte que les données qualitatives soient rassemblées. Il s'agit de deux

écoles de la région d'Anvers qui ont chacune une section d'enseignement primaire et une section d'enseignement secondaire. La sélection de cet échantillon est décrite dans la deuxième partie de ce mémoire qui traite de la méthodologie. Les deux instruments, qui sont également abordés dans la deuxième partie de ce mémoire, ont été basés sur le modèle de Dörnyei. Ce modèle a fait l'inventaire des différents niveaux et des différents aspects motivationnels en acquisition d'une langue étrangère. C'est le modèle le plus récent qui rassemble tous les aspects de la motivation en se basant sur les différentes théories des auteurs les plus significatifs. A l'aide de ce modèle, qui est intégré dans les deux instruments, les trois questions de recherche sont répondues:

- Dans quelle mesure des apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire et de deuxième année du secondaire sont globalement motivés pour apprendre le français comme L2 ? Y-a-t'il des différences entre les deux tranches d'âge ? L'hypothèse préconisée est que les apprenants de deuxième année du secondaire sont moins motivés que ceux de cinquième année de l'enseignement primaire.
- Quelles sont les différences entre les apprenants de cinquième année primaire et ceux de deuxième année de l'enseignement secondaire au niveau des éléments du modèle de Dörnyei?
- Quel est l'impact des constats en ce qui concerne les attitudes face au français et la motivation pour l'apprendre comme L2 ?

La troisième partie de ce mémoire de maîtrise est composée des analyses qui sont faites sur base des données recueillies. Ainsi l'étude démontre qu'en général les apprenants sont bien motivés pour apprendre le français. La raison de ce constat se cache derrière l'attitude positive face au français. Les apprenants considèrent la connaissance du français comme importante pour voyager et pour leur carrière professionnelle. En outre, les apprenants trouvent que le français est une belle langue. Néanmoins, l'hypothèse présumée est confirmée par la recherche. Les apprenants de deuxième année de l'enseignement secondaire sont moins motivés que ceux de cinquième année primaire. Cette baisse de motivation est causée par la modération de la motivation intégrative et instrumentale. Les cours et la confiance en soi jouent également un rôle essentiel. La motivation baisse à cause du fait que les apprenants ont un plus grand sentiment d'incompétence selon qu'ils avancent dans l'enseignement. Les facteurs qui reviennent à plusieurs reprises sont la complexité de la langue et la matière enseignée, comme en témoignent les élèves.

Cette recherche confirme donc l'inquiétude des enseignants de français. La motivation pour apprendre le français est en baisse. Les causes de cette évolution ont également été révélées, sans qu'il soit possible d'apporter des solutions concrètes pour le problème. Ceci pourrait former sujet d'une autre étude dans le prolongement de ce mémoire de maîtrise.

**EVOLUTION OF THE ATTITUDE TOWARDS FRENCH AND THE
MOTIVATION FOR ITS LEARNING AS A L2 IN FLANDERS**
A COMPARISON BETWEEN LEARNERS OF THE FIFTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL
AND OF THE SECOND GRADE OF HIGH SCHOOL

Jeroen De Hert

Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte – Studiegebied Taal-en Letterkunde Frans
Academiejaar 2014-2015 – Promotor: Prof. Dr. Michel Pierrard

ABSTRACT

French teachers are concerned about a decline of the attitude towards French and the motivation for its learning. This masterpaper tried to determine the evolution of the motivation for learning French between the fifth grade of elementary school and the second grade of high school and its causes. That's why the theoretical part of this thesis report the research of (1) the importance of French in Flanders, (2) the role of attitudes and motivation in the process of second language acquisition and (3) the earlier studies executed on this matter which sustain the pertinence of this research. Two tools served this research: a questionnaire and an interview. They are based on the model of Dörnyei which has been integrated in the practical research. The results are that the concern of the teachers is justified. Pupils of the second grade of high school are less motivated than pupils of the fifth grade of elementary school. Although, the learners of French have in general a good motivation for learning the language. The causes of this decline are behind the integrative motivation, the instrumental motivation and the self-confidence of the pupils.

ÉVOLUTION DE L'ATTITUDE FACE AU FRANÇAIS ET DE LA
MOTIVATION POUR L'APPRENDRE COMME L2 EN FLANDRE:
UNE COMPARAISON ENTRE DES APPRENANTS DE CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE ET DE
DEUXIÈME ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Jeroen De Hert

Faculteit der Letteren en Wijsbegeert – Studiegebied Taal-en Letterkunde Frans
Academiejaar 2014-2015 – Promotor: Prof. Dr. Michel Pierrard

TREFWOORDEN

- Motivatie
- Attitude
- FLE
- Frans
- Vijfde leerjaar lager onderwijs
- Tweede middelbaar secundair onderwijs
- Vreemdetaalonderwijs
- Tweedetaalonderwijs
- Tweedetaalverwerving
- Dörnyei

KEYWORDS

- Motivation
- Attitudes
- FLE
- French
- Fifth grade of elementary school
- Second grade of high school
- Foreign language teaching
- Second language acquisition
- Second language learning
- Dörnyei

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	4
PARTIE 1: La thématique	6
1. Le niveau « macro »	7
1.1. Le contexte politique	7
1.2. L'enseignement en Belgique	8
1.3. L'enseignement des langues étrangères en Flandre	8
1.3.1. Sous une influence européenne	8
1.3.2. Le curriculum des langues étrangères et le rôle du français.....	9
1.4. Conclusion.....	11
2. Le niveau « micro »	12
2.1. Approche actionnelle dans l'enseignement de FLE.....	12
2.1.1. Le rôle du CECRL	12
2.1.2. Le principe de l'approche actionnelle	12
2.1.3. Son apparition dans les objectifs finaux	13
2.2. La classe de langue.....	14
2.3. Le rôle de l'attitude et de la motivation	15
3. Études préalables	16
3.1. Rapport entre l'attitude, la motivation et l'apprentissage d'une langue étrangère	16
3.2. Études préalables en FLE	17
3.2.1. Influence de contact sur les attitudes et la motivation dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles.....	18
3.2.2. Les attitudes et la motivation des apprenants de langues en Belgique ..	18
3.2.3. Le français et l'anglais comme langues étrangères dans des écoles en Flandre: une étude comparative	19
3.2.4. Les attitudes et la motivation pour apprendre le français: a call for help ?	
19	
3.3. Conclusion.....	20

PARTIE 2: La méthodologie	21
1. Méthode.....	22
1.1. Recherche par méthodes mixtes	22
1.2. Le modèle de Dörnyei	23
1.2.1. Le niveau de la langue.....	24
1.2.2. Le niveau des caractéristiques de l'apprenant	25
1.2.3. Le niveau de la situation d'apprentissage	26
1.2.4. Remarques	28
2. Questions de recherche	29
3. Échantillon.....	30
3.1. Délimitation	30
3.2. Description	31
3.2.1. L'échantillon du questionnaire	31
3.2.2. L'échantillon de l'interview	32
3.3. Conclusion.....	33
4. Outils.....	34
4.1. Questionnaire	34
4.2. Interview.....	35
5. Recueil des données.....	37
5.1. Questionnaire	37
5.2. Interview.....	38
 PARTIE 3: Analyse des données	 41
1. Technique de l'analyse	42
1.1. Le questionnaire.....	42
1.2. L'interview.....	44
2. Résultats	45
2.1. La motivation générale.....	45
2.1.1. Description	45
2.1.2. Rapport avec d'autres aspects	47

2.1.3. Interprétation	50
2.2. Les éléments du modèle de Dörnyei	51
2.2.1. Le niveau de la langue.....	51
2.2.2. Le niveau des caractéristiques de l'apprenant	64
2.2.3. Le niveau de la situation d'apprentissage	81
2.2.4. Conclusion.....	97
2.3. La précision des constats quantitatifs.....	100
2.3.1. La motivation générale	100
2.3.2. Les éléments du modèle de Dörnyei	105
Conclusion	123
Mot de remerciement	137
Liste de tableaux, de diagrammes et de schémas	138
Tableaux	138
Diagrammes	140
Schémas	141
Bibliographie	142
Annexe	148

INTRODUCTION

Des apprenants enthousiastes avec une grande soif d'apprendre qui attendent les cours de français avec beaucoup d'impatience ou des apprenants anxieux qui se traînent aux cours de français qu'ils préfèrent éviter. Cette opposition semble presque invraisemblable, mais selon les professeurs de français du secondaire c'est le contraste qui existe entre leurs apprenants et ceux de l'enseignement primaire. Ils s'inquiètent de l'énorme différence qui surgit entre les deux groupes au niveau de la motivation pour apprendre le français. Selon eux, il semble que les apprenants du primaire changent d'attitude face au FLE (français langue étrangère) et de motivation pour l'apprendre comme L2 (seconde langue) dès qu'ils font le transfert à l'enseignement secondaire. Les professeurs du 'Netwerk voor leraren Frans' expriment leur souci à ce sujet. Ils se posent beaucoup de questions. Comment arrive-t-il que les élèves perdent leur enthousiasme pour l'apprentissage de la langue française ? Ou, s'agit-il d'une fausse constatation? Et s'il s'agit quand même d'une différence, d'où vient-elle?

Ces questions ont servi de point de départ à ce mémoire de maîtrise. Le sujet n'a pas seulement pris forme suite à la préoccupation actuelle exprimée par le 'Netwerk voor leraren Frans'. L'examineur de cette recherche a lui-même éprouvé une évolution de motivation chez les apprenants lors d'expériences pratiques. Voilà les raisons pour lesquelles ce sujet a été choisi.

La motivation est une notion très importante en acquisition et en apprentissage d'une langue étrangère. Corder (1967, p. 160) a illustré cette idée en disant: « Une motivation une fois donnée, il est inévitable qu'un être humain apprenne une deuxième langue à condition d'être exposé à des faits linguistiques appartenant à cette langue » Cette citation indique donc la nécessité d'une motivation positive. Voilà pourquoi ça vaut la peine que ce mémoire étudie l'inquiétude des enseignants de français concernant cette motivation des apprenants. Afin de délimiter le sujet de ce mémoire de maîtrise au concret, deux sections précises de l'enseignement du FLE ont été sélectionnées : la cinquième année primaire et la deuxième année du secondaire. Leur attitude face au FLE et leur motivation de l'apprendre comme L2 sont sujet d'une comparaison profonde entre ces deux tranches d'âge. Cette recherche tente d'en tirer des conclusions qui comptent pour tout l'enseignement du FLE en Flandre.

Ce mémoire de maîtrise est composé de quatre parties qui mènent à la réponse aux questions de recherche préétablies. La première partie expose la thématique de cette étude. Le contexte de l'enseignement des langues en Flandre et plus précisément celui de l'enseignement du FLE est présenté. L'importance des langues, du français et des attitudes et de la motivation pour l'apprentissage du FLE est expliquée. Cette présentation est soutenue par les documents de référence de l'État belge, du gouvernement flamand et de l'Europe. En outre, les études préalables qui traitent plus au moins du même sujet sont intégrées. La pertinence de cette recherche en ressort aussi. La deuxième partie développe la méthodologie de la recherche. D'abord, elle explique pourquoi il s'agit d'une recherche par méthodes mixtes. De plus, le modèle de Dörnyei est présenté, puisqu'il sert de base pour les trois questions de recherche qui sont également énumérées dans cette partie. Le modèle est intégré dans les instruments à l'aide desquels l'étude est effectuée. Ils sont présentés dans la deuxième partie, comme le public cible et le recueil des données y sont décrits aussi. L'analyse des données constitue la troisième partie. La technique de l'analyse est d'abord exposée. Puis, une réponse est donnée à chaque question de recherche au moyen de l'analyse des données. La conclusion de ce mémoire de maîtrise se trouve dans la quatrième partie. Là, il est montré dans quelle mesure et par quelles raisons il y a une évolution de motivation entre les apprenants de cinquième année primaire et ceux de deuxième année du secondaire.

On espère que ce mémoire de maîtrise saura élucider le cœur du problème ressenti par les professeurs de français de l'enseignement secondaire. De cette manière, les professeurs pourront avoir une meilleure idée de l'évolution d'attitude et de motivation afin qu'ils puissent passer à l'acte pour changer la situation présumée, étant donné qu'une motivation positive est une des conditions primaires pour pouvoir apprendre le français.

PARTIE 1: LA THÉMATIQUE

Cette première partie expose la thématique de ce mémoire de maîtrise. Elle sera développée sur deux plans différents. En premier lieu au niveau « macro », le rôle du FLE sera avant tout situé dans le contexte politique belge. Ensuite, l'organisation générale de l'enseignement en Belgique sera présentée, plus précisément, l'enseignement des langues étrangères en Flandre sera traité. Enfin, la position du français en Flandre et son rôle dans l'enseignement des L2 seront décrits.

Au niveau « micro » en second lieu, l'approche généralement adoptée dans l'enseignement des langues étrangères en Flandre, à savoir l'approche actionnelle, sera exposée. Puis, le déroulement de la classe de langue sera évoqué afin de donner une meilleure idée de la pratique enseignante en FLE. Finalement, le rôle joué par les attitudes et la motivation au niveau « micro » sera également abordé.

L'importance de cette thématique sera justifiée par le rapport entre les attitudes et la motivation d'un côté et l'acquisition des langues étrangères de l'autre côté, ce que la littérature scientifique a déjà largement démontré. Enfin, les études préalables les plus significatives seront décrites afin de situer cette recherche dans un cadre scientifique plus large.

1. LE NIVEAU « MACRO »

1.1. LE CONTEXTE POLITIQUE

Cette recherche se centre sur l'enseignement du FLE en Flandre. Pour comprendre la relation entre le français et la Flandre, l'appel au contexte politique s'impose. Plus spécifiquement, il faut avoir recours aux différentes façons de définir 'la Flandre'.

Premièrement, il faut considérer la Flandre comme une partie de la Belgique qui est un État fédéral composé de trois communautés et de trois régions: la Communauté flamande, la Communauté française, la Communauté germanophone, la Région flamande, la Région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne (Service Public Fédéral Belge, 2012 a). Concrètement 'la Flandre' désigne à la fois la Communauté flamande et la Région flamande (Service Public Fédéral Belge, 2012 b).

Puis, 'la Flandre' peut encore être spécifiée à l'aide des régions linguistiques en Belgique. Ces régions ont été établies lorsque la constitution a fixé la frontière linguistique entre les communautés en 1963 (Kruispuntbank Wetgeving, 2005). Cette démarcation délimite quatre régions linguistiques, dont trois sont essentiellement unilingues: la région de langue néerlandaise, la région de langue française et la région de langue allemande. La quatrième région est celle de Bruxelles-Capitale qui est institutionnellement bilingue (De Vlaamse Rand, 2007) (DG Belgien, 2010) (Janssens, Pierrard, & Housen, 2006, p. 113). 'La Flandre' correspond à la région de langue néerlandaise, en d'autres termes avec « la région où l'emploi du néerlandais est obligatoire dans certains domaines que la loi énumère expressément (administration, enseignement, justice, entreprise) » (DG Belgien, 2010).

En somme, 'La Flandre' désigne à la fois la Communauté flamande, la Région flamande et la région de langue néerlandaise. Elle occupe la place principale en Belgique avec la Communauté française, la Région wallonne et la région de langue française. Par conséquent, le français est la deuxième langue nationale la plus importante pour les Belges néerlandophones. Néanmoins, depuis les années 1960, les réformes de l'État ont souvent provoqué des problèmes communautaires (Perrez & Reuchamps, 2012, p. 8). Selon Mettwie, Housen et Pierrard (2004, p. 37), cette situation a mené à une relation qui ne paraît pas toujours optimale. Surtout l'attitude face à l'autre langue nationale est influencée par ce contexte politique spécifique qui est à son tour causé par des motifs économiques et socioculturels.

1.2. L'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE

L'organisation de l'enseignement en Belgique est de la responsabilité des Communautés, d'où la détermination législative de la langue dans laquelle les apprenants sont instruits (Mettewie, 2003-2004, pp. 12-13). En Flandre, l'enseignement s'organise donc uniquement en néerlandais (Mettewie, 2003-2004, p. 17). Cependant, certaines caractéristiques valent pour toute la Belgique.

Tout d'abord la scolarité est obligatoire de 6 à 18 ans, mais peut être précédée de plusieurs années d'enseignement maternel (Service Public Fédéral Belge, 2012 c). Ensuite, « l'enseignement primaire dure 6 ans et est encore suivi de 6 ans d'enseignement secondaire » (Janssens, Pierrard, & Housen, 2006, p. 114). Ce dernier niveau est subdivisé en trois degrés et il comprend quatre types d'enseignement: le secondaire général, technique, artistique et professionnel (Service Public Fédéral Belge, 2012 d). Comme dernière caractéristique, quatre grands réseaux organisent l'enseignement dans les communautés: l'enseignement de la Communauté, l'enseignement libre subventionné, l'enseignement officiel subventionné et les écoles privées (Europe.Brussels).

Les réseaux peuvent développer une certaine spécificité dans leurs écoles, mais ils se trouvent dans l'obligation de suivre les directives du ministère de l'enseignement de leur communauté (Mettewie, 2003-2004, pp. 12-13). Ainsi, le ministère de la Communauté flamande a constitué des objectifs de développement et des objectifs finaux (Service Public Fédéral Belge, 2012 e). Les réseaux doivent atteindre tous ces objectifs, bien que la manière de les réaliser fait partie de leur spécificité. Voilà la raison pour laquelle chaque réseau a élaboré ses propres programmes d'études qui intègrent les objectifs finaux et les objectifs de développement.

1.3. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FLANDRE

1.3.1. *SOUS UNE INFLUENCE EUROPÉENNE*

L'enseignement des langues étrangères en Flandre est fortement influencé par l'Europe, étant donné que le curriculum doit s'insérer dans la politique européenne des langues. Cette politique tient compte d'une diversité linguistique qui se trouve au cœur de la construction européenne (DGLFLF, 2004, p. 2). L'Europe veut que « cette diversité, au lieu d'un obstacle à la communication, devienne une source

d'enrichissement et de compréhension réciproque » (Unité des Politiques linguistiques, 2001, p. 10). L'objectif central de cette politique consiste à construire l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus concurrente qui crée plus d'emplois et une cohérence sociale (AKOV, 2014 b). A cette fin, le Conseil européen a exigé l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge possible (AKOV, 2014 b). En outre, le Conseil de l'Europe a publié le CECRL (le Cadre européen commun de référence pour les langues) qui sert de base pour la réalisation de programmes d'études, d'examens, de manuels, etc. des langues vivantes dans toute l'Europe (Unité des Politiques linguistiques, 2001, p. 9).

Selon De Houwer (2004, p. 72), la Flandre adopte cette vision européenne vu qu'elle devient également de plus en plus une économie de la connaissance. En conséquence, la communication avec des acteurs en dehors de la Flandre joue davantage un rôle central (De Houwer, 2004, p. 72). Housen, Janssens et Pierrard (2001, p. 7) y ajoutent que le gouvernement flamand attache donc beaucoup d'importance aux langues étrangères, dont la connaissance représente une grande utilité sociale et économique, en vue d'éviter l'isolement économique,.

1.3.2. LE CURRICULUM DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET LE RÔLE DU FRANÇAIS

La vision flamande, influencée par l'Europe, a des répercussions sur l'enseignement, notamment sur le curriculum des langues étrangères. Les recommandations européennes sont incluses dans le système scolaire en Flandre.

Le curriculum des langues étrangères commence dans l'enseignement primaire où le français s'enseigne obligatoirement à partir de la cinquième année (Département Onderwijs en Vorming, 2014). Pourtant, les écoles ont la liberté d'organiser déjà des cours de français à partir de la troisième année, à condition que les apprenants maîtrisent suffisamment le néerlandais (Département Onderwijs en Vorming, 2014). A côté de cette forme d'enseignement formel, la sensibilisation et l'initiation des langues étrangères figurent aussi dans le curriculum. Le 'Département Onderwijs en Vorming' (2014) précise que ces deux autres formes peuvent être offertes en français, en anglais ou en allemand. Or, la première langue d'initiation est obligatoirement le français (Département Onderwijs en Vorming, 2014).

Dans l'enseignement secondaire, le « A-stroom » du premier degré doit poursuivre des objectifs finaux rédigés pour les langues modernes vivantes, c'est-à-dire pour le

français et pour l'anglais (AKOV, 2014 b). En revanche, le « B-stroom » du premier degré n'est soumis qu'à des objectifs de développement (AKOV, 2014 b). A partir du deuxième degré la situation dépend du type d'enseignement. Dans l'enseignement professionnel, aucune langue étrangère n'est enseignée (AKOV, 2014 b). En raison d'une contradiction de ce point avec la décision de l'Europe, le français et l'anglais s'ajouteront quand même aux formations de ce type dans l'avenir (AKOV, 2014 b). Dans l'enseignement technique et artistique par contre, une des deux langues fait nécessairement partie de la formation (AKOV, 2014 b). Le secondaire général s'en distingue, puisque les deux langues vivantes modernes s'y enseignent obligatoirement (AKOV, 2014 b).

Dans le curriculum décrit ci-dessus, il s'agit de l'enseignement formel des langues étrangères, alors qu'il existe également un enseignement bilingue ou plurilingue. Là, 20% de l'horaire hebdomadaire dans le secondaire à temps plein, hors des cours de langues modernes vivantes, peut avoir lieu en français, en anglais ou en allemand (Vlaamse Regering, 2014). Ce mémoire traitera uniquement de l'enseignement formel des langues étrangères et de l'enseignement plurilingue.

En Flandre, les langues modernes vivantes sont donc très importantes parmi lesquelles le français occupe la place principale. Cette langue de voisinage domine au niveau institutionnel (Delahaie, 2010). En conséquence, le contact curriculaire avec le français dépasse celui avec l'anglais (Delahaie, 2010). En revanche, l'anglais prédomine au niveau psychoaffectif (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001). D'ailleurs, l'accessibilité à la francophonie paraît difficile et pauvre (Entiteit Curriculum, 2008). D'après la recherche ESLC (Denies, et al., 2013, p. 33), la plupart des élèves disent même entrer plus en contact avec l'anglais qu'avec le français. La langue française se trouve également face à peu de soutien des médias (Entiteit Curriculum, 2008). Voilà la raison pour laquelle les jeunes flamands déclarent entrer plus en contact avec des médias en anglais qu'avec ceux en français (Declercq, Denies, & Janssen, 2012, p. 46). Selon Mettwie (2003-2004, p. 24), cette situation fait du français une langue (presque) morte en Flandre.

1.4. CONCLUSION

Au niveau « macro », beaucoup d'efforts et de moyens sont investis dans l'enseignement des langues étrangères. L'obligation européenne s'intègre dans le curriculum flamand où le français occupe une position primordiale. Cette situation existe en partie grâce au contexte politique belge. Toutefois la relation entre le néerlandais et le français paraît souvent difficile au niveau politique, dans la mesure où la langue française est plutôt absente dans la vie quotidienne des apprenants néerlandophones.

2. LE NIVEAU « MICRO »

2.1. APPROCHE ACTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE

2.1.1. LE RÔLE DU CECRL

Le CECRL (2001, p. 9) offre une base pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, de manuels, etc. en Europe. Ainsi, le Cadre présente une approche préférentielle qu'il favorise pour l'enseignement des langues. Il s'agit de la perspective actionnelle dont le CECRL précise la signification: « elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Unité des Politiques linguistiques, 2001, p. 15). On parle de la notion de 'tâche' quand un sujet doit mobiliser stratégiquement des compétences afin de parvenir à un résultat déterminé (Unité des Politiques linguistiques, 2001, p. 15). Le Cadre conclut: « La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (Unité des Politiques linguistiques, 2001, p. 15).

2.1.2. LE PRINCIPE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE

Selon Tagliante (2006), l'approche actionnelle est une addition de l'approche communicative et des tâches langagières. Cette approche considère l'apprenant comme un être social en interaction avec son environnement qui, dans ses agissements, peut avoir recours à la langue dont ils devient un utilisateur (Collès, 2007, p. 128). De plus, la notion de tâche se trouve au centre de la perspective actionnelle. Le CECRL définit cette notion: « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Unité des Politiques linguistiques, 2001, p. 16).

L'approche actionnelle a vu le jour après de nombreux développements qui ont opposé deux objectifs de l'enseignement des langues: le savoir et le savoir-faire (Boers, Eyckmans, & Demecheleer, 2003). Cette opposition a donné naissance à l'idée que la connaissance linguistique soutient la compétence langagière dans l'apprentissage communicatif et qu'il faut instaurer un équilibre entre ces éléments (Starren & Bergh,

2002) (Decoo, 2004). On distingue deux buts fondamentaux dans l'approche actionnelle: considérer la compétence communicative comme un objectif principal et établir des procédures pour l'acquisition des cinq compétences communicatives en reconnaissant la dépendance mutuelle entre la langue et la communication (Starren & Bergh, 2002).

2.1.3. SON APPARITION DANS LES OBJECTIFS FINAUX

L'approche actionnelle apparaît aussi dans les objectifs finaux qui prolongent quelques objectifs fondamentaux s'insérant dans cette approche (AKOV, 2014 b):

- L'emploi réceptif et productif, à l'oral et à l'écrit, effectif et interactif d'une langue comme un moyen de communication dans des situations pertinentes
- La capacité d'adapter son langage en fonction de la tâche
- La maîtrise de la connaissance liée à l'exécution d'une tâche: forme, signification, le contexte d'emploi réel et les aspects de la diversité socioculturelle du monde francophone
- L'extension de la connaissance fonctionnelle par la réflexion afin d'augmenter l'efficacité et la pertinence de la communication
- L'acquisition des stratégies langagières afin de pouvoir exécuter les tâches langagières d'une manière plus efficace
- La prise de conscience de l'importance et de l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère dans et en dehors du contexte scolaire
- L'appréciation des possibilités d'emploi des langues étrangères en créant une disposition pour la communication efficace et un plaisir à communiquer à l'oral et à l'écrit
- Être prêt au contact interculturel

La communication interactive demeure donc essentielle dans les objectifs finaux. Par la suite, on insiste sur la nécessité de stratégies, d'attitudes et d'objectifs pour les cinq compétences communicatives: la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale et la compétence de conversation (AKOV, 2014 b). Or, AKOV (2014 b) précise qu'une augmentation de connaissance s'impose aussi, du fait que le savoir-faire se combine toujours avec le savoir: le vocabulaire, la grammaire, la prononciation, l'orthographe et le contexte socioculturel. Les réseaux

d'enseignement adoptent obligatoirement cette vision dans leurs programmes d'études.

2.2. LA CLASSE DE LANGUE

La classe de langue se caractérise par le choix d'une certaine méthode didactique par le professeur. La méthode didactique rassemble les stratégies didactiques concrètes, les outils, les techniques et le matériel (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, p. 67). Il s'agit surtout d'un manuel dont découlent certains objectifs, des structures, un contenu choisi, une méthode et une théorie d'apprentissage (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, pp. 67-68). Nonobstant la méthode choisie, la réalisation concrète des cours dépend du professeur qui met en pratique ses propres considérations, ses préférences et ses qualités (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, p. 69).

Le gouvernement flamand a fait deux sondages dans lesquels la classe de langue a été étudiée. Ces recherches ont déjà été exécutées pendant les années scolaires 2006-2007 et 2007-2008. Elles donnent une image générale de la classe de langue en Flandre qui est toujours valable. Premièrement, la publication de Standaert (2009) concernant l'enseignement primaire montre qu'environ la moitié des professeurs parle autant en français qu'en néerlandais, tandis qu'environ 40% des professeurs communique surtout en néerlandais. Tous les enseignants travaillent avec un manuel dont le degré d'emploi varie. En ce qui concerne l'indépendance de l'apprenant, environ la moitié des professeurs font produire les apprenants de manière individuelle. L'acquisition individuelle est encore beaucoup plus rare. De plus, les enseignants proclament qu'ils font souvent communiquer les élèves. Le sondage dans le premier degré de l'enseignement secondaire (Standaert, 2008) a montré d'autres résultats. 88% des professeurs utilise un manuel et 66% le suivent totalement. Puis, 57% des enseignants parle surtout en français et environ un tiers parle autant en langue cible qu'en néerlandais. Une autre étude a démontré qu'environ 20% des professeurs de français sont des natifs (Declercq, Denies, & Janssen, 2012, p. 48). Concernant les activités, le sondage a démontré que la plupart des classes ne font jamais une excursion dans le cadre du cours de français. En outre, 80% des professeurs prévoit des formes de travail basées sur un discours unidirectionnel lors au minimum la moitié des cours. Environ le même nombre de professeurs prépare des activités individuelles. Finalement, il y a un local prévu pour les cours de français dans un tiers des écoles interrogées. Néanmoins, la moitié de ces locaux n'accueille jamais les apprenants de deuxième année.

2.3. LE RÔLE DE L'ATTITUDE ET DE LA MOTIVATION

Au niveau « micro », l'attitude face au français et la motivation pour l'apprendre comme L2 jouent un rôle important. Ces deux notions sont incluses dans le CECRL (2001, pp. 16-17), plus précisément dans la partie des compétences générales individuelles. On distingue quatre groupes de compétences: le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Le savoir-être comprend des dispositifs d'attitudes et de motivation. Par la suite, le gouvernement flamand a prévu des objectifs concernant les attitudes pour l'enseignement primaire et secondaire (AKOV, 2014 c) (AKOV, 2014 d). L'importance des attitudes et de la motivation pour l'acquisition d'une L2 est élaborée sous '3. *Études préalables*'.

3. ÉTUDES PRÉALABLES

3.1. RAPPORT ENTRE L'ATTITUDE, LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Plusieurs facteurs déterminent l'apprentissage d'une langue étrangère. Housen, Janssens et Pierrard (2001, p. 20) distinguent trois groupes: des facteurs environnementaux externes, des facteurs cognitifs internes et des facteurs individuels-sociaux. Les facteurs environnementaux externes et les facteurs individuels-sociaux influencent surtout le rythme de l'apprentissage et le résultat final, tandis que les facteurs cognitifs internes qualifient plutôt le processus d'acquisition (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, p. 20). Ce mémoire de maîtrise se centre sur les aspects sociaux-psychologiques les plus importants qui font partie des facteurs individuels-sociaux, c'est-à-dire l'attitude et la motivation.

Tout d'abord il faut préciser les notions d'attitude et de motivation qui sont difficiles à définir. En premier lieu, Housen, Janssens et Pierrard (2001, p. 25) définissent l'attitude comme une prise de position psychologique et émotionnelle face à un objet d'attitude. Ce n'est donc pas un comportement en soi, mais un ensemble de réflexions psychologiques qui détermine la planification et la conduite du comportement (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, p. 26). Lors du processus d'acquisition d'une langue étrangère, l'attitude concerne la langue maternelle, la langue étrangère, les locuteurs de la langue cible (le professeur y compris), la culture/la communauté des natifs et sur l'enseignement (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, p. 74). En second lieu, Ellis (1994, p. 715) définit la motivation pour l'apprentissage d'une L2 comme l'effort fait par l'apprenant à la suite de son besoin et de son désir pour l'apprendre.

Mettewie, Housen et Pierrard (2004, pp. 36-37) constatent que la recherche en acquisition des langues étrangères attache de plus en plus d'attention aux aspects sociaux-psychologiques. Cette tendance s'est manifestée à partir des années 70 grâce à la recherche de Lambert et Gardner (1972). Ils ont démontré que l'apprentissage d'une seconde langue doit être considéré comme un processus social-psychologique contenant un composant affectif considérable (Mettewie, Housen, & Pierrard, 2004, p. 36). Plusieurs auteurs ont exécuté des recherches concernant le rapport entre l'attitude et la motivation d'un côté et l'apprentissage d'une langue étrangère de l'autre côté: Gardner (1985) (1972), Baker (1997), Krashen (1981), Keller (1983), Dörnyei (1994) (1996) (2003) (2005) (2004) etc.

Ces auteurs ont démontré que l'attitude et la motivation se trouvent parmi les composants déterminants du processus d'acquisition de la L2 (Janssens, Pierrard, & Housen, 2006, p. 115). Ces notions influencent le comportement de l'apprenant, ce qui à son tour a des répercussions positives ou négatives sur la vitesse et le résultat de l'apprentissage (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, p. 26) (Dörnyei & Csizér, 2005). Néanmoins cette relation entre la motivation, l'attitude et le processus d'acquisition ne demeure pas unilatérale. Une attitude ou une motivation positive aura un effet positif sur le résultat du processus, tout comme un résultat satisfaisant déterminera d'une manière favorable l'attitude et la motivation de l'apprenant (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, p. 27).

Le filtre socio-affectif montre également l'importance de l'attitude et de la motivation (Krashen, 1981, p. 21). Ce concept de Dulay et Burt part de l'idée qu'un apprenant doit se montrer ouvert face aux nouvelles informations afin de les acquérir (Krashen, 1981, pp. 21-22). Housen, Janssens et Pierrard (2001, p. 28) précisent que la mesure dans laquelle l'apprenant y est ouvert dépend d'un ensemble de motifs conscients et inconscients, de besoins et d'attitudes. Voilà une autre raison pour laquelle une attitude et une motivation positives sont d'importance en apprentissage du FLE.

3.2. ÉTUDES PRÉALABLES EN FLE

Il existe plusieurs études concernant le rapport entre l'attitude, la motivation et l'apprentissage du FLE qui ont précédé ce mémoire. Les recherches les plus significatives seront énumérées et brièvement décrites ci-dessous.

A part ces études, d'autres ouvrages pourraient encore livrer des informations intéressantes sur ce sujet, comme les publications du 'Departement Onderwijs en Vorming' du gouvernement flamand suite à la recherche ESLC et suite aux sondages (Declercq, Denies, & Janssen, 2012) (Denies, et al., 2013) (Standaert, 2008) (Standaert, 2009). Pourtant elles ne seront pas traitées ici, vu que leur objectif principal impliquait l'étude des compétences acquises par les apprenants et non l'étude des attitudes et de la motivation.

3.2.1. INFLUENCE DE CONTACT SUR LES ATTITUDES ET LA MOTIVATION DANS L'ENSEIGNEMENT NÉERLANDOPHONE À BRUXELLES

Cette recherche exécutée par Housen et Pierrard (2004, p. 36) étudiait comment le contact quotidien avec une autre communauté dans un contexte scolaire peut influencer les attitudes et la motivation des apprenants néerlandophones ou francophones face au néerlandais ou face au français (et leurs communautés) dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles. Plus précisément l'étude s'intéressait à l'influence sur les compétences L1 et L2 et sur l'orientation social-psychologique (Janssens, 2007-2008, p. 21). Housen et Pierrard (2002, p. 76) ont démontré que la situation de contact de langues agit d'une façon positive sur les attitudes et sur la motivation face à la L2. De même, les apprenants se montrent plus ouverts par rapport à ceux qui se situent dans un environnement éducatif unilingue (Housen & Pierrard, 2002, p. 76). Néanmoins, il n'y a pas d'effet sur les attitudes et sur la motivation face à la propre langue ou face à la propre culture (Mettewie, Housen, & Pierrard, 2004, p. 59).

3.2.2. LES ATTITUDES ET LA MOTIVATION DES APPRENANTS DE LANGUES EN BELGIQUE

A la suite de l'étude de Housen et Pierrard (2002) décrite ci-dessus, la recherche de Mettewie (2003-2004, p. 66) se centrait sur les aspects suivants: (1) comment les attitudes et la motivation diffèrent en fonction de plusieurs variables, (2) dans quelle mesure les attitudes et la motivation des apprenants de langues en Belgique sont positives ou négatives face à la L1, L2 et face à leurs communautés, (3) comment la compétence et l'auto-évaluation diffèrent selon la L1 ou la L2, (4) quel est le rapport entre les deux mesures de compétence et les variables attitudinaux et motivationnels. Mettewie (2003-2004, p. 273) a pu conclure que le contexte linguistique, la situation éducative et la situation de contact de langues expliquent les attitudes face à la langue et face à sa communauté et qu'ils expliquent la motivation pour apprendre la langue. Pour les apprenants néerlandophones, en opposition avec les francophones, aucune influence positive n'était constatée par rapport à ces situations (Mettewie, 2003-2004, p. 275). De plus, la recherche a montré qu'en général il y a une attitude positive face à l'apprentissage du néerlandais et du français. Par contre, il existe une sorte d'hostilité entre les communautés (Mettewie, 2003-2004, p. 276). Finalement,

Mettewie (2003-2004, p. 276) a encore conclu que le rapport entre la compétence linguistique et les variables attitudinales et motivationnelles paraît important.

3.2.3. LE FRANÇAIS ET L'ANGLAIS COMME LANGUES ÉTRANGÈRES DANS DES ÉCOLES EN FLANDRE: UNE ÉTUDE COMPARATIVE

Housen, Janssens et Pierrard (2001, pp. 8-9) ont mené une recherche afin de comparer la compétence linguistique des apprenants de la troisième année l'enseignement secondaire général en français et en anglais, leur attitude face à ces deux langues et leur motivation pour les apprendre. Leur corpus consistait en des questionnaires complétés par des apprenants du troisième degré. La description de cette recherche se limite aux conclusions concernant l'aspect social-psychologique, parce qu'elle sont les plus significatives pour ce mémoire de maîtrise. Premièrement, l'étude a montré que les attitudes face au français sont moins positives que celles face à l'anglais. Deuxièmement, les apprenants trouvent les deux langues étrangères aussi belles et importantes. Néanmoins le français est considéré comme moins branché et plus difficile. En outre, les cours d'anglais s'intègrent plus dans le monde quotidien des apprenants. Puis, les auteurs ont pu conclure que la motivation pour apprendre les deux langues est élevée. Les raisons précises pour apprendre la langue varient. La motivation pour le français concerne l'emploi et le logement, tandis qu'il s'agit plutôt des raisons financières et de la motivation intégrative pour l'anglais. Enfin, l'étude a encore constaté une valeur plus élevée accordée à l'anglais et une baisse de popularité du français (Mettewie, Housen, & Pierrard, 2004, p. 40).

Kemps (2008) a mené la même recherche dans le premier degré de l'enseignement secondaire où elle a pu faire quasiment les mêmes constatations.

3.2.4. LES ATTITUDES ET LA MOTIVATION POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS: A CALL FOR HELP ?

Ruys (2005-2006) a exécuté une recherche concernant les attitudes face au français et la motivation pour l'apprendre comme L2 dans l'enseignement primaire. De plus, elle a étudié le rôle de la TICE et l'introduction de la méthode CALL en rapport avec la motivation pour la langue. Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, surtout la première partie de l'étude de Ruys est pertinente. Ruys (2005-2006, p. 24) a fait un sondage auprès de 719 élèves et de 38 professeurs dans 12 écoles différentes. Elle a pu conclure qu'en général les apprenants de cinquième et de sixième année aiment

apprendre le français, bien que les opinions soient très disparates et que la motivation baisse en sixième année (Ruys, 2005-2006, p. 54). L'étude a aussi démontré que les caractéristiques suivantes apportent une influence significative aux attitudes et à la motivation: les expériences avec le français, la langue maternelle, l'année et le manuel (Ruys, 2005-2006, p. 54).

3.3. CONCLUSION

Les études préalables montrent que le sujet de ce mémoire, notamment les attitudes face au FLE et la motivation pour l'apprendre comme L2, est pertinent. Une attitude et une motivation positives peuvent en effet avoir des influences favorables sur le processus et sur le résultat de l'acquisition. Néanmoins, aucune recherche ne s'est encore penchée sur les différences entre deux tranches d'âge. Les parties suivantes de ce mémoire se centreront sur cet aspect comparatif du rapport entre l'attitude et la motivation d'un côté et l'acquisition du FLE de l'autre côté.

PARTIE 2: LA MÉTHODOLOGIE

Cette deuxième partie expose la méthodologie de ce mémoire de maîtrise. En premier lieu, elle développe la méthode de l'étude pratique. Cette méthode est plurielle, parce qu'elle est composée d'un aspect quantitatif et qualitatif. Il s'agit donc d'une recherche par méthodes mixtes. Cette notion sera tout d'abord expliquée. La raison pour laquelle une telle recherche a été choisie, sera également abordée. En outre, le modèle de Dörnyei, qui est intégré dans la méthode, sera encore décrit. Le choix du modèle sera justifié aussi. En deuxième lieu, les questions de recherche seront abordées. Il s'agit de trois questions qui indiquent l'objectif de cette étude pratique. Ensuite, l'échantillon de la recherche sera exposé. Vu l'aspect quantitatif et qualitatif de la méthode, la description de l'échantillon sera également divisée en deux. Puis, les instruments à l'aide desquels l'étude est réalisée, le questionnaire et l'interview, seront encore présentés. Enfin, le recueil des données sera évoqué. De cette manière, la conception et le déroulement de l'étude pratique seront plus clairs.

1. MÉTHODE

La méthodologie de ce mémoire de maîtrise doit permettre la comparaison de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 entre les apprenants de cinquième année primaire et de deuxième année de l'enseignement secondaire. Quant à la méthode précise, deux grandes constatations peuvent être faites. Premièrement, à cause de son objectif double, l'étude se définit comme une recherche par méthodes mixtes. En outre, la méthode se base sur le modèle de Dörnyei qui propose une approche pour le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1. RECHERCHE PAR MÉTHODES MIXTES

L'objectif de cette recherche est double. En premier lieu, la méthode appliquée tente de constater dans quelle mesure une évolution de l'attitude et de la motivation se manifeste entre des apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire et de deuxième année du secondaire. En second lieu, elle cherche à trouver les raisons des constats.

Concrètement la méthodologie doit dans un premier temps mener au rassemblement des données quantitatives pour la comparaison de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 entre les deux tranches d'âge. Après avoir constaté une éventuelle évolution quantitative, il faut également se procurer des données qualificatives afin de pouvoir la préciser. Donc, l'étude doit combiner de différents aspects de la méthode quantitative d'un côté et de la méthode qualitative de l'autre côté. Voilà la raison pour laquelle on la considère comme une recherche par méthodes mixtes (Dörnyei Z. , 2007, p. 44).

Selon Mertens (2005, p. 304), les méthodes mixtes peuvent se montrer utiles dans une recherche d'un contexte social ou éducationnel complexe. Son application dans cette recherche se justifie donc, vu que l'attitude et la motivation pour l'apprentissage d'une L2 sont souvent considérées comme des notions complexes. D'ailleurs, l'emploi d'une méthode mixte remplit « une fonction complémentaire ». Cela signifie que les méthodes quantitatives et qualificatives mesurent à la fois les mêmes et les différents aspects d'un phénomène afin d'atteindre une compréhension enrichie en illustrant, en clarifiant ou en élaborant certains aspects (Dörnyei Z. , 2007, p. 164).

Selon Dörnyei (2007, p. 164), des informations complémentaires donnent une meilleure représentation du monde social.

1.2. LE MODÈLE DE DÖRNYEI

La méthodologie de cette recherche se base sur le modèle de Dörnyei qui développe la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Les outils utilisés pour cette recherche sont construits suivant son modèle en raison du rôle important qu'il joue dans la littérature scientifique récente (Ruys, 2005-2006).

Dans son modèle, Dörnyei (1994, pp. 273, 279) a intégré plusieurs composants motivationnels issus de plusieurs études significatives exécutées par des auteurs renommés dans le domaine d'acquisition des L2: Gardner, Clément & Kruidenier, Deci & Ryan, Oxford & Shearin, Weiner et Keller. Dörnyei (2003) part du fait que la notion de motivation est une construction éclectique, parce qu'elle intègre les données de trois dimensions différentes: la dimension sociale, cognitive et éducative. Il a rassemblé ces dimensions dans une seule construction à trois niveaux: le niveau de la langue, le niveau des caractéristiques de l'apprenant et le niveau de la situation d'apprentissage (Dörnyei Z. , 1994, p. 279). Ces niveaux coïncident avec les trois composants de base du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire la langue même, l'apprenant et le contexte d'apprentissage. En outre, ils reflètent les trois aspects de la langue, notamment la dimension sociale, la dimension personnelle et la dimension d'une langue comme une matière éducative (Dörnyei Z. , 1994, p. 279). Comme le tableau le montre, chaque niveau comprend des facteurs qui agissent sur la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère. La notion d'attitude n'est pas littéralement mentionnée dans le modèle, mais elle s'y intègre quand même vu son rapport proche avec certains aspects de la motivation. Elle revient surtout au niveau de la langue (cfr. 1.2.1. *Le niveau de la langue*).

LANGUAGE LEVEL	Integrative Motivational Subsystem Instrumental Motivational Subsystem
LEARNER LEVEL	Need for Achievement Self-Confidence * Language Use Anxiety * Perceived L2 Competence * Causal Attributions * Self-Efficacy
LEARNING SITUATION LEVEL	
<i>Course-Specific Motivational Components</i>	Interest Relevance Expectancy Satisfaction
<i>Teacher-Specific Motivational Components</i>	Affiliative Drive Authority Type Direct Socialization of Motivation * Modelling * Task Presentation * Feedback
<i>Group-Specific Motivational Components</i>	Goal-orientedness Norm & Reward System Group Cohesion Classroom Goal Structure

Tableau 1 Composants de la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Dörnyei Z. , 1994, p. 280)

1.2.1. LE NIVEAU DE LA LANGUE

Le premier niveau du modèle de Dörnyei évoque la langue. Il concerne les valeurs et les attitudes ethnolinguistiques, affectives-culturelles, intellectuelles et pragmatiques reliées à la langue cible. Elles sont déterminées par le milieu social dans lequel l'apprentissage s'effectue (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Cette explication du premier niveau met clairement l'attitude en lumière. Quant aux volets de ce niveau, Dörnyei reprend des concepts de Gardner, mais il les décrit comme des sous-systèmes au lieu de les voir comme des orientations (Ruys, 2005-2006, p. 9). Le premier sous-système motivationnel, qui constitue un volet, est appelé « intégratif ». Ceci implique que l'apprentissage de la langue exprime l'objectif de pouvoir communiquer avec la communauté où celle-ci est la langue maternelle et d'en devenir un membre. L'intérêt général pour les langues étrangères en fait également partie (Root, 2013, p. 2) (Dörnyei Z. , 1994, p. 274). Le deuxième sous-système demeure instrumental, donc il traite du désir d'apprendre la langue en vue d'atteindre un objectif pratique: un meilleur emploi ou un bon résultat à l'école (Root, 2013, p. 2) (Dörnyei Z. , 1994, p. 274). Cependant, Dörnyei (1994, p. 275) précise que la nature exacte des dimensions sociales et pragmatiques dépend toujours de *qui apprend quelle langue à quel endroit*.

1.2.2. LE NIVEAU DES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENANT

Le deuxième niveau, celui de l'apprenant, met en place un ensemble de sentiments et de cognitions qui forment les caractéristiques plutôt stables de la personnalité de l'apprenant (Dörnyei Z. , 1994, p. 279) (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Deux volets se présentent à ce niveau: le besoin d'accomplissement et la confiance en soi. Ce dernier comprend de différents aspects: l'anxiété linguistique, la perception de la compétence en L2, les attributions causales des expériences précédentes et l'auto-efficacité (Dörnyei Z. , 1994, p. 279).

En premier lieu, le besoin d'accomplissement désigne un trait de caractère qui détermine le comportement dans chaque aspect de la vie. Des apprenants avec un grand besoin d'accomplissement poursuivent l'excellence par intérêt propre, ils essaient d'entamer des activités d'accomplissement, ils y travaillent intensément et ils persistent en cas d'échec (Dörnyei Z. , 1994, p. 277). En second lieu, la confiance en soi introduit la croyance chez l'apprenant qu'il a la capacité de parvenir à des résultats, d'atteindre des objectifs ou d'accomplir une tâche d'une façon compétente (Dörnyei Z. , 1994, p. 277).

La confiance en soi se fonde sur d'autres notions importantes. Tout d'abord, les attributions causales sont considérées comme des éléments clés. Les raisons subjectives auxquelles l'apprenant attribue ses réussites et ses échecs du passé déterminent d'une façon considérable ses attentes de réussite future et sa disposition motivationnelle (Dörnyei Z. , 2003, pp. 8-9) (Dörnyei Z. , 1994, p. 276). Ainsi, un échec attribué à une absence de capacité ou à la difficulté de la tâche fait baisser l'attente d'une réussite future plus qu'un échec attribué à la malchance (Dörnyei Z. , 1994, p. 276).

Dans le cadre de ces attributions causales, l'auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence paraissent également importantes pour la confiance en soi. L'auto-efficacité renvoie au jugement personnel de ses capacités d'accomplir une certaine tâche (Dörnyei Z. , 1994, p. 277). Dès qu'un grand sentiment d'auto-efficacité est mis en place, un échec ne pourrait plus avoir trop d'impact sur la motivation (Dörnyei Z. , 1994, p. 277).

La dernière notion qui s'inscrit dans le domaine de la confiance en soi est l'anxiété linguistique. Elle traite de la mesure dans laquelle des apprenants disposent d'une compétence linguistique et dans laquelle ils y ont confiance. Ceci a des répercussions

sur la mesure dans laquelle ils expérimentent des situations communicatives comme angoissantes et frustrantes (Decoo, 2004).

1.2.3. LE NIVEAU DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

La situation d'apprentissage occupe le troisième niveau du modèle de Dörnyei. Elle est associée à des motivations situationnelles spécifiques enracinées dans les différents aspects de l'apprentissage en classe de langue (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Trois grands types de source motivationnelle se révèlent à l'intérieur de ce niveau: les composants motivationnels spécifiques du cours, les composants motivationnels spécifiques de l'enseignant et les composants motivationnels spécifiques du groupe.

1.2.3.1. Les composants motivationnels spécifiques du cours

Le premier volet du niveau de la situation d'apprentissage est composé de composants motivationnels spécifiques du cours, comme le syllabus, le matériel didactique, la méthode d'enseignement et les tâches d'apprentissage (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Quatre aspects servent à décrire la motivation spécifique aux cours: l'intérêt, la pertinence, les attentes et la satisfaction.

En premier lieu, il y a l'intérêt associé à la motivation intrinsèque. Dans le cas d'un comportement motivé d'une façon intrinsèque, les récompenses ressenties seront internes: le plaisir, la satisfaction, etc. (Dörnyei Z. , 1994, p. 275). Donc, l'intérêt se centre autour de la curiosité interne et autour du désir personnel de savoir ou de savoir-faire (Dörnyei Z. , 1994, p. 277). En deuxième lieu, la pertinence recouvre le sentiment de l'apprenant qu'une tâche répond à des besoins, à des valeurs ou à des objectifs personnels. Puis, les attentes renvoient à la probabilité de réussite. Cette notion peut être associée à la confiance en soi et à l'auto-efficacité de l'apprenant au niveau précédent (Dörnyei Z. , 1994, pp. 277 - 278). Au niveau de la situation d'apprentissage, les attentes découlent de la difficulté perçue de la tâche, du nombre d'efforts nécessaire, du taux d'assistance, de la présentation de la tâche par l'enseignant et de la familiarité avec le type de la tâche (Dörnyei Z. , 1994, p. 278). Finalement, la satisfaction implique le résultat de l'activité basé sur la combinaison des récompenses externes (p.ex. de bonnes notes et des louanges) et des récompenses internes (p.ex. le plaisir et la fierté) (Dörnyei Z. , 1994, p. 278).

1.2.3.2. Les composants motivationnels spécifiques de l'enseignant

Le deuxième type de source motivationnelle comprend les composants motivationnels spécifiques de l'enseignant, comme le comportement de l'enseignant, sa personnalité et son style d'enseignement (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Trois éléments distincts constituent cette sous-partie du niveau de la situation d'apprentissage: le « affiliative drive », le type d'autorité et la socialisation directe et systématique.

Dörnyei (1994, p. 278) explique ces différents aspects de son modèle de la façon suivante. Premièrement le « affiliative drive » représente un aspect spécifique de l'enseignant. Il réfère au besoin de l'apprenant d'avoir de bons résultats afin de contenter son professeur. Ensuite, le type d'autorité détermine si l'enseignant se présente comme un contrôleur ou un stimulateur d'indépendance. Le dernier aspect implique le rôle de l'enseignant dans la socialisation directe et systématique de la motivation de l'apprenant. En d'autres mots, cet aspect étudie la mesure dans laquelle l'enseignant développe et stimule d'une façon active la motivation de l'apprenant.

1.2.3.3. Les composants motivationnels spécifiques du groupe

Le troisième ensemble de composants motivationnels est spécifique du groupe. Ce type de source lié aux dynamismes du groupe des apprenants est composé de quatre éléments: l'orientation à propos de l'objectif, le système des normes et de récompenses, la cohésion du groupe et la structuration des objectifs en classe (Dörnyei Z. , 1994, p. 278).

Les composants spécifiques du groupe évoquent d'abord l'orientation à propos de l'objectif, c'est-à-dire la mesure dans laquelle le groupe veut atteindre son objectif (Dörnyei Z. , 1994, p. 278). Le deuxième aspect, le système des normes et des récompenses, est un facteur très important en classe qui a la force de qualifier la motivation de l'apprenant. Il s'agit du mobile extrinsèque spécifiant les comportements appropriés dont il faut se servir afin de pouvoir apprendre d'une façon efficace (Dörnyei Z. , 1994, p. 278). Ce mobile extrinsèque se compose des récompenses et des punitions qui devraient définir les normes de groupe. Ces normes sont les standards avec lesquels la majorité du groupe est d'accord et qui font partie du système des valeurs du groupe (Dörnyei Z. , 1994, p. 278). Ensuite, la cohésion du groupe forme le troisième composant motivationnel spécifique du groupe. Cette notion

implique la force de la relation entre les différents membres et de la relation que chaque membre entretient avec le groupe (Dörnyei Z. , 1994, p. 279). Cette cohésion est importante étant donné que les membres d'un groupe cohésif feront le nécessaire afin de réaliser le succès de tout le groupe. D'ailleurs, plus le groupe est cohérent, plus les normes du groupe ont une influence sur les normes individuelles. Le dernier composant concerne la structuration des objectifs en classe. Elle peut être compétitive, coopérative ou individualiste. La structure coopérative demeure la plus forte pour la stimulation de la motivation intrinsèque, pour la création d'une attitude positive face au sujet et pour la fondation d'une relation cohésive avec les autres membres du groupe (Dörnyei Z. , 1994, p. 279).

1.2.4. REMARQUES

Le modèle de Dörnyei a été choisi suite à l'importance de l'auteur dans la littérature scientifique récente (Ruys, 2005-2006). En dépit du fait que le modèle date déjà de 1994, il est quand même justifié de l'employer. En effet, son modèle est plus récent que celui de Gardner, un autre auteur distingué au niveau de l'acquisition d'une langue étrangère (Dörnyei Z. , 1994) (Gardner & Lambert, 1972). De plus, il n'existe pas d'autres modèles plus récents qui rassemblent plusieurs théories de différents auteurs et qui mettent en œuvre tous les aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère (Dörnyei Z. , 1994).

Vu la date du modèle, il y a certes de nouvelles théories plus récentes qui sont sorties, comme par exemple: « Willingness to Communicate » ou « Task Motivation » (Dörnyei Z. , 2003). Or, aucune de ces théories ne rassemble d'une manière claire les trois dimensions différentes de la notion de motivation (la dimension sociale, cognitive et éducative) et les trois composants de base du processus d'apprentissage d'une langue étrangère (la langue étrangère avec ses locuteurs et sa culture, l'apprenant et le contexte d'apprentissage). Voilà pourquoi l'emploi du modèle de Dörnyei est pleinement justifié.

2. QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche se penche sur l'attitude face au français et sur la motivation pour l'apprendre comme L2. Plus précisément, elle compare la cinquième année primaire et la deuxième année de l'enseignement secondaire. La méthodologie est déterminée par ces trois questions de recherche et ces hypothèses:

1. Dans quelle mesure des apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire et de deuxième année du secondaire sont globalement motivés pour apprendre le français comme L2 ? Y-a-t'il des différences entre les deux tranches d'âge ? L'hypothèse préconisée est que les apprenants de deuxième année du secondaire sont moins motivés que ceux de cinquième année de l'enseignement primaire (Ruys, 2006) (Lacante, Lens, & Janssens, 2004).
2. Quelles sont les différences entre les apprenants de cinquième année primaire et ceux de deuxième année de l'enseignement secondaire au niveau des éléments du modèle de Dörnyei (1994)?
 - 2.1 Quelle est la différence au niveau de la langue, en ce qui concerne la motivation intégrative?
 - 2.2 Quelle est la différence au niveau de la langue, en ce qui concerne la motivation instrumentale?
 - 2.3 Quelle est la différence au niveau des caractéristiques de l'apprenant: le besoin d'accomplissement et la confiance en soi?
 - 2.4 Quelle est la différence au niveau de la situation de l'apprentissage, en ce qui concerne les composants spécifiques du cours?
 - 2.5 Quelle est la différence au niveau de la situation de l'apprentissage, en ce qui concerne les composantes spécifiques de l'enseignant?
 - 2.6 Quelle est la différence au niveau de la situation de l'apprentissage, en ce qui concerne les composants spécifiques du groupe?
3. Quel est l'impact des constats en ce qui concerne les attitudes face au français et la motivation pour l'apprendre comme L2 ?

3. ÉCHANTILLON

Étant donné que ce mémoire mène une recherche par méthodes mixtes, deux outils sont introduits dans la méthodologie: un questionnaire et une interview. Plus d'explication par rapport aux instruments est donnée sous '4. Outils'. Deux écoles ont accepté de soumettre leurs élèves au questionnaire. Une de ces deux écoles a collaboré aux interviews. Vu la limite de temps dans laquelle cette recherche devait se réaliser, l'interview n'a été possible que dans une seule école.

3.1. DÉLIMITATION

Deux écoles dans la province d'Anvers ont été contactées afin de demander leur collaboration à ce projet de recherche. Il s'agit d'une école dans le centre de la ville d'Anvers et d'une école dans la région d'Anvers. Elles ont confirmé leur bonne volonté après le premier contact. Les réactions positives et intéressées des directions et des professeurs montrent un grand intérêt pour le sujet.

Les écoles et les classes ont été sélectionnées sur la base de caractéristiques proches. Elles sont similaires à plusieurs niveaux ce qui est nécessaire afin de permettre une comparaison significative. En premier lieu, les écoles sont comparables à cause la présence d'une section d'enseignement primaire et d'enseignement secondaire dans la même institution. Ainsi, une continuité au niveau du contexte et de la diversité sociale existait entre les élèves de cinquième année primaire et de deuxième année du secondaire. En deuxième lieu, les écoles appartiennent au même réseau d'enseignement, le réseau de l'enseignement libre subventionné. En conséquence, les deux institutions visent les objectifs finaux à l'aide des mêmes programmes d'études. Ensuite, les apprenants interrogés n'ont pas eu la possibilité de suivre des sessions d'initiation à la langue française dans ces écoles. De cette manière, les apprenants ne pouvaient pas être influencés par d'autres expériences scolaires avec le français que les cours formels à partir de la cinquième année. Finalement, l'équivalence existe encore au niveau de l'orientation des apprenants de deuxième année du secondaire. Les deux classes s'inscrivent dans la même orientation offrant quatre heures de français par semaine: « A-stroom, Moderne Wetenschappen ».

Pour les interviews, il n'y a qu'une seule institution qui a collaboré. Pour cette recherche, qui devait être accomplie en une année, il suffisait d'interviewer une seule

classe de chaque tranche d'âge. Voilà la raison pour laquelle les interviews ont été réalisées dans l'école de la région d'Anvers. La sélection de cette école-ci a été faite d'une façon arbitraire.

3.2. DESCRIPTION

3.2.1. L'ÉCHANTILLON DU QUESTIONNAIRE

Caractéristiques	Cinquième année du primaire (n = 44)		Deuxième année du secondaire (n = 35)	
	n	%	n	%
Sexe				
garçon	20	45.5	16	45.7
fille	24	54.5	19	54.3
Langue parlée à la maison				
uniquement le néerlandais	29	65.9	21	60.0
le néerlandais et autre(s)	13	29.5	12	34.3
uniquement une autre langue	2	4.5	2	5.7

Tableau 2 La fréquence des caractéristiques des apprenants (n = 79)

Au total, 44 apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire et 35 apprenants de deuxième année du secondaire ont complété le questionnaire. Le tableau 2 ci-dessus résume les données descriptives de l'échantillon. Le nombre de garçons et de filles dans les deux groupes est plus ou moins égal. Dans le groupe de cinquième année primaire, il y a 20 garçons (45.5%) et 24 filles (54.5%). Les apprenants de deuxième année du secondaire comptent 16 garçons (45.7%) et 19 filles (54.3%). Ce parallèle entre les deux groupes revient en décrivant les langues parlées à la maison. En cinquième année primaire, 29 apprenants (65.9%) parlent uniquement le néerlandais à la maison, comme c'est le cas pour 21 apprenants de deuxième année (60%). 13 élèves de cinquième année (29.5 %) parlent encore une autre ou des autres langues à la maison à côté du néerlandais, dont quatre (9.1%) parlent le français. Pour la deuxième année du secondaire, il s'agit de 12 apprenants (34.3%), dont 1 élève (2.9%) parle le français. Les pourcentages concernant le français ne sont pas compris dans le tableau. Enfin, le nombre d'apprenants qui parlent uniquement une autre ou des autres langue(s) à la maison est restreint: 2 élèves de cinquième année (4.5%) et également 2 apprenants en deuxième année (5.7%) dont de nouveau 1 apprenant (2.9%) qui parle le français.

Chaque enseignant de français des quatre classes a également rempli un questionnaire dont les informations suivantes ont pu être tirées. Tout d'abord, les

quatre professeurs sont toutes des femmes. Les enseignantes de l'enseignement primaire se retrouvent dans la catégorie d'âge de « 26 à 30 ans » et de « 41 à 45 ans ». Elles ont, respectivement, huit ans et vingt ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. L'une enseigne le français uniquement en cinquième année, tandis que l'autre professeur l'enseigne également en troisième, en quatrième et en sixième année primaire. Les deux professeurs se servent du manuel '*Éventail en action*'. Les enseignantes de l'enseignement secondaire se retrouvent dans la catégorie d'âge de « 31 à 35 ans » et de « 41 à 45 ans ». Elles ont, respectivement, dix et vingt ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Elles enseignent toutes les deux en deuxième année du secondaire. En outre, l'une donne également cours en première année et l'autre en troisième année de l'enseignement secondaire. Les professeurs utilisent le même manuel, à savoir '*Quartier Latin 2*'.

3.2.2. L'ÉCHANTILLON DE L'INTERVIEW

Caractéristiques	Cinquième année du primaire (n = 24)		Deuxième année du secondaire (n = 16)	
	n	%	n	%
Sexe				
garçon	12	50	5	31.3
fille	12	50	11	68.8
Langue parlée à la maison				
uniquement le néerlandais	18	75	15	93.8
le néerlandais et autre(s)	5	20.8	1	6.3
uniquement une autre langue	1	4.2	/	/

Tableau 3 La fréquence des caractéristiques des apprenants (n = 40)

Comme expliqué ci-dessus, une seule institution a collaboré à l'interview. Au total, 24 apprenants de cinquième année primaire et 16 apprenants de deuxième année du secondaire ont passé l'interview. Dans le premier groupe le nombre de garçons est égal au nombre de filles. La classe de l'enseignement secondaire connaît une division moins égale avec 5 garçons (31.3%) et 11 filles (68.8%). La division des langues parlées à la maison n'est pas similaire entre les deux groupes non plus. En cinquième année primaire, 18 apprenants (75%) parlent uniquement le néerlandais. 5 apprenants (20.8%) parlent le néerlandais et une autre langue et 1 apprenant (4.2%) parle une autre langue que le néerlandais à la maison. Au contraire, aucun apprenant ne parle uniquement une autre langue à la maison en deuxième année. 15 apprenants de ce groupe (93.8%) ne parlent que le néerlandais et un seul apprenant (6.3%) parle

encore une autre langue à côté du néerlandais. Aucun apprenant interrogé ne parle le français à la maison. Le fait que l'échantillon des deux groupes n'est pas tout à fait comparable ne dérange pas. L'objectif des interviews consiste seulement à interpréter les constats faits. Une véritable comparaison entre les groupes n'aura pas lieu.

3.3. CONCLUSION

L'échantillon peut représenter la Flandre, malgré que les deux écoles se situent dans la même région. Il comprend des apprenants citadins et des apprenants des faubourgs. Le nombre de garçons et de filles, qui est plus au moins égal, est aussi représentatif. Les chiffres de l'année scolaire 2013-2014 montrent qu'il y a environ autant de garçons et de filles dans l'enseignement primaire et secondaire (Stafdiensten, 2015), comme c'est le cas pour l'échantillon de ce mémoire. Concernant la langue parlée à la maison, il est difficile de comparer les données, vu que les chiffres de 'Stafdiensten' (2015) ne reprennent que « Thuistaal Nederlands » ou « Thuistaal niet Nederlands », ce qui diffère de la division appliquée dans cette étude. Puis, les deux institutions travaillent avec les mêmes manuels ce qui implique une plus grande homogénéité de chaque groupe représentant une tranche d'âge. Par contre, cela implique aussi que l'influence du manuel sur la motivation ne peut pas être étudiée. Finalement, il faut aussi tenir compte du fait que les apprenants de la deuxième année se retrouvent dans l'orientation « A –stroom: Moderne Wetenschappen » avec quatre heures de français par semaine. Donc, les résultats ne peuvent pas valoir pour la deuxième année « B-stroom » de l'enseignement secondaire ni pour d'autres orientations du « A-stroom ». Nonobstant ces remarques qu'il faut prendre en considération, l'échantillon paraît représentatif et valide.

4. OUTILS

Deux instruments sont introduits dans la méthodologie de cette recherche par méthodes mixtes: un questionnaire et une interview. Une telle recherche combine des données quantitatives et des données qualitatives afin d'obtenir une meilleure représentation des notions complexes, comme celle d'attitude et de motivation (cfr. 1.1. *Recherche par méthodes mixtes*). A cette fin, le questionnaire a visé l'aspect quantitatif. Par la suite, l'interview s'est centrée sur l'aspect qualitatif.

4.1. QUESTIONNAIRE

Les apprenants ont été priés de remplir un questionnaire afin de réaliser les deux premiers objectifs de cette recherche. Ainsi, les données quantitatives ont été recueillies pour évaluer l'évolution des notions social-psychologiques et pour observer des différences au niveau des aspects du modèle de Dörnyei. Le questionnaire a été repris d'un autre mémoire de maîtrise (Ruys, 2005-2006) qui a étudié entre autres la motivation des apprenants de l'école primaire pour l'apprentissage du FLE. Par la suite, l'emploi d'un instrument validé a été garanti. Néanmoins, le questionnaire a subi quelques changements minimaux quant à l'ordre et quant à la mise en page (voir annexes 1,2,3). Cet outil est présenté en néerlandais en vue d'assurer la bonne compréhension des questions et l'exactitude des réponses.

Pour la conception de son questionnaire, Ruys (2005-2006) s'est basée sur celui de Dörnyei et Kormos (2004). Ruys (2005-2006) l'a adapté en sélectionnant trente questions qui interrogent la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère à partir des trois niveaux du modèle de Dörnyei: le niveau de la langue, le niveau des caractéristiques de l'apprenant et le niveau de la situation d'apprentissage. Néanmoins, certains points du modèle n'ont pas été intégrés dans le questionnaire. Voilà pourquoi ces points ont été ajoutés à l'interview (cfr. 4.2. *Interview*). En annexe 5, les questions sont classées selon les différents composants du modèle.

La première question traitait de la motivation globale pour le français. Les apprenants devaient choisir une des quatre réponses allant de « heel graag » jusqu'à « met tegenzin ». La deuxième et la troisième question, axées sur les différents éléments du modèle de Dörnyei, ont été situées sur une échelle de Likert à 6 points, allant de « helemaal niet akkoord » jusqu'à « helemaal akkoord » (Ruys, 2005-2006, p. 26). Afin d'augmenter la crédibilité, Ruys (2005-2006, p. 26) avait supprimé quelques

points jusqu'à ce qu'elle ait obtenu un coefficient alpha Cronbach acceptable minimal de .70. La dernière question du questionnaire visait à recueillir des informations personnelles des apprenants: l'âge exacte, le sexe et la langue qu'ils parlent chez eux. De plus, le contact avec le français en dehors de l'école était sondé. Les apprenants devaient indiquer s'ils étaient parfois confrontés au français allant de « nooit » jusqu'à « heel vaak ». Ils étaient également priés de noter en quoi consistait le contact.

Le questionnaire du professeur est également repris de Ruys (2005-2006) (voir annexe 4). De cette façon, quelques informations personnelles étaient rassemblées concernant le professeur: le sexe, l'âge, l'expérience et les années dans lesquelles ils enseignent le français. D'autres questions traitaient de leur méthodologie et de leur attitude face à l'enseignement du FLE.

4.2. INTERVIEW

Une interview a été réalisée afin de recueillir des informations qualificatives pour clarifier les constats faits à partir du questionnaire. Selon Seliger et Shohamy (1989, p. 166), l'entretien est une méthode fréquemment utilisée dans les recherches sur les attitudes et sur la motivation. Comme le questionnaire, les interviews ont eu lieu en néerlandais, afin de favoriser la fluidité et la précision des remarques des apprenants.

Les entretiens individuels peuvent être qualifiés de semi-structurés. Bien qu'il y ait eu une série de questions préparées qui servaient à guider et à diriger l'entretien, l'apprenant interrogé était encouragé à développer certains points, comme Dörnyei (2007, p. 136) le conseille. De cette façon les apprenants ne sont pas limités dans l'approfondissement de leur réponse (Dörnyei Z. , 2007, p. 136). Néanmoins, le traitement des différentes réponses des apprenants a été réalisé au moyen de listes de sujets et de questions possibles qui permettent aussi une standardisation de l'interview, d'après Mortelmans (2013, p. 225). Les guides de l'interview incluant cette liste se trouvent en annexe 6 et 7. Les sujets obligatoires y figurent, mais l'ordre de ces points n'était pas délimité, comme Wester et Peters l'expliquent (2004, p. 61). Mortelmans (2013, p. 233) précise qu'une telle liste donne une certaine liberté à l'intervieweur ce qui favorise la spontanéité des entretiens. Afin de guider l'enquêteur un peu plus pendant l'interview et afin de lui donner de l'inspiration concernant les questions, la liste de sujets se complétait avec un protocole de questions non-exhaustif. Mortelmans (2013, p. 234) favorise l'emploi d'un tel guide, puisqu'il peut

faciliter le travail de comparaison aussi dans la mesure où certaines questions sont posées de la même façon à plusieurs apprenants.

L'interview était une succession de plusieurs types de questions. Tout d'abord, la question d'ouverture a pour but de rompre la glace (Mortelmans, 2013, p. 237). Plusieurs petites questions étaient orientées vers la présentation personnelle de la personne interviewée. Puis, la question d'introduction, ouvrant la conversation en soi, consistait à compléter une émoticône en entendant le mot « Frans », ce qui était inspirée par Mortelmans (2013, p. 237) et Vasquez (2000). Ensuite, une question de classement demandait aux apprenants de classer les mots suivants qui correspondent aux éléments du modèle de Dörnyei (1994): la langue et le peuple français, le professeur, la classe, l'importance du français, les parents, les cours, la confiance en soi et le suspense. Le premier classé donnait des indices sur la manière de compléter l'émoticône. La réponse à cette question déterminait l'ordre dans lequel l'interview abordait les sujets.

Comme les annexes 6 et 7 l'illustrent, le protocole de l'interview consistait à une liste de sujets et de questions divisée en deux parties. En premier lieu, plusieurs questions développaient les aspects scolaires du français. Elles étaient basées sur les catégories du modèle de Dörnyei (1994) et sur les recommandations faites lors des conférences après les sondages du ministère de l'enseignement (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009) (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008). Les catégories globales étaient: l'approche actionnelle, l'utilité, le groupe, le professeur, le sentiment de réussite, l'anxiété, le mobile et la nouveauté. En second lieu, une partie était consacrée au français envisagé comme une langue et non comme une matière éducative. Ces points étaient encore sous-divisés en trois éléments: la langue même, la culture et les francophones. Toutes les questions préétablies ont été inspirées par des questionnaires d'autres recherches de Housen, Janssens et Pierrard (2001), de Janssens (2007-2008) et de Mettwie (2003-2004).

Après chaque interview, quelques questions supplémentaires dans le même style que celui du questionnaire étaient posées. Elles traitaient de deux composants motivationnels du niveau de la situation d'apprentissage: les composants motivationnels spécifiques de l'enseignant et du groupe. Ces deux éléments n'étaient pas intégrés dans le questionnaire original de Ruys (2005-2006). En vue de ne pas toucher à la validité de l'outil, les questions ne pouvaient pas s'ajouter au questionnaire. En dépit de leur absence, ces éléments du modèle devaient quand même faire partie du questionnement afin de pouvoir appliquer tout le modèle.

5. RECUEIL DES DONNÉES

5.1. QUESTIONNAIRE

Au mois de janvier 2015, le questionnaire a été testé auprès de trois enfants de 10 à 11 ans et auprès de trois adolescents de 14 à 15 ans. Ce groupe est très restreint, mais l'objectif était de vérifier la clarté des questions et de la mise en page. De même, un timing provisoire pouvait être communiqué aux écoles. Quelques adaptations au niveau de la mise en page ont été effectuées après cette phase d'essai.

Au début du mois de février 2015, les données quantitatives ont été effectivement recueillies dans les écoles. Les questionnaires ont été remplis dans l'intervalle d'une semaine. Les situations d'enquête étaient comparables, tout comme le déroulement était pareil dans les quatre classes. Avant de faire passer le questionnaire, une courte introduction a été donnée par l'examineur impliquant une présentation du chercheur, de la recherche et la garantie de confidentialité des données. Après que le questionnaire a été distribué, toutes les questions ont été parcourues. Ainsi, plus d'explication et quelques points d'attention ont été introduits. Les apprenants étaient libres de poser des questions pendant l'enquête et de remplir le questionnaire à leur propre rythme. Ils avaient tous complété le questionnaire après environ 10 minutes, tandis que les professeurs étaient prêts après environ 5 minutes. Les apprenants devaient attendre de rendre les exemplaires jusqu'à ce que tout le monde était prêt.

La situation d'enquête a pu garantir la qualité des réponses. Les conditions du setting et du moment ont aidé à l'effectuer. Premièrement, il n'était pas possible que les apprenants soient dérangés par leurs voisins, vu que les bancs se trouvaient bien séparés. De cette manière ils n'avaient pas la possibilité de s'inspirer du questionnaire des autres apprenants non plus. Deuxièmement, les apprenants ne pouvaient pas être trop déterminés par des expériences passagères reliées à un cours de français. Ils n'avaient pas eu un cours de français avant le questionnaire et ils ont complété le questionnaire au début d'un cours autre qu'un cours de français. Sauf dans une classe où le questionnaire ne pouvait avoir lieu qu'au commencement d'un cours de français. Ensuite, afin de ne pas influencer les apprenants par des sentiments de stress liés au français, l'enseignant n'avait pas planifié ni un test, ni un devoir, ni l'annonce des résultats le jour du questionnaire. Enfin, les professeurs de français, présents dans les quatre cas, étaient priés de ne pas circuler en classe. Ils étaient eux-mêmes soumis à un questionnaire, pour que les apprenants ne puissent pas ressentir le sentiment

d'être contrôlés. Lorsque les apprenants qui avaient déjà fini devaient attendre un petit instant, il n'y a pas eu des problèmes de chahut. De cette façon la concentration des élèves a été préservée le plus possible.

Après avoir été effectivement utilisé, l'outil s'est révélé assez efficace. Il y avait uniquement un petit souci avec la dernière question pour les apprenants en cinquième année de l'enseignement primaire. En étudiant les réponses, il en ressort qu'elle était régulièrement mal comprise, puisque certaines réponses ne traitaient pas des expériences des apprenants mêmes. Quatre élèves l'ont interprétée comme un test de connaissance au lieu d'une question se rapportant à leurs propres expériences. Les citations suivantes illustrent cette idée, sachant que la réponse à la question précédente, qui interroge l'intensité du contact avec le français en dehors de l'école, était « nooit »:

« *In Frankrijk en een stuk in België.* »

Un apprenant de cinquième année primaire

« *Als je op reis gaat.* »

Un apprenant de cinquième année primaire

Par contre, il y avait peu d'absence de réponses. Il s'agissait de dix réponses absentes qui n'étaient pas systématiques, donc elles ne doivent pas être considérées comme importantes. Par conséquent, il est permis de conclure que l'outil a fourni des données pertinentes.

5.2. INTERVIEW

Comme le questionnaire, l'interview a été testée au mois de janvier 2015 auprès de deux enfants de 10 à 11 ans et auprès de quatre adolescents de 14 à 15 ans. Cette phase d'essai avait pour but de vérifier l'utilité du guide de l'interview. D'ailleurs, ces moments donnaient l'occasion à l'intervieweur d'exercer ses techniques d'entretien.

A la fin du mois de février et au début du mois de mars, les apprenants d'une classe de cinquième année primaire et de deuxième année du secondaire ont passé l'interview. Ceci s'est fait dans l'intervalle d'une semaine et demie. Avant d'entamer les entretiens, une petite introduction sur l'objectif de l'interview et la confidentialité a été donnée par l'intervieweur. Ceci s'est fait en classe afin de gagner du temps comme geste de compensation envers les professeurs. L'introduction a permis à l'apprenant de comprendre à quoi il pouvait s'attendre, comme Vasquez (2000), Mortelmans (2013, p. 254) et Guittet (2008, p. 10) le prescrivent.

Le déroulement de toutes les interviews était comparable. Mortelmans (2013, p. 254) insiste sur le fait que les entretiens sont lancés dans une bonne atmosphère. A cette fin, des questions qui montraient de l'intérêt pour l'apprenant ont été posées au début de chaque entretien pour qu'une sorte de lien s'établisse, d'après l'inspiration de Guittet (2008, p. 10). De cette façon, la question d'ouverture visait à rompre un peu plus la glace. Puis, la question d'introduction était abordée pour laquelle les apprenants étaient priés de compléter l'émoticône en entendant le mot « Frans ». Elle était suivie de la question de classement qui consistait à ranger des mots correspondant aux éléments du modèle de Dörnyei (cfr. 4.2. *Interview*). Ceci menait à une série de questions indirectes, ouvertes et parfois prospectives en vue de faire parler librement l'apprenant en parcourant la liste de sujets nécessaires (Vasquez, 2000) (Guittet, 2008). A la fin, une courte synthèse des idées exposées était proposée, comme Guittet (2008) le conseille. Mortelmans (2013, p. 239) le défend, parce qu'ainsi l'intervieweur a l'occasion de vérifier s'il a bien compris les intentions de l'apprenant. Dans ce cas-ci, la synthèse reprenait la question de classement pour fixer le classement final. Après l'interview, qui durait environ 12 minutes, les apprenants étaient priés de répondre à quelques questions supplémentaires du même style du questionnaire. Elles n'ont pas été incluses au questionnaire en vue de ne pas influencer sa validité (cfr. 4.2. *Interview*).

La situation des interviews était similaire dans les deux classes et elle était favorable pour la qualité de l'entretien. Tout d'abord, tous les interviews sont faites dans un local où personne n'était présent sauf l'intervieweur et la personne interviewée, comme Mortelmans (2013, p. 246) le prescrit. Ainsi, les apprenants pouvaient parler franchement sans être influencés par d'autres personnes dans les environs. Il indique encore un autre avantage d'un local séparé, c'est-à-dire la possibilité de créer un environnement tranquille sans trop de bruit (Mortelmans, 2013, p. 246). Puis, lors de l'entretien, l'enquêteur et l'apprenant n'étaient pas assis face à face, mais dans un angle de 90° ce qui est le plus confortable pour les personnes impliquées, selon Mortelmans (2013, p. 246). Sinon, il présume qu'il est difficile de ne pas regarder l'autre sans donner l'impression d'éviter le regard de l'autre (Mortelmans, 2013, p. 246). De plus, il n'y avait pas une table entre les deux personnes afin de rapprocher les interlocuteurs, comme Guittet le conseille (2008, p. 10). Mortelmans (2013, p. 246) est d'accord parce que la présence d'une table peut créer une certaine distance ou même une inégalité. Ensuite, l'intervieweur n'a pas pris beaucoup de notes pendant l'interview. Les entretiens ont été enregistrés ce qui pouvait garantir leur restitution riche et précise, d'après Guittet (2008, p. 49). Il s'agissait d'enregistrements sonores,

vu que Dörnyei (2007) trouve que les vidéos sont uniquement requises s'il est vraiment nécessaire de pouvoir étudier le langage corporel, ce qui n'était pas le cas pour cette étude-ci.

Après coup, les interviews peuvent être évaluées positivement. Les apprenants pouvaient bien répondre aux questions, même si l'intervieweur a dû les reformuler de temps en temps. Par contre, une remarque a été faite en ce qui concerne la question de classement. Les apprenants devaient ranger des mots qui renvoyaient au modèle de Dörnyei selon leur importance en comparaison avec la manière de compléter l'émotivcône (cfr. 4.2. *Interview*). Les mots considérés comme importants ne correspondaient pas toujours aux idées exposées avant la question de classement. De plus, l'explication textuelle donnée à un certain mot ne correspondait pas toujours avec la place de ce mot dans le classement. C'était surtout le cas chez les apprenants de cinquième année primaire. Ils plaçaient souvent le mot « Mijn ouders » en haut avec un commentaire qui n'avait rien à voir avec la motivation pour le français. Les citations suivantes montrent cette lacune.

« Mijn ouders die zijn heel lief en leuk, maar ze zijn wel gescheiden. Ik ga daar om de week naartoe, maar die zijn alle twee heel leuk. En die zijn heel zacht enz. Ze helpen mij heel veel en daardoor komt het dat ik zoveel goede punten heb. [...] en omdat ze mij troosten enz. als ik verdriet heb. »

Un apprenant de cinquième année primaire

« Want die zijn heel belangrijk voor mij. [...] Omdat die voor mij zorgen enz. »

Un apprenant de cinquième année primaire

De telles réponses ont été rectifiées en posant d'autres questions plus précises concernant les parents de l'apprenant. Cela n'aidait pas toujours vu que certains apprenants répétaient les mêmes idées sans élaborer l'influence des parents sur leur motivation pour le français. En deuxième année du secondaire, cette situation ne s'est pas produite. Néanmoins, la question de classement devait également y être expliquée plusieurs fois avant que les apprenants comprennent l'objectif de la question. Toutefois, tous les apprenants y ont réussi à la fin. En général, les autres questions n'ont posé aucun problème. De plus, le déroulement et la situation décrits ci-dessus ont permis de produire des réponses vraiment franches. Bref, en tenant compte des remarques sur le déroulement, l'entretien a, lui aussi, fourni des données pertinentes.

PARTIE 3: ANALYSE DES DONNÉES

Les deux outils présentés sous '*Partie 2: Méthodologie*' ont réalisé le recueil des données nécessaires afin de répondre aux questions de recherche. Le questionnaire a été utilisé pour l'analyse quantitative de l'évolution de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 entre la cinquième année primaire et la deuxième année du secondaire. L'interview a recueilli des informations qualitatives pour que les constats faits par le questionnaire puissent être expliqués. Cette troisième partie expose l'analyse des données recueillies par ces instruments. En premier lieu, elle présente la technique de l'analyse. Les différentes procédures utilisées seront expliquées. En second lieu, l'analyse des données sera abordée. Elle suit l'ordre des trois questions de recherche. Chaque question sera répondue au moyen des descriptions et des interprétations des données.

1. TECHNIQUE DE L'ANALYSE

1.1. LE QUESTIONNAIRE

Les données du questionnaire sont analysées à l'aide du logiciel SPSS qui les soumet à plusieurs tests. Les tests sont non-paramétriques suite aux caractéristiques de l'étude. Premièrement, l'échantillon est assez restreint avec 79 apprenants et 4 professeurs. Deuxièmement, les données sont de nature ordinale et nominale. Les données nominales sont des variables pour lesquelles il n'y a que deux variations, comme le sexe par exemple. Soit on est homme, soit on est femme. Il est impossible d'exprimer un certain degré de sexe. En revanche, les données ordinales expriment un degré, sans que ce soit possible au moyen d'un chiffre. Troisièmement, la distribution asymétrique des données justifie l'emploi des tests non-paramétriques. Cette distribution implique que les données ne répondent pas à la loi normale statistique (Baarda, van Dijkum, & de Goede, 2014, p. 81).

Pour ces tests non-paramétriques, les valeurs absentes sont remplacées par la moyenne de la variable en question. Il faut de préférence un nombre de données égal pour la comparaison des différents aspects. Vu qu'il y a seulement huit réponses absentes pour l'ensemble des 36 questions, il vaut mieux les remplacer par la moyenne. Par contre, les valeurs absentes sont enlevées pour la variable de motivation générale. Cette variable n'est pas comparée avec d'autres variables, donc il n'est pas nécessaire de remplacer les deux valeurs qui sont absentes. De plus, un autre changement des données a lieu. Si le questionnaire a formulé une question à la forme négative, elle est inversée dans l'analyse. Ces questions sont indiquées dans les tableaux par un astérisque. En conséquence, elles ne correspondent pas avec les questions originales du questionnaire qui se trouve en annexe 3.

Les deux premières questions de recherche ont été répondues au moyen de l'analyse des données recueillies par le questionnaire. Chacune de ces deux questions est traitée d'une autre façon. La première question de recherche se centre sur la motivation générale. L'analyse de cette variable étudie le rapport de la motivation générale avec de différents aspects. Pour les variables catégoriques nominales, le test U de Mann-Whitney fait service. Ce sont des variables qui ne connaissent que deux variations, comme le sexe (voir supra). En traitant les variables catégoriques ordinales, les corrélations sont étudiées à l'aide du test bilatéral de Spearman. Ces variables peuvent exprimer un degré (voir supra). Les deux tests ont un niveau de

signifiante de .05, ce qui implique que la valeur p qui reste en dessous de .05 exprime une corrélation significative. À part de cette valeur p, le test de Spearman révèle également le coefficient de corrélation (r_s). Ce coefficient permet la comparaison du rapport de la motivation générale avec de différents aspects entre les deux groupes.

La deuxième question de recherche traite les éléments du modèle de Dörnyei. Ce modèle présente les facteurs déterminants pour la motivation pour l'apprentissage d'une L2 à trois niveaux: le niveau de la langue, des caractéristiques de l'apprenant et de la situation d'apprentissage (cfr. *Partie 2: Méthodologie*). L'objectif de cette question de recherche consiste en la comparaison des apprenants de cinquième année du primaire avec ceux de deuxième année du secondaire. À cette fin, deux manipulations doivent être accomplies. En premier lieu, le questionnaire ne permet pas de relever immédiatement les données pour les différents éléments du modèle, du fait que plusieurs questions interrogent parfois le même aspect. Par la suite, le calcul du coefficient alpha de Cronbach sert à montrer si ces questions pourraient être combinées en une seule entité. Dès que le coefficient dépasse la limite de .70, l'entité se montre (assez) valide. En conséquence, les questions qui examinent le même élément du modèle peuvent réaliser une valeur représentant l'entité. En deuxième lieu, il faut contrôler le lien entre l'entité en question et la section des apprenants. Alors, le test U de Mann-Whitney avec un niveau de signifiante de .05 est exécuté. De nouveau, le rapport entre l'entité et la section est donc significatif à partir d'une valeur p en dessous de .05. En outre, le rapport des trois niveaux et de leurs volets avec la motivation générale doit être analysé. À cette fin, le test bilatéral de Spearman avec le même niveau de signifiante est fait. Les coefficients alpha de Cronbach sortant de ce test permettent également la comparaison de ce rapport entre les différents niveaux et leurs volets.

Les deux premières questions de recherche visent donc surtout la confrontation de la cinquième année primaire à la deuxième année du secondaire. Cette comparaison est basée sur les valeurs de fréquence. La première valeur étudiée est le nombre (n) qui montre les réponses en nombre exacte et en pourcentage. Puis, les tendances centrales les plus significatives sont décrites: la médiane, le mode et le taux de variation. La médiane représente la valeur centrale de toutes les valeurs rangées. Le mode indique la valeur majoritaire. En vue d'interpréter ces deux premières tendances centrales, la valeur minimale et maximale doivent être prises en considération. Les valeurs de la médiane et du mode coïncident avec les réponses possibles du questionnaire: 1 = « helemaal niet akkoord », 2 = « vooral niet akkoord », 3 = « een beetje niet akkoord », 4 = « een beetje akkoord », 5 = « bijna helemaal akkoord » et

6 = « helemaal akkoord ». La dernière tendance centrale est le taux de variation, la valeur qui exprime la mesure dans laquelle les valeurs accordées varient. Enfin, les autres valeurs déjà expliquées ci-dessus, la valeur p et le coefficient de corrélation, ont également été abordées en guise de comparaison des deux groupes.

1.2. L'INTERVIEW

Les données utilisées pour la troisième question de recherche sont dérivées des interviews recouvrant la partie qualitative de cette recherche par méthodes mixtes. Le nombre de ces données est moins grand, étant donné qu'uniquement deux classes ont passé les entretiens (cfr. *Partie 2: Méthodologie*). Les interviews n'ont pas été transcrites afin de ne pas perdre des aspects qui pourraient apparaître pertinents, comme l'accent, l'intonation etc. Seliger et Shohamy (1989, p. 207) confirment la justification de ce choix.

L'écoute et la réécoute des interviews mènent donc aux idées globales qui expliquent les constats faits par l'analyse quantitative. L'analyse précise ces idées au moyen des citations retirées des interviews. De plus, les pourcentages du nombre des réponses sont calculés en vue d'approuver ces idées globales. Pour la suite de l'analyse, aucun calcul ou logiciel n'intervient, sauf pour la motivation générale. Une question de l'interview consistait à ranger des mots correspondant aux éléments du modèle de Dörnyei (cfr. *Partie 2: Méthodologie*). Pour l'analyse de cette partie de l'interview, le logiciel SPSS est intégré pour la détermination des mots les plus sélectionnés par rang. De plus, l'analyse quantitative de la nature du contact avec le français est intégrée. Elle soutient l'analyse qualitative de la motivation générale étant donné qu'elle précise les constats quantitatifs sur ce sujet. Voilà pourquoi le test U de Mann-Whitney avec un niveau de signifiante de .05 est exécuté. Les valeurs p doivent préciser quels aspects du contact avec le français sont en rapport avec la motivation générale. La valeur p qui reste en dessous de .05 fait preuve d'un rapport significatif. Or, pour chaque autre aspect analysé, l'écoute et la réécoute des interviews constituent la technique de l'analyse des interviews.

2. RÉSULTATS

2.1. LA MOTIVATION GÉNÉRALE

La première question de recherche se centre sur la comparaison de la motivation générale entre les deux tranches d'âge. Elle est la suivante: « Dans quelle mesure des apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire et de deuxième année du secondaire sont globalement motivés pour apprendre le français comme L2 ? Y-a-t'il des différences entre les deux tranches d'âge ? ». Les études de Ruys (2005-2006) et de Lacante et al. (2004) fait supposer que les apprenants de deuxième année sont moins motivés que les apprenants de cinquième année. La recherche de Ruys (2005-2006) a conclu que les apprenants de l'enseignement primaire ont une grande motivation pour apprendre le français. Lacante et al. (2004) a constaté que les apprenants de deuxième année du secondaire sont peu motivés.

La première question du questionnaire était: « Hoe graag leer jij Frans ? ». Les apprenants devaient indiquer une des réponses suivantes: « heel graag », « graag », « niet zo graag » ou « met tegenzin ». Ces réponses correspondent aux valeurs respectives de 4, 3, 2 et 1. Ce chapitre analyse le nombre d'apprenants par réponse, les tendances centrales des deux groupes et le rapport entre la motivation générale et d'autres aspects.

2.1.1. DESCRIPTION

Tendances centrales	Cinquième année du primaire (n = 42)		Deuxième année du secondaire (n = 35)	
Médiane	3		3	
Mode¹	3		3	
Taux de variation	.458		.723	
Échelle de la motivation générale	Cinquième année du primaire (n = 42)		Deuxième année du secondaire (n = 35)	
	n	%	n	%
« Heel graag »	10	23.8	3	8.6
« Graag »	26	61.9	19	54.3
« Niet zo graag »	5	11.9	8	22.9
« Met tegenzin »	1	2.4	5	14.3

Tableau 4 La comparaison de la motivation générale pour le FLE (n = 77)

¹ Lors des analyses, le mode indique la réponse la plus fréquente.

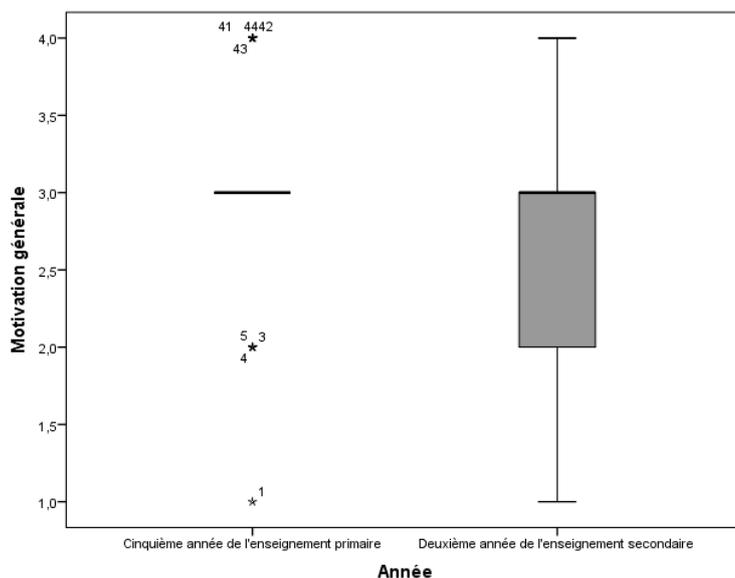


Diagramme 1 La comparaison de la motivation générale pour le FLE

Tout d'abord, il faut remarquer qu'il y a deux réponses absentes dans le groupe de cinquième année de l'enseignement primaire. Ceci ressort de l'étude des nombres mentionnés dans le tableau 4 ci-dessus. En dépit de ces valeurs absentes, les tendances centrales ont pu être relevées. La médiane pour les deux tranches d'âge est de 3, ce qui correspond à la réponse « graag ». Puis, le mode, qui représente toujours la réponse majoritaire lors des analyses, indique également 3 dans chaque groupe. En ce qui concerne ces deux premières tendances centrales, il n'y a donc pas de différence entre les tranches d'âge. Par contre, la diversité des réponses est la plus grande en deuxième année du secondaire. Le diagramme 1 illustre cette différence par le taux de variation de .458 en cinquième année et celui de .723 en deuxième année.

Concernant le rapport entre la motivation générale et la section des apprenants, la valeur p qui indique .007 (< .05) a souligné sa significativité. Ceci est expliqué par une véritable différence qui a été mise en évidence entre les deux groupes. 14.3% des apprenants de deuxième année proclame apprendre le français à contrecœur et 22.9% disent ne pas trop l'aimer. Ces chiffres sont plus élevés qu'en cinquième année où respectivement 2.4% et 11.9% partagent cette opinion. De plus, 23.8% des apprenants de cinquième année déclare aimer beaucoup l'apprentissage du FLE, tandis que le taux de cette réponse est beaucoup plus bas en deuxième avec 8.6% des apprenants. Donc, il est clair qu'un glissement vers le bas des réponses a été constaté en passant de cinquième année en deuxième année.

2.1.2. RAPPORT AVEC D'AUTRES ASPECTS

Aspects catégoriques nominaux	n / %	la valeur p	mode ²
Sexe		.168	
garçons	34 / 44.2%		3
filles	43 / 55.8%		3
Langue parlée à la maison		.113	
uniquement le néerlandais	49 / 63.6%		3
autres/plusieurs langues	28 / 36.4%		3
Participation à un projet d'échange		.020	
oui	16 / 20.8%		2
non	61 / 79.2%		3
Expérience du professeur		.044	
> 15 ans d'expérience	42 / 54.5%		3
< 15 ans d'expérience	35 / 45.5%		3

Tableau 5 Rapport entre des aspects catégoriques nominaux et la motivation générale (n = 77)

Il est intéressant d'étudier également le rapport entre la motivation générale et d'autres aspects que le questionnaire a sondés. En premier lieu, les variables catégoriques nominales sont étudiées dans le tableau 5 ci-dessus.

Tout d'abord, la comparaison de l'opinion des garçons et des filles montre, avec la valeur p de .168 (> .05), qu'une éventuelle différence de motivation générale n'est pas reliée au sexe. Puis, une corrélation avec la langue parlée à la maison n'est pas présente non plus, vu que la valeur p pour cette variable est de .113 (> .05). Au contraire, la valeur p de .020 (< .05) démontre que la participation à un projet d'échange, faisant partie du curriculum, établit un lien avec la motivation générale. Les valeurs les plus fréquentes montrent que le groupe qui ne participe pas à un échange (mode = 3) est plus motivé que l'autre groupe (mode = 2). Enfin, l'expérience du professeur dans l'enseignement du FLE est également en rapport avec la motivation générale, d'après la valeur p de .044 (< .05). Néanmoins, il faut tenir compte du fait que l'échantillon est assez restreint et qu'il s'agit seulement de quatre professeurs.

² Le mode, la réponse majoritaire, correspond aux valeurs suivantes : 1 = « met tegenzin », 2 = « niet zo graag », 3 = « graag », 4 = « heel graag »

Aspects catégoriques ordinaux	n / %		la valeur p		r _s ³	
Contact avec le français hors de l'école						
« nooit »	11 / 14.3%					
« zelden »	23 / 29.9%					
« soms »	30 / 39%					
« regelmatig »	10 / 13%					
« heel vaak »	5 / 6.5%					
Aspects catégoriques ordinaux	n / %		la valeur p		r _s	
	5 ^e	2 ^e	5 ^e	2 ^e	5 ^e	2 ^e
Matériel utilisé en classe de FLE						
<u>Enregistrements sonores</u>						
« nooit »	0 / 0%	0 / 0%	/	/	/	/
« zelden »	0 / 0%	0 / 0%				
« regelmatig »	42 / 100%	35 / 100%				
<u>Enregistrements audio-visuels</u>			.069	.351	-.283	.163
« nooit »	23 / 54.8%	0 / 0%				
« zelden »	19 / 45.2%	16 / 45.7%				
« regelmatig »	0 / 0%	19 / 54.3%				
<u>Internet</u>			/	.351	/	.163
« nooit »	0 / 0%	0 / 0%				
« zelden »	42 / 100%	16 / 45.7%				
« regelmatig »	0 / 0%	19 / 54.3%				
La mise en situation communicative			.069	/	-.283	/
« heel vaak »	19 / 45.2%	0 / 0%				
« dikwijls »	23 / 54.8%	35 / 100%				
« regelmatig »	0 / 0%	0 / 0%				
« zelden »	0 / 0%	0 / 0%				
« nooit »	0 / 0%	0 / 0%				
Traitement de la culture francophone			.069	/	-.283	/
« heel vaak »	0 / 0%	0 / 0%				
« dikwijls »	0 / 0%	0 / 0%				
« regelmatig »	19 / 45.2%	35 / 100%				
« zelden »	23 / 54.8%	0 / 0%				
« nooit »	0 / 0%	0 / 0%				

Tableau 6 Rapport entre des aspects catégoriques ordinaux et la motivation générale (n = 77)

³ r_s = le coefficient de corrélation de Spearman

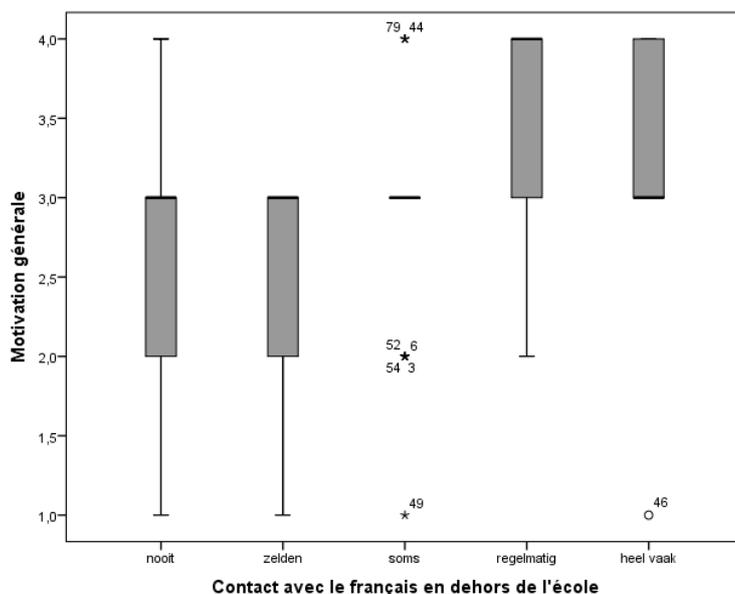


Diagramme 2 Influence du contact avec le français en dehors de l'école sur la motivation générale pour le FLE (n = 77)

En second lieu, la relation entre la motivation générale et les aspects catégoriques ordinaux a été analysée. Les résultats se trouvent dans le tableau 6 ci-dessus. Une comparaison entre les deux tranches d'âge a uniquement été faite pour des aspects qui sont spécifiques à la situation d'apprentissage.

D'abord, en ce qui concerne l'intensité du contact avec le français en dehors de l'école, la valeur p de .008 ($< .05$) indique une relation significative avec la motivation générale pour l'apprentissage du FLE. Le diagramme 2 montre que les apprenants qui entrent le plus en contact avec le français en dehors du contexte curriculaire sont les plus motivés. Puis, aucun lien n'est constaté avec le matériel utilisé en classe de FLE. Ce rapport n'est établi ni pour l'emploi des enregistrements sonores, ni pour les enregistrements audio-visuels, ni pour l'emploi de l'internet. La mise en situation communicative des apprenants n'est pas en concordance avec la motivation générale non plus. La situation concernant le traitement de la culture est pareille. Aucune corrélation avec la motivation générale n'est établie.

Nonobstant ces constats concernant l'existence d'un rapport, ces résultats doivent être traités avec prudence. Le nombre de l'échantillon est plutôt restreint et les informations sur la situation didactique sont tirées des questionnaires complétés par les enseignants. En conséquence, la fiabilité des données doit être relativisée.

2.1.3. INTERPRÉTATION

La description des données répond à la première question de recherche: « Dans quelle mesure des apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire et de deuxième année du secondaire sont globalement motivés pour apprendre le français comme L2 ? Y-a-t'il des différences entre les deux tranches d'âge ? ». L'analyse a mené à la conclusion que les apprenants de cinquième année primaire et de la deuxième année du secondaire ont une motivation positive pour l'apprentissage du français. La majorité des apprenants de chaque groupe ont indiqué « heel graag » ou « graag » à la question suivante : « Hoe graag leer jij Frans ? ». Néanmoins, cette majorité est plus grande en cinquième année. Il y a clairement un glissement vers le bas. Ceci démontre que les apprenants de cinquième année sont plus motivés que ceux de deuxième année.

Le rapport entre la motivation générale d'un côté et le sexe, la langue parlée à la maison, le matériel utilisé en classe, la mise en situation communicative et le traitement de la culture francophone de l'autre côté n'est pas prouvé par les données de cette recherche. Par contre, l'intensité du contact avec le FLE en dehors de l'école a une influence sur la motivation générale. Plus les apprenants entrent en contact avec le français hors du contexte curriculaire, plus ils sont motivés. De même, la participation à un projet d'échange établit une relation significative avec la motivation générale. Les apprenants qui participent à un échange sont moins motivés. Cette constatation va à l'encontre des attentes du 'Departement Onderwijs en Vorming' (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, p. 29), mais elle doit être considérée avec prudence. Tout comme le lien de la motivation générale avec l'expérience de l'enseignant doit être relativisé. L'échantillon est composé de seulement quatre classes, ce qui implique qu'il ne s'agit que de quatre professeurs et de quatre situations de participation à un projet. Il est donc difficile de généraliser ces deux constats à tout l'enseignement de FLE en Flandre.

En tout cas, les aspects mis en relation avec la motivation générale, sauf le contact en dehors du contexte curriculaire, sont peu généralisables ou même sans importance pour la motivation générale. Ce constat permet de ne pas envisager la prise en considération de ces aspects dans la suite de ce mémoire de maîtrise.

2.2. LES ÉLÉMENTS DU MODÈLE DE DÖRNYEI

La deuxième question de recherche traite des composants du modèle de Dörnyei (1994). Elle est formulée ainsi: « Quelles sont les différences entre les apprenants de cinquième année primaire et ceux de deuxième année du secondaire au niveau des éléments du modèle de Dörnyei (1994)? ». Elle est composée de plusieurs sous-questions interrogeant un certain niveau ou un aspect précis du modèle. Cette partie tente d'y répondre en parcourant chaque niveau du modèle et ses volets. Les réponses du questionnaire servent de base pour cette analyse. En annexe 5, les questions de cet outil sont organisées d'après l'aspect du modèle auquel elles renvoient.

Les analyses des niveaux du modèle sont organisées toutes de la même manière. D'abord, un niveau est étudié en général. Avant de pouvoir considérer les questions appartenant à un certain niveau comme significatives, il faut contrôler la validité de ce niveau (voir '1. *Technique de l'analyse*'). Lorsque la validité du niveau est confirmée, les différents volets des niveaux peuvent former une entité. Par la suite, les questions précises d'un niveau pouvaient servir au calcul d'un total qui représente ce niveau en soi. La comparaison des tendances centrales des niveaux entre les deux groupes, comme la question de recherche le prescrit, est également justifiée à chaque fois (voir '1. *Technique de l'analyse*'). Ensuite, les différents volets de chaque niveau subissent le même contrôle de validité. Dès que sa validité est confirmée, un total est réalisé afin de pouvoir traiter le volet comme un ensemble. De nouveau, un rapport significatif entre le volet en question et la section des apprenants justifie à chaque fois la comparaison des deux tranches d'âge. Les questions sont également analysées séparément de façon à ce que le total de l'élément puisse être interprété. A cette fin, les tendances centrales afférentes de chaque groupe sont comparées. Chaque analyse d'un volet est conclue par une interprétation.

2.2.1. LE NIVEAU DE LA LANGUE

Le modèle de Dörnyei consiste en trois niveaux, dont le premier est celui de la langue. Il comprend les valeurs et les différentes attitudes face au français déterminées par le milieu social d'apprentissage (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Les questions concernant ce niveau peuvent être considérées comme une unité, vu que le coefficient alpha de Cronbach du niveau de la langue indique .906 (> .70). D'ailleurs, une comparaison entre les deux tranches d'âge est justifiée par la valeur p de .000 (< .05).

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.000	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.694	.611	.721

Tableau 7 Le rapport entre le niveau de la langue et la motivation générale (n = 79)

Le niveau de la langue est concrétisé au moyen de quinze questions. Il y a trois réponses absentes qui ont été remplacées par la moyenne (cfr. 1. *Technique de l'analyse*). De plus, comme le tableau 7 ci-dessus le montre, la valeur p de .000 (< .05) confirme le rapport entre le niveau de la langue et la motivation générale. Les coefficients de corrélation de .611 en cinquième année de l'enseignement primaire et de .721 en deuxième année montrent que cette relation est la plus forte dans le deuxième groupe. En tout cas, les valeurs p communes de .000 (< .05) prouvent l'importance d'une motivation positive par rapport à la langue.

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 15 ; max. = 90)	71	55
Mode (min. = 15 ; max. = 90)	78	55
Taux de variation	180.39	193.94

Tableau 8 La comparaison du niveau de la langue (n = 79)

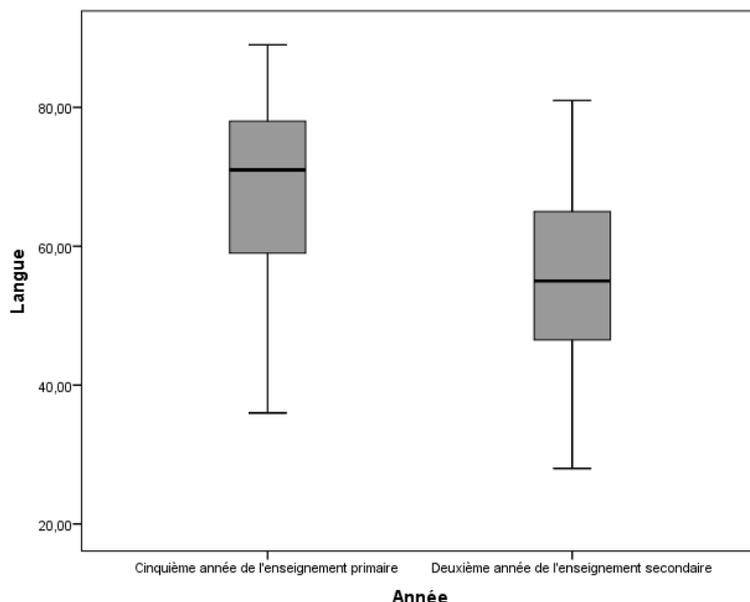


Diagramme 3 La comparaison du niveau de la langue (n = 79)

La médiane et le mode des deux groupes montrent que les apprenants de cinquième année ont une plus grande motivation au niveau de la langue que les apprenants de deuxième année. La valeur centrale du premier groupe est de 71 et son mode, qui

montre la réponse majoritaire, se situe autour de 78, tandis qu'en deuxième année les deux valeurs indiquent 55. Le diagramme 3 montre cette différence qui est également corroborée par les taux de variation, à savoir 180.39 et 193.94. Afin de permettre l'interprétation de ces tendances centrales, il faut tenir compte de la valeur minimale de 15 et maximale de 90. En conséquence, il résulte que les valeurs attribuées par les apprenants de cinquième année sont élevées par rapport à la langue, tandis qu'elles sont modérées chez leurs collègues de deuxième année.

Le niveau de la langue se compose de deux volets: la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Ils sont étudiés et comparés ci-dessous afin de déterminer l'origine de la différence constatée au niveau de la langue.

2.2.1.1. La motivation intégrative

La motivation intégrative apparaît comme le premier volet du niveau de la langue. Elle est intégrée dans la première sous-question de recherche: « Quelle est la différence au niveau de la langue, en ce qui concerne la motivation intégrative? ». Ce volet désigne la volonté d'apprendre une L2 afin de pouvoir communiquer avec la communauté de cette langue et de s'en rapprocher. En outre, il implique l'intérêt général pour les langues étrangères (Root, 2013, p. 2) (Dörnyei Z. , 1994, p. 274).

Le questionnaire dédie sept questions à la motivation intégrative. Le coefficient alpha de Cronbach de cette entité indique .881 (> .70), donc elle est valide. Voilà la raison pour laquelle il est autorisé de réunir les sept questions qui représentent alors ce volet. La comparaison des deux groupes au niveau de la motivation intégrative est permise à cause de la valeur p de .000 (< .05) qui montre un rapport significatif entre cet aspect et la section des apprenants.

2.2.1.1.1. Description

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 7 ; max. = 42)	30	22
Mode (min. = 7 ; max. = 42)	26	16 / 22
Taux de variation	59.65	49.95

Tableau 9 La comparaison de la motivation intégrative (n = 79)

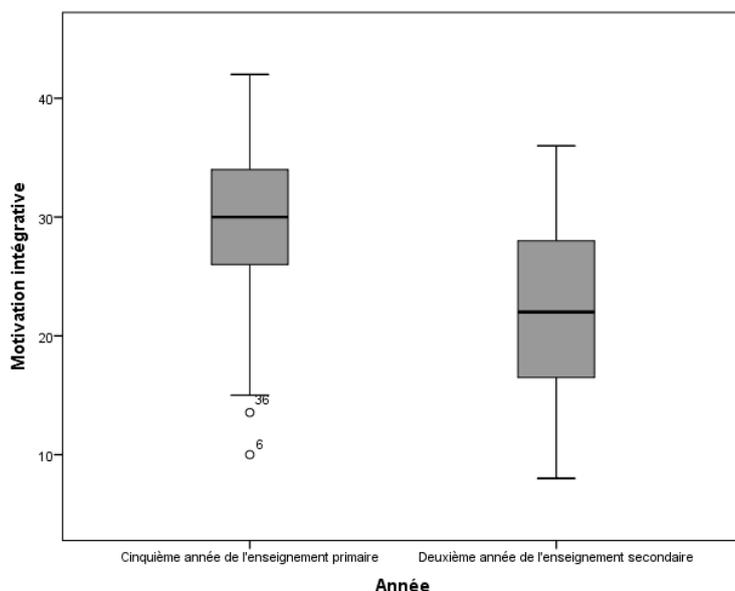


Diagramme 4 La comparaison de la motivation intégrative (n = 79)

La médiane et le mode des deux groupes sont représentés dans le tableau 9 ci-dessus. Comme déjà mentionné, le mode indique la réponse majoritaire lors des analyses statistiques. Pour la cinquième année, la valeur centrale est de 30, tandis que la médiane descend à 22 pour la deuxième année. Quant au mode, deux valeurs reviennent le plus fréquemment en deuxième année, à savoir 16 et 22. En revanche, le mode de jugement de 26 en cinquième année est singulier et plus élevé. En interprétant ces valeurs, il faut tenir compte de la valeur minimale et maximale, respectivement 7 et 42. Donc, le mode peut se considérer comme bas en deuxième année et il est modéré en cinquième année. En outre, le taux de variation de 59.65 du premier groupe est plus élevé que celui du deuxième groupe indiquant 49.95. Comme le diagramme 4 l'illustre, les apprenants les plus jeunes ont attribué des valeurs plus élevées que les apprenants de deuxième année.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.000	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.651	.584	.657

Tableau 10 Le rapport entre la motivation intégrative et la motivation générale (n = 79)

D'ailleurs, la concordance entre la motivation intégrative et la motivation générale est significative, vu que la valeur p de l'ensemble des réponses est de .000 (< .05), comme celle des deux groupes à part. La comparaison des deux groupes montre que le r_s de .657 de la deuxième année est plus élevé que celui de .584 de la cinquième année. Ceci montre que ce rapport devient le plus fort en deuxième année.

Questions	5 ^e année du primaire (n = 44)			2 ^e année du secondaire (n = 35)		
	Médiane	Mode ⁴	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
Q2_1. Ik zou graag zoveel mogelijk Franstaligen leren kennen.	4	4	1.39	3	4	1.30
Q2_9. Franse mensen zijn moderne mensen.	4	1/4	3.17	3	1	2.32
Q2_12. Ik hou van de manier waarop Franse mensen zich gedragen.	4	4	1.99	4	4	1.84
Q2_13. Ik hou echt van de Franse taal.	5	6	2.44	4	1/*	3.08
Q2_19. Ik zou graag veel Franstalige mensen leren kennen.	4	4	2.62	3	4	1.77
Q3_24. ... ik graag de cultuur van Franstaligen wil leren kennen.	5	6	2.15	3	2	1.58
Q3_26. ... ik daardoor het leven van de Franstaligen beter kan leren kennen.	5	5	1.78	3	3	1.64

* autres modes: 2/4/5/6

Tableau 11 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Motivation intégrative » (n = 79)

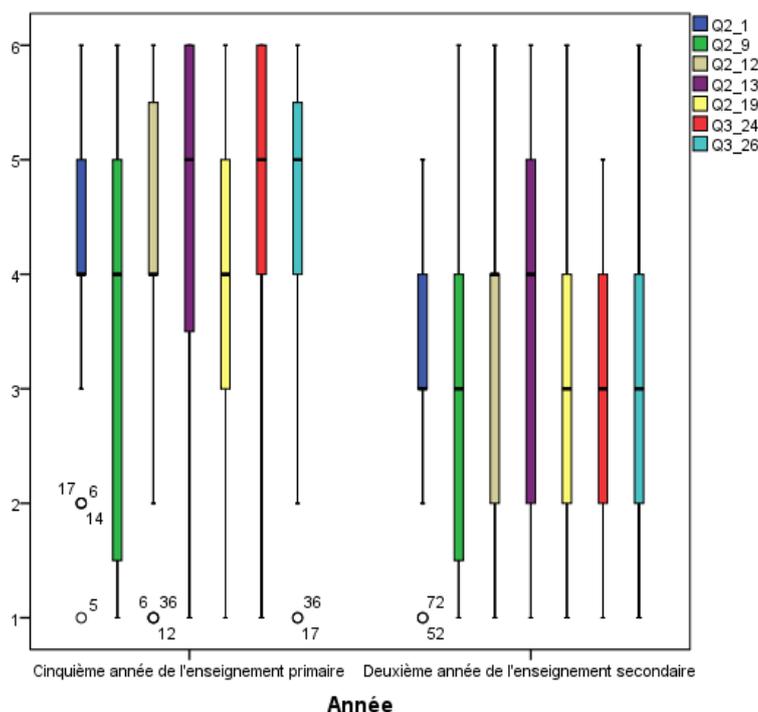


Diagramme 5 La comparaison de chaque question de l'entité « Motivation intégrative » (n = 79)

⁴ Le mode correspond avec les valeurs suivantes: 1 = « helemaal niet akkoord », 2 = « vooral niet akkoord », 3 = « een beetje niet akkoord », 4 = « een beetje akkoord », 5 = « bijna helemaal akkoord », 6 = « helemaal akkoord ». Cette précision compte aussi pour tous les autres modes suivants traitant les questions précises du questionnaire.

Afin de comprendre les résultats de l'entité « Motivation intégrative », il faut analyser les réponses plus en détail. A chaque fois, les tendances centrales des deux tranches d'âge sont comparées.

Tout d'abord, les questions « Q2_1 » et « Q2_19 » ont sondé la volonté de faire connaissance avec des francophones. En cinquième année, la valeur centrale des deux questions est de 4, alors que les médianes indiquent 3 dans l'autre groupe. Ces valeurs correspondent aux réponses « een beetje akkoord » et « een beetje niet akkoord ». Par contre, les modes des deux groupes sont égaux, c'est-à-dire 4. Cette valeur signifie que la réponse la plus souvent indiquée aux énoncés, « Ik zou graag zoveel mogelijk Franstaligen leren kennen » et « Ik zou graag veel Franstalige mensen leren kennen », est « een beetje akkoord ». Malgré cette équivalence, le diagramme 5 ci-dessus illustre que la cinquième année a accordé des valeurs plus élevées que la deuxième année. En outre, les taux de variation mettent en évidence que les réponses de la cinquième année sont un peu plus disparates. Ils indiquent 1.39 et 2.62 dans le groupe le plus jeune et ils sont de 1.30 et 1.77 dans le groupe plus âgé.

Puis, la question « Q2_9 » a vérifié si les apprenants trouvent les francophones modernes. La médiane de 4 en cinquième année primaire est plus élevée que la valeur centrale de 3 en deuxième année. Le mode double de 1 et de 4 et le taux de variation de 3.17 du premier groupe montre que les opinions sur l'énoncé, « Franse mensen zijn moderne mensen », sont partagées. En revanche, la deuxième année est plus univoque avec un mode singulier et bas de 1 renvoyant à la réponse « helemaal niet akkoord », bien que le taux de variation de 2.32 soit également assez élevé. En tout cas, le diagramme 5 montre que les deux groupes ont accordé beaucoup de valeurs basses ont été accordées à cette question. Celles de deuxième année sont les plus basses.

La question suivante, « Q2_12 », a évalué si les apprenants aiment le comportement des francophones. La médiane et le mode qui indiquent 4 sont pareils pour les deux tranches d'âge. En d'autres termes, la valeur qui se trouve centrale et celle qui est la plus souvent mentionnée pour l'énoncé, « Ik hou van de manier waarop Franse mensen zich gedragen », indiquent la réponse « een beetje akkoord ». Les taux de variation sont également plus ou moins égaux, à savoir 1.99 en cinquième année et 1.84 en deuxième année. Nonobstant cette similarité entre les deux groupes, il ressort du diagramme 5 que les apprenants de cinquième année ont accordé des valeurs plus élevées.

Ensuite, la question « Q2_13 » a traité de la langue même. Les apprenants de cinquième année ont une médiane de 5 et un mode qui indique 6 pour l'énoncé, « Ik hou echt van de Franse taal ». Néanmoins, le taux de variation de 2.44 marque une diversité de réponses assez élevée. Le taux de variation de 3.08 en deuxième année du secondaire est encore plus élevé. Cela se manifeste dans la valeur la plus fréquente plurielle, puisque le mode a cinq valeurs: 1, 2, 4, 5 et 6. La médiane pour ce groupe est de 4 coïncidant avec la réponse « een beetje akkoord ». En dépit de ces opinions disparates en deuxième année, le diagramme 5 montre clairement que les apprenants de cinquième année sont plus univoques et qu'ils ont indiqué des valeurs plus élevées.

Les deux dernières questions, « Q3_24 » et « Q3_26 », ont examiné l'importance de l'apprentissage du français en vue de faire la connaissance de la culture et de la vie des francophones. Dans les deux groupes, la médiane pour les deux questions est la même, c'est-à-dire 5 en cinquième année et 3 en deuxième année. Ces valeurs correspondent à l'explication textuelle « bijna helemaal akkoord » et « een beetje niet akkoord ». Les modes diffèrent selon la question. En cinquième année, la réponse la plus fréquente pour la question « Q3_24 » indique 6, ce qui signifie « helemaal akkoord ». Pour la question « Q3_26 », le mode indique 5, ce qui correspond à « bijna helemaal akkoord ». En deuxième année, les modes indiquent respectivement 2 et 3. Ces valeurs attribuées aux énoncés, « Ik vind Frans belangrijk, omdat ik graag de cultuur van Franstaligen wil leren kennen » et « Ik vind Frans belangrijk, omdat ik daardoor het leven van de Franstaligen beter kan leren kennen », sont donc beaucoup plus basses dans le groupe plus âgé. Malgré les taux de variation de 2.15 et 1.78 du premier groupe et de 1.58 et 1.64 du deuxième groupe, le diagramme 5 illustre nettement la différence au niveau de ces questions entre les deux tranches d'âge.

2.2.1.1.2. Interprétation

La motivation intégrative, qui désigne le désir d'apprendre une L2 afin de pouvoir communiquer avec la communauté de cette langue et de s'en rapprocher, n'est pas pareille dans les deux groupes (Dörnyei, 1994, p. 274). Les apprenants de cinquième année primaire ont une motivation intégrative modérée, tandis que ceux de deuxième année du secondaire ont une motivation intégrative basse pour apprendre le français. Ce constat est pertinent, parce que la motivation intégrative a une influence directe sur la motivation générale.

Le fait qu'en général la motivation intégrative est médiocre s'explique par trois facteurs. En premier lieu, aucun groupe n'exprime un grand désir de faire connaissance avec des francophones. Ils veulent faire la connaissance, mais ils ne sont pas très enthousiastes non plus. En deuxième lieu, les apprenants considèrent les locuteurs de la langue française comme peu modernes. En outre, ils n'apprécient pas vraiment leur comportement.

La différence entre les deux tranches d'âges est causée par leur désaccord sur plusieurs plans. Tout d'abord, les élèves de cinquième année montrent une plus grande volonté de faire connaissance avec des francophones. Pour les apprenants de deuxième année, il n'est pas vraiment nécessaire de faire la connaissance des personnes de la culture française. Les apprenants de cinquième année primaire disent que cela leur intéresse quand même un peu. Puis, malgré la vision des francophones comme des gens plutôt démodés, les apprenants de cinquième année ont une opinion relativement plus positive du comportement de ce peuple que les apprenants de deuxième année. Une grande partie des apprenants du primaire les trouve encore un peu modernes, ce qui n'est pas vraiment le cas en deuxième année. Ensuite, les élèves de cinquième année aiment beaucoup la langue française, tandis que les apprenants de deuxième année sont très partagés sur ce sujet. Les uns adorent le français, alors que d'autres élèves du groupe plus âgé ne l'aiment pas vraiment. Enfin, les apprenants de cinquième année estiment le français important pour être capable de faire la connaissance de la culture et de la vie des francophones. Ceux de deuxième année n'ont pas vraiment envie de faire connaissance de ces aspects de la langue française. Ces aspects expliquent la différence de motivation intégrative entre les deux groupes.

Comme précisé dans *'Partie 2: Méthodologie'*, les questions sur la langue française, les francophones etc. concernent la motivation, mais elles examinent également l'attitude des apprenants face à cette langue et ses locuteurs.

2.2.1.2. La motivation instrumentale

La motivation instrumentale est le deuxième volet du niveau de la langue. Cet élément motivationnel englobe le désir d'apprendre le français afin de prolonger un objectif pratique (Root, 2013, p. 2) (Dörnyei Z. , 1994, p. 274). Elle est intégrée dans la sous-question de recherche suivante: « Quelle est la différence au niveau de la langue, en ce qui concerne la motivation instrumentale? »

Huit questions ont sondé ce volet du niveau de la langue dont le coefficient alpha de Cronbach indique .820 ($>.70$). L'entité de la motivation instrumentale est donc valide, ce qui autorise l'analyse de la totalité de ces huit questions. En outre, le rapport significatif entre cet élément et la section des apprenants, prouvé par la valeur p de .004 ($<.05$), permet la comparaison des deux groupes.

2.2.1.2.1. Description

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 8 ; max. = 48)	40	33
Mode (min. = 8 ; max. = 48)	45	33
Taux de variation	51.87	63.95

Tableau 12 La comparaison de la motivation instrumentale (n = 79)

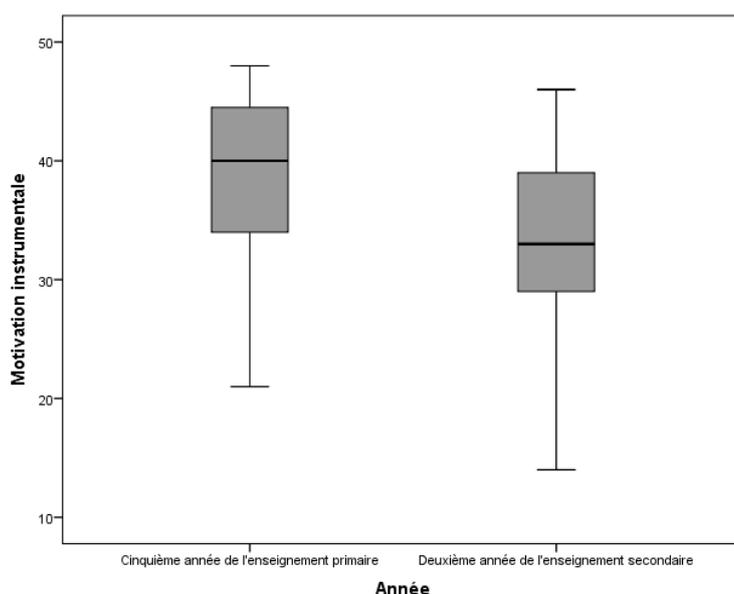


Diagramme 6 La comparaison de la motivation instrumentale (n = 79)

D'abord, les tendances centrales de la totalité de l'entité sont étudiées. En comparant les deux groupes, une différence est constatée. La médiane du premier groupe, qui indique 40, est plus élevée que la valeur centrale du deuxième groupe, indiquant 33. Les modes, qui représentent les réponses majoritaires, confirment cette situation, puisque la valeur le plus souvent accordée est de 45 en cinquième année et seulement 33 en deuxième année. L'interprétation de ces tendances centrales est faite sur base de la valeur minimale de 8 et la valeur maximale de 48. Le mode du premier groupe est donc très élevé, tandis qu'il est assez modéré dans le deuxième groupe. En outre, le taux de variation des réponses est plus bas en cinquième année qu'en deuxième année, étant donné que les taux de variation indiquent respectivement 51.87 et

63.95. Cette différence confirme l'idée montrée par le diagramme 6 que le premier groupe a attribué des valeurs plus élevées d'une façon plus unanime.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.001	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.637	.499	.702

Tableau 13 Le rapport entre la motivation instrumentale et la motivation générale (n = 79)

Puis, concernant la corrélation avec la motivation générale, celle de la motivation instrumentale est aussi significative que celle de la motivation intégrative. Sa valeur p indique également .000 (< .05) en envisageant l'ensemble des données. Une différence est quand même remarquée en comparant les deux tranches d'âge. Le coefficient de corrélation de .702 en deuxième année du secondaire est plus élevé que celui de .499 en cinquième année primaire. Le rapport de la motivation instrumentale avec la motivation générale est donc le plus fort en deuxième année.

Questions	5 ^e année du primaire (n = 44)			2 ^e année du secondaire (n = 35)		
	Médiane	Mode	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
Q3_21. ... ik het later misschien nodig heb (op school of op mijn werk).	6	6	.43	5	6	1.16
Q3_22. ... ik graag meer naar andere landen zou gaan.	5	6	1.51	5	5	2.02
Q3_23. ... ik dan Franse boeken, kranten en tijdschriften kan lezen.	4	6	3.37	3	1	2.94
Q3_25. ... ik daardoor veel mensen overal ter wereld kan leren kennen.	5	6	1.45	4	3/4	2.32
Q3_27. ... ik graag buitenlandse vrienden zou hebben.	5	6	3.11	4	4	2.37
Q3_28. ... ik dan Franstalige films, tv-programma's en video's kan begrijpen.	5	6	3.36	5	5/6	2.68
Q3_29. ... ik het kan gebruiken op reis.	6	6	1.43	6	6	.53
Q3_30. ... ik dan de teksten van Franse liedjes kan begrijpen.	5	6	2.61	4	4	2.36

Tableau 14 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Motivation instrumentale » (n = 79)

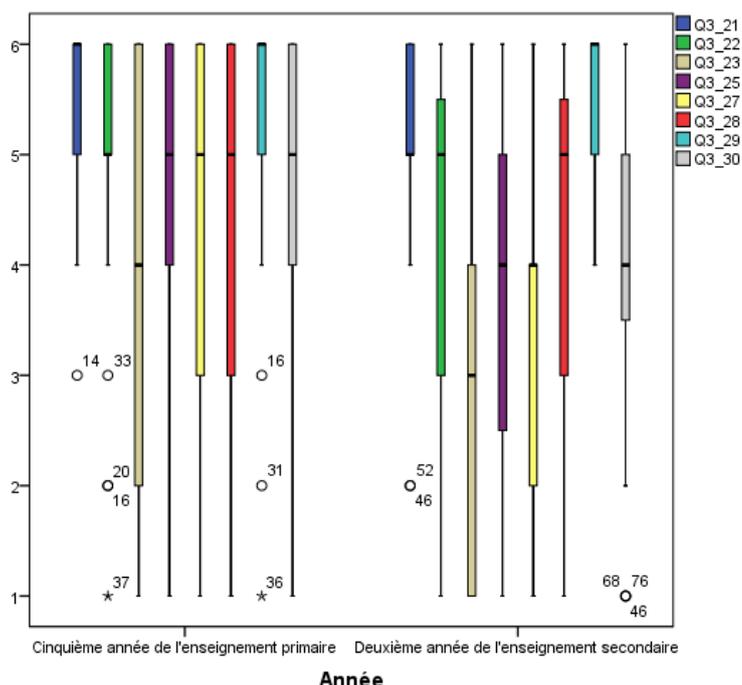


Diagramme 7 La comparaison de chaque question de l'entité « Motivation instrumentale » (n = 79)

Les réponses aux questions sondant la motivation instrumentale sont soumises à une comparaison entre les deux tranches d'âge afin de préciser la différence de motivation instrumentale. Toutes ces questions font partie de la troisième partie du questionnaire (voir annexe 3). Les résultats sont résumés dans le tableau 14 ci-dessus.

La première question « Q3_21 » a sondé l'importance de la connaissance du français pour la carrière professionnelle de l'apprenant. La médiane en cinquième année indique 6, tandis que celle de deuxième année se situe autour de 5. Ces chiffres renvoient aux réponses « helemaal akkoord » et « bijna helemaal akkoord ». Les deux groupes attribuent le même mode de 6 à l'énoncé, « Ik vind Frans belangrijk, omdat ik het later misschien nodig heb (op school of op mijn werk) ». Les taux de variation diffèrent un peu selon le groupe. Le taux de variation est de .43 en cinquième année et il indique 1.16 en deuxième année. Comme le diagramme 7 ci-dessus le démontre, les réponses des deux groupes sont parallèles.

Puis, les questions « Q3_22 » et « Q3_29 » ont traité l'importance de la langue dans le cadre des voyages à l'étranger. Les médianes de ces deux questions sont pareilles dans les deux groupes, c'est-à-dire 5. En cinquième année, le mode, qui présente la réponse majoritaire, est de 6 pour les deux questions, ce qui correspond à la réponse « helemaal akkoord ». En deuxième année, les valeurs qui sont le plus souvent mentionnées indiquent 5 et 6, ce qui renvoie aux réponses suivantes: « bijna helemaal akkoord » et « helemaal akkoord ». Par la suite, les apprenants des deux

tranches d'âge partagent la même opinion en ce qui concerne l'énoncé « Q3_29 »: « Ik vind Frans belangrijk, omdat ik het kan gebruiken op reis ». Malgré les taux de variation inégaux, à savoir 1.43 et 0.53, le diagramme 7 confirme ce constat. Par contre, pour la question « Q3_22 »: « Ik vind Frans belangrijk, omdat ik graag meer naar andere landen zou gaan », le taux de variation de 2.02 en deuxième année est plus élevé que celui de 1.51 en cinquième année. De plus, le mode du groupe plus âgé est plus bas que celui du groupe plus jeune.

Ensuite, « Q3_23 », « Q3_28 » et « Q3_30 » ont examiné l'importance du français afin de pouvoir comprendre des textes, des documents audio-visuels ou des chansons françaises. En cinquième année, la médiane de la première question traitant de l'importance des textes indique 4, ce qui correspond à « een beetje akkoord ». Les deux autres questions partagent la même valeur centrale, c'est-à-dire 5 qui signifie « bijna helemaal akkoord ». Puis, les trois questions ont la même valeur qui leur a été le plus souvent attribuée, c'est-à-dire 6. Néanmoins, les taux de variation sont assez élevés en cinquième année: 3.37, 3.36 et 2.61, comme le diagramme 7 le montre. Il découle aussi du diagramme que la plupart des réponses indiquent quand même des valeurs considérables. En revanche, les opinions en deuxième année du secondaire diffèrent plus selon la question. Les médianes vont de 3 à 5 ou 6. Les valeurs les plus attribuées sont respectivement 1, 5/6 et 4 qui renvoient aux réponses « helemaal niet akkoord », « (bijna) helemaal akkoord » et « een beetje akkoord ». Les taux de variation de 2.94, 2.68 et 2.36 sont plus bas que ceux de l'autre groupe, comme le diagramme l'indique. Néanmoins, il souligne que les valeurs attribuées par les apprenants de deuxième année sont plus basses que celles indiquées par le groupe plus jeune.

Les dernières questions « Q3_25 » et « Q3_27 » ont examiné l'importance du français afin de pouvoir faire connaissance avec beaucoup de personnes autour du monde et de les rapprocher. En cinquième année, les médianes des deux questions indiquent 5. Les modes, qui montrent les réponses majoritaires, sont égaux avec une valeur de 6, ce qui indique « helemaal akkoord ». Le taux de variation de l'énoncé, « Ik vind Frans belangrijk, omdat ik daardoor veel mensen overal ter wereld kan leren kennen », est de 1.45. Pour l'énoncé, « Ik vind Frans belangrijk, omdat ik graag buitenlandse vrienden zou hebben », le taux de variation indique 3.11. En deuxième année, les valeurs centrales sont de 4. Le mode de la première question est double, à savoir 3 et 4, et le mode de l'autre question indique 4. La valeur 3 correspond à la réponse « een beetje niet akkoord » et 4 indique « een beetje akkoord ». Les taux de variation du

groupe le plus âgé sont respectivement de 2.32 et de 2.37. Comme le diagramme 7 le visualise, ces taux de variation sont causés par la présence de nombreuses valeurs basses. Pour ces deux questions, ces valeurs basses sont beaucoup plus nombreuses en deuxième année qu'en cinquième année.

2.2.1.2.2. *Interprétation*

La motivation instrumentale, qui traite du désir d'apprendre le français afin de prolonger un objectif pratique, diffère selon de groupe (Dörnyei, 1994, p. 274). En général, une motivation instrumentale assez haute est constatée en cinquième année, tandis qu'elle est plutôt modérée en deuxième année. Comme la motivation intégrative, cette motivation instrumentale est pertinente, puisqu'elle a une influence directe sur la motivation générale.

L'analyse a donc démontré qu'en général les deux groupes sont (assez) motivés d'une façon instrumentale. Ceci dérive surtout du fait que les apprenants sont conscients de l'importance du français. Tout d'abord, ils estiment le français important pour leur carrière professionnelle. De plus, l'intérêt pour la langue consiste en l'utilité du français présumée lors des voyages à l'étranger.

La différence entre les deux tranches d'âge se révèle à travers deux autres aspects de la motivation instrumentale. En premier lieu, leurs opinions sur l'importance du français afin de comprendre certains médias diffèrent. En deuxième année, les apprenants considèrent la compréhension des textes comme peu essentielle. Par contre, l'intérêt du français afin de pouvoir comprendre des vidéos ou des chansons françaises est un peu plus grand. L'opinion des apprenants de cinquième année sur l'importance de ces médias est plus positive. Ils envisagent la compréhension des trois médias cités comme assez importante. En second lieu, la différence entre les deux groupes est soulignée par leurs opinions divergentes sur l'importance du français pour faire la connaissance d'étrangers. Les apprenants de cinquième année sont enthousiastes à l'idée de faire connaissance avec des gens autour du monde. En deuxième année, ce désir est beaucoup plus modéré. Pour eux, il n'est pas vraiment important de parler bien français afin de pouvoir faire la connaissance d'autres personnes.

Il faut encore faire une remarque en ce qui concerne les questions traitant de l'importance du français afin de pouvoir comprendre les différents médias. Ces questions sont classées sous la motivation instrumentale, comme c'était le cas dans le

questionnaire original de Dörnyei et Kormos (2004). Leur recherche se centrait sur l'attitude face à l'anglais. Il est donc possible que les apprenants interrogés dans cette recherche aient interprété ces questions différemment, étant donné qu'il s'agit du français, qui est beaucoup moins présent dans leur vie quotidienne que l'anglais (Mettewie, 2003-2004, p. 24). Certains apprenants auraient donc pu considérer la compréhension des médias français importante afin de se rapprocher de la culture française. Une telle intention exprimerait la motivation intégrative au lieu de la motivation instrumentale. Néanmoins, dans l'analyse du questionnaire, la division de Dörnyei et Kormos (2004) a quand même été maintenue, vu que cette différence de classement de ces questions n'est qu'une réflexion à partir de l'observation des résultats.

2.2.2. LE NIVEAU DES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENANT

Le niveau des caractéristiques de l'apprenant est le deuxième niveau dans le modèle de Dörnyei. Il présente un ensemble de sentiments et de cognitions qui font partie de la personnalité de l'apprenant (Dörnyei Z. , 1994, p. 279) (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Deux volets constituent ce niveau: le besoin d'accomplissement et la confiance en soi. Ils peuvent être combinés dans une entité représentant ce niveau, parce que le coefficient alpha de Cronbach indique .840 (> .70). De plus, la valeur p de .019 (< .05), en ce qui concerne le rapport entre ce niveau et la section de l'apprenant, justifie une comparaison des deux groupes.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.001	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.641	.481	.743

Tableau 15 Le rapport entre l'entité « Apprenants » et la motivation générale (n = 79)

Le niveau des caractéristiques de l'apprenant consiste en dix questions auxquelles les apprenants ont répondu. Le tableau 15 ci-dessus indique une valeur p de .000 (< .05) qui prouve la concordance du niveau avec la motivation générale. Les coefficients de corrélation des deux sections, respectivement .481 et .743, montrent que ce lien est le plus fort en deuxième année.

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 10 ; max. = 60)	49.50	43
Mode (min. = 10 ; max. = 60)	51/55	57
Taux de variation	71.65	124.40

Tableau 16 La comparaison de l'entité « Apprenants » (n = 79)

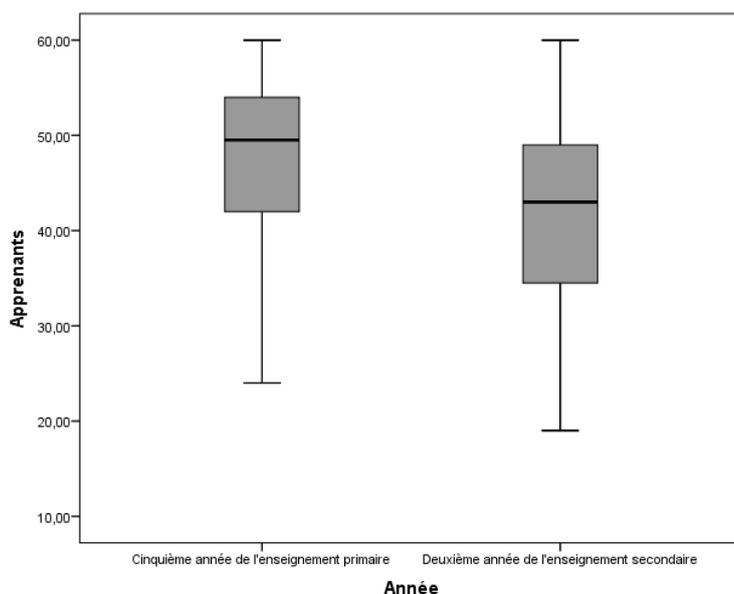


Diagramme 8 La comparaison de l'entité « Apprenants » (n = 79)

Les tendances centrales varient selon la tranche d'âge. La médiane en cinquième année est de 49.50, tandis que la valeur centrale se situe autour de 43 en deuxième année. Le mode, qui montre la valeur majoritaire, est de 51/55 pour le premier groupe, alors que la valeur la plus fréquente du deuxième groupe indique 57. En tenant compte de la valeur minimale de 10 et maximale de 60, ces tendances centrales sont assez élevées. En dépit de ce constat, il faut les relativiser. Les modes ne représentent que respectivement 9.1% et 8.6% des apprenants. Les taux de variation de 71.65 en cinquième année et de 124.40 en deuxième année sont très élevés et montrent que les opinions sont encore plus disparates dans le deuxième groupe. Ceci ressort clairement du diagramme 8 aussi. En prenant en considérations tous ces constats, il est clair que la motivation découlant des caractéristiques de l'apprenant est plus élevée en cinquième année primaire qu'en deuxième année du secondaire.

Le niveau des caractéristiques de l'apprenant combine deux volets. Il s'agit du besoin d'accomplissement et de la confiance en soi. La validité de ces deux entités est contrôlée et les tendances centrales des deux groupes sont comparées dans les deux parties suivantes.

2.2.2.1. Le besoin d'accomplissement

Le besoin d'accomplissement, un trait de caractère qui force l'apprenant de poursuivre l'excellence par intérêt propre, peut être influencé par les parents (Dörnyei Z. , 1994, p. 277). Voilà la raison pour laquelle la question « Q2_14 » traitant des parents est classée sous cet aspect du modèle. Il est intégré dans la troisième sous-question de recherche suivante: « Quelle est la différence au niveau des caractéristiques de l'apprenant: le besoin d'accomplissement et la confiance en soi? »

Du fait qu'il n'y a qu'une seule question, il ne s'agit pas d'une entité à valider. Une comparaison entre les deux années ne peut toutefois être faite à cause de la valeur p de .873 (> .05), ce qui est expliquée ci-dessous.

2.2.2.1.1. Description

Questions	5 ^e année du primaire (n = 44)			2 ^e année du secondaire (n = 35)		
	Médiane	Mode	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
Q2_14* Volgens mijn ouders is Frans een belangrijk schoolvak.	6	6	1.67	6	6	1.31

*Pour l'analyse, cette question et ses valeurs ont été inversées.

Tableau 17 La comparaison des tendances centrales du besoin d'accomplissement (n = 79)

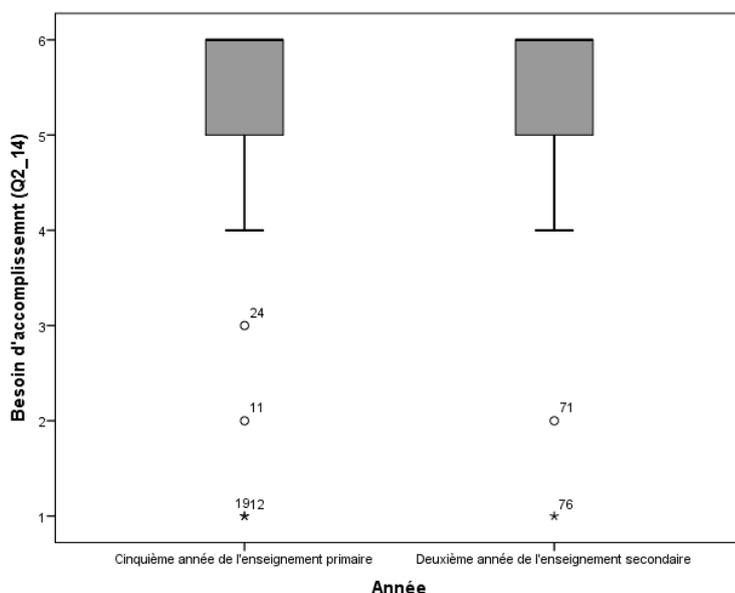


Diagramme 9 La comparaison du besoin d'accomplissement (n = 79)

Une seule question, « Q2_14 », a sondé le rôle des parents, c'est-à-dire si les parents trouvent le français une matière importante. La valeur p préalablement mentionnée a déjà montré qu'il n'y a pas de rapport entre le besoin d'accomplissement et la section des apprenants. L'explication se cache derrière les tendances centrales, étant donné que la médiane et le mode indiquent 6 pour les deux groupes. Cela signifie que la valeur centrale et la valeur qui a été le plus souvent accordée représentent la réponse « helemaal akkoord ». En outre, les taux de variation de 1.67 et de 1.31 sont très proches, ce qui est illustré par le diagramme 9 ci-dessus. En conséquence, les deux groupes déclarent être tout à fait d'accord avec l'énoncé, « Volgens mijn ouders is Frans een belangrijk schoolvak ».

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.081	.003
Le coefficient de corrélation r_s	.342	.273	.483

Tableau 18 Le rapport entre le besoin d'accomplissement et la motivation générale (n = 79)

La relation entre la question « Q2_14 » et la motivation générale est significative, étant donné que la valeur p de l'ensemble est de .000 (< .05). La comparaison du coefficient de corrélation de .273 en cinquième année et de .483 en deuxième année démontre que ce lien est le plus fort pour les apprenants de deuxième année.

2.2.2.1.2. *Interprétation*

Les apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire et de deuxième année du secondaire déclarent que leurs parents voient le français comme une matière importante. Cette opinion est pertinente vu que l'opinion des parents influence la motivation générale. Le rôle de l'opinion des parents dans cette motivation générale est plus grand en deuxième année qu'en cinquième année.

2.2.2.2. **La confiance en soi**

Le deuxième volet du niveau des caractéristiques de l'apprenant est la confiance en soi. Cet aspect introduit la croyance chez l'apprenant qu'il peut obtenir des résultats, atteindre les objectifs ou accomplir une tâche (Dörnyei Z. , 1994, p. 277). La confiance en soi est composée de différents aspects: l'anxiété linguistique, la perception de la compétence en L2, les attributions causales et l'auto-efficacité

(Dörnyei Z. , 1994, p. 279). Elle est intégrée dans la même sous-question de recherche que le volet précédent: « Quelle est la différence au niveau des caractéristiques de l'apprenant: le besoin d'accomplissement et la confiance en soi? »

Il s'agit de neuf questions dont l'ensemble obtient un coefficient alpha de Cronbach de .879 (> .70). Cela signifie que l'entité est valide et qu'une unité représentant la confiance en soi peut être établie. En outre, les tranches d'âge peuvent être comparées en raison de la valeur p de .011 (< .05), ce qui prouve la corrélation entre ce volet du niveau des caractéristiques de l'apprenant et la section de l'apprenant.

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 9 ; max. = 54)	44	37
Mode (min. = 9 ; max. = 54)	46/48/49	28/40
Taux de variation	65.98	115.52

Tableau 19 La comparaison de l'entité « Confiance en soi » (n = 79)

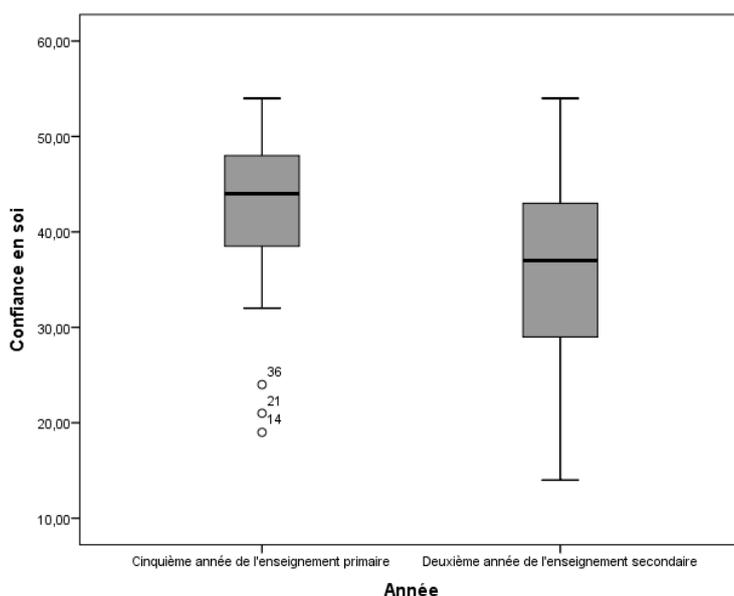


Diagramme 10 La comparaison de l'entité « Confiance en soi » (n = 79)

En comparant les deux groupes, une différence au niveau des tendances centrales peut être observée. La valeur centrale en cinquième année est de 44, alors que la médiane de l'autre groupe indique 37. Puis, le mode du premier groupe, qui indique la réponse majoritaire, est triple: 46/48/49. La valeur qui revient le plus souvent en deuxième année est plus basse avec une valeur double de 28 et de 40. Afin d'interpréter ces tendances centrales, il faut tenir compte de la valeur minimale de 9 et maximale de 54. Par conséquent, les modes des apprenants du primaire sont jugés élevés. En deuxième année, le mode de 28 est bas, tandis que celui de 40 indique une haute modération. De plus, comme le tableau 19 le montre, il faut de nouveau

préciser que le taux de variation de 115.52 en deuxième année est beaucoup plus élevé que la valeur de 65.98 en cinquième année. Malgré cette différence de taux de variation, le diagramme 10 ci-dessus souligne que les apprenants de cinquième année primaire ont indiqué des valeurs plus élevées que les apprenants de deuxième année du secondaire.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.001	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.641	.482	.713

Tableau 20 Le rapport entre la confiance en soi et la motivation générale (n = 79)

La valeur p de .000 (< .05) pour l'ensemble des données souligne un rapport significatif entre la confiance en soi et la motivation générale. Les coefficients de corrélation de .482 en cinquième année et de .713 en deuxième année démontrent que cette relation est la plus forte dans le deuxième groupe.

Le volet « Confiance en soi » se divise à son tour en d'autres aspects: les attributions causales, l'auto-efficacité, la perception par l'apprenant de sa compétence et l'anxiété. Les trois derniers ont été intégrés dans le questionnaire et sont analysés ci-dessous.

2.2.2.2.1. Description

2.2.2.2.1.1. L'auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence

L'auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence sont les premiers aspects de la confiance en soi. Ils sont pris ensemble, puisque la distinction entre les deux aspects est très vague. Ils impliquent le jugement personnel par l'apprenant de ses capacités (Dörnyei Z. , 1994, p. 277).

Les six questions sondant ces aspects motivationnels constituent une seule entité grâce au coefficient alpha de Cronbach de .862 (> .70). L'entité « L'auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence» est donc valide. En outre, les résultats des deux groupes peuvent être confrontés du fait que la valeur p de .001 (< .05) souligne le rapport entre la section et cet aspect motivationnel.

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 6 ; max. = 36)	31	25
Mode (min. = 6 ; max. = 36)	31	36
Taux de variation	28.44	49.38

Tableau 21 La comparaison de l'entité « L'auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence » (n = 79)

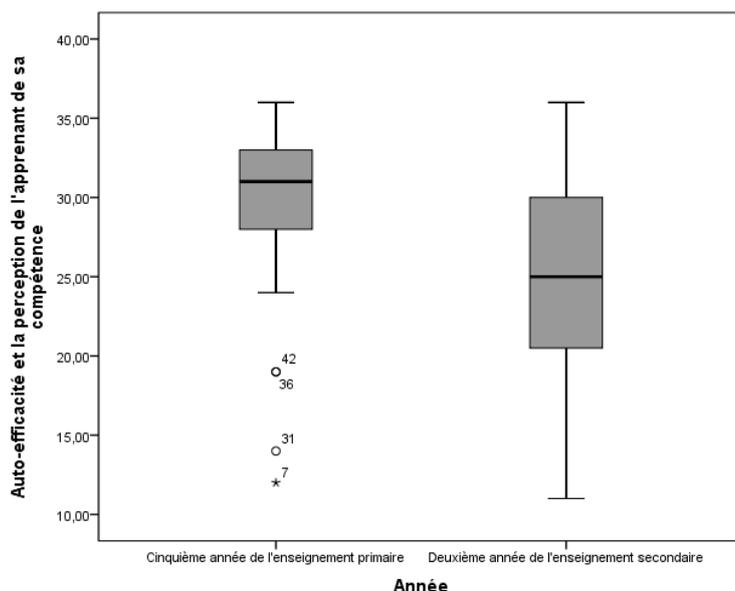


Diagramme 11 La comparaison de la « Auto-efficacité et la perception de l'apprenant de sa compétence » (n = 79)

La médiane en deuxième année, qui indique 25, est plus basse que cette tendance centrale en cinquième année qui est de 31. Par contre, en ce qui concerne les modes, qui indiquent les réponses majoritaires, il est plus élevé en deuxième année qu'en cinquième année. Les valeurs qui sont le plus régulièrement mentionnées indiquent respectivement 36 et 31. Suite à l'étude de la valeur maximale de 36, il est clair que ces modes sont très élevés. Néanmoins, le taux de variation de 49.38 du groupe plus âgé est également plus élevé que le taux de variation de 28.44 de l'autre groupe. Ceci implique que le mode supérieur de 36 en deuxième année ne représente que 8.6% des apprenants, alors que le mode de 31 en cinquième année est indiqué par 22.7% des apprenants. 11.4% des apprenants les plus jeunes a encore indiqué la valeur de 35. En conséquence, l'impression découlant des modes doit être rectifiée. Le diagramme 11 met nettement en évidence que les apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire ont accordé des valeurs plus élevées pour cette entité et qu'ils sont plus unanimes là-dessus.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.001	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.663	.488	.801

Tableau 22 Le rapport entre « L'auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence » et la motivation générale (n = 79)

La valeur p de .000 (< .05) expose une correspondance significative entre l'entité et la motivation générale. Le coefficient de corrélation indiquant .801 en deuxième année est beaucoup plus élevé que le coefficient en cinquième année où il indique .488. Par conséquent, le rapport avec la motivation générale est le plus fort pour les apprenants plus âgés.

Questions	5 ^e année du primaire (n = 44)			2 ^e année du secondaire (n = 35)		
	Médiane	Mode	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
Q2_2 Ik ben er zeker van dat ik Frans kan leren.	6	6	1.41	5	6	2.05
Q2_3 Ik denk dat ik redelijk goed ben in talen.	5	5	.90	4	4	2.15
Q2_6* Gelukkig ben ik goed in Frans.	5	6	3.17	3	3/6	2.96
Q2_8. Ik ben tevreden met het Frans dat ik momenteel kan.	6	6	1.66	5	5	1.61
Q2_10 Frans leren geeft me dikwijls het gevoel dat ik het goed doe.	5	6	1.65	4	4	2.31
Q2_17. Ik ben tevreden met het werk dat ik doe tijdens de Franse les.	6	6	.95	5	5	2.18

*Pour l'analyse, cette question et ses valeurs ont été inversées.

Tableau 23 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « L'auto-efficacité » (n = 79)

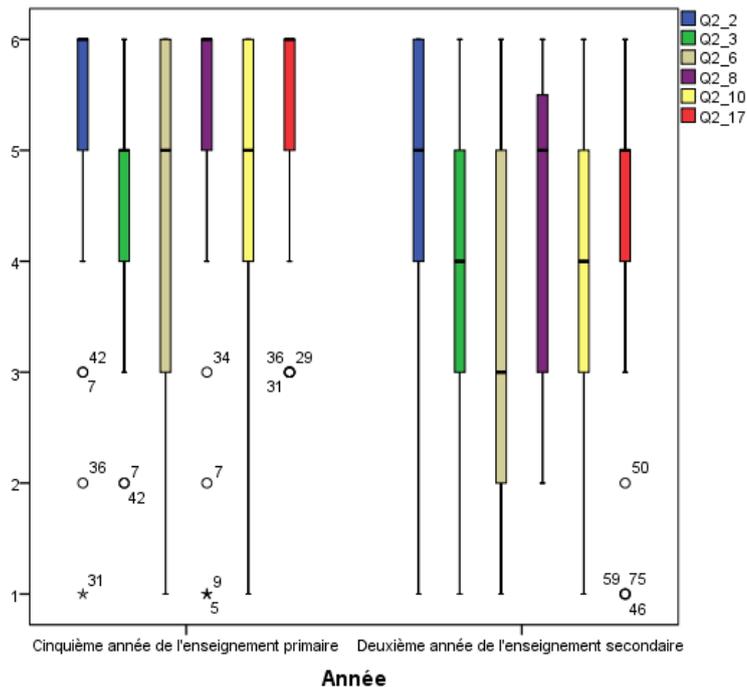


Diagramme 12 La comparaison de chaque question de l'entité « Auto-efficacité » (n = 79)

Afin de comprendre l'origine de cette différence au niveau du sentiment d'auto-efficacité, il faut analyser les questions précises. Les résultats se trouvent dans le tableau 23 ci-dessus.

La première question « Q2_2 » a sondé l'idée si l'apprenant estime être capable d'apprendre le français au moyen de l'énoncé suivant: « Ik ben er zeker van dat ik Frans kan leren ». Les médianes sont assez élevées. En cinquième année, la valeur centrale indique 6 et elle reste 5 en deuxième année. Le mode, qui indique la réponse la plus fréquente, est pareil dans les deux groupes, c'est-à-dire 6, ce qui correspond à la réponse « helemaal akkoord ». Il faut remarquer que le taux de variation de 2.05 en deuxième année est plus élevé que celui de 1.41 en cinquième année. Néanmoins, comme le diagramme 12 le montre, la plupart des valeurs accordées par les groupes sont 4 ou plus.

La deuxième question, « Q2_3 », a sondé l'idée de la compétence en langues par l'énoncé « Ik denk dat ik redelijk goed ben ik talen ». La médiane et le mode de 5 du groupe le plus jeune sont mis en comparaison avec les tendances centrales de 4 du groupe plus âgé. Concrètement, cette différence signifie que les apprenants les plus jeunes ont le plus souvent indiqué la réponse « bijna helemaal akkoord » et que « een beetje akkoord » a été le plus fréquemment choisi par les élèves de deuxième année. En outre, un écart surgit entre le taux de variation bas de .90 en cinquième année et

celui de 2.15 en deuxième année. Le diagramme 12 souligne que les valeurs attribuées par les apprenants de cinquième année sont plus élevées et plus univoques.

Puis, l'idée de la compétence en FLE a été examinée par les questions « Q2_6 » et « Q2_8 ». Le premier énoncé, « Gelukkig ben ik goed in Frans », est un énoncé inversé. En cinquième année, la médiane de cette question est de 5 et le mode indique 6. La réponse « helemaal akkoord » a donc été le plus souvent choisie. Le taux de variation de 3.17 est assez élevé. En deuxième année, la médiane est de 3. Le taux de variation indique 2.96 et est donc moins élevé, malgré que le mode est double, c'est-à-dire 3 et 6. Néanmoins, le diagramme 12 illustre clairement que le groupe plus âgé a attribué des valeurs plus basses à la question « Q2_6 » que la cinquième année. Pour l'énoncé de « Q2_8 », « Ik ben tevreden met het Frans dat ik momenteel kan », le mode indique 6 dans le premier groupe ce qui renvoie à « helemaal akkoord ». Il se situe autour de 5 dans l'autre groupe, ce qui indique la réponse « bijna helemaal akkoord ». Les médianes se ressemblent, vu qu'ils indiquent 6 et 5. Les taux de variation de 1.66 et de 1.61 sont également comparables, mais le diagramme 12 montre quand même une plus grande dispersion des opinions en deuxième année. Nonobstant ce constat, le diagramme 12 indique aussi que les apprenants de cinquième année ont accordé des valeurs plus élevées que ceux de deuxième année.

La question suivante, « Q2_10 », a tenté de vérifier dans quelle mesure les apprenants éprouvent un sentiment de réussite en apprenant le français. En cinquième année, la valeur centrale est de 5 pour l'énoncé, « Frans leren geeft me dikwijls het gevoel dat ik het goed doe ». La valeur qui est le plus souvent mentionnée indique 6 dans le groupe le plus jeune, ce qui renvoie à la réponse « helemaal akkoord ». La médiane et le mode de deuxième année sont plus bas, c'est-à-dire 4 qui coïncide avec « een beetje akkoord ». Par contre, le taux de variation de ce groupe qui indique 2.31 est plus élevé que celui en cinquième année indiquant 1.65. Le diagramme illustre qu'en effet les valeurs attribuées par le groupe plus âgé se situent entre les valeurs 3 et 5. Elles sont donc plus basses que celles de cinquième année.

La dernière question, « Q2_17 », a traité l'énoncé suivant: « Ik ben tevreden met het werk dat ik doe tijdens de les Frans ». Elle a donc examiné si les apprenants sont satisfaits de leur travail pendant les cours de français. De nouveau, la médiane et le mode en cinquième année sont de 6. Par conséquent, la valeur centrale et la valeur la plus fréquente indiquent « helemaal akkoord ». Le taux de variation de ce groupe est bas avec une valeur de .95. En deuxième année, la médiane et le mode indiquent 5. Ces tendances centrales correspondent à « bijna helemaal akkoord » et le taux de

variation de ce groupe est de 2.18. En dépit de cette dispersion de réponses relativement élevée, la plupart des réponses varient de 4 à 5. Néanmoins, comme le diagramme 12 l'éclaire, les apprenants de cinquième année ont accordé des valeurs encore plus élevées.

2.2.2.2.1.2. L'anxiété

Le deuxième aspect de la confiance en soi est formé par l'anxiété linguistique. Cet élément tient compte de la mesure dans laquelle des apprenants ont confiance en leur compétence linguistique ce qui influe sur leur capacité à faire face à des situations communicatives (Decoo, 2004).

Les trois questions qui appartiennent à cet aspect peuvent être considérées comme une unité en raison du coefficient alpha de Cronbach indiquant .773 ($> .70$). Certaines questions sont inversées. Par la suite, une valeur élevée exprime une grande confiance en soi et donc une anxiété basse. Les valeurs basses représentent alors une anxiété considérable. La valeur p de .546 ($> .05$) montre qu'il n'y a pas de rapport entre la section des apprenants et l'anxiété linguistique.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.039	.005
Le coefficient de corrélation r_s	.411	.319	.468

Tableau 24 Le rapport entre l'anxiété et la motivation générale (n = 79)

Nonobstant l'absence de ce rapport, l'anxiété joue un rôle important dans la motivation générale. La valeur p de .000 ($< .05$) confirme le lien significatif entre cette entité et la motivation générale. Comme c'était le cas précédemment, le coefficient de corrélation en deuxième année indiquant .468 est plus élevé que celui de la cinquième année, qui est de .319.

Aspects catégoriques nominaux	la valeur p
Année	.546
Sexe	.547
Langue parlée à la maison	.179
Expérience du professeur	.051

Aspects catégoriques ordinaux	la valeur p	r _s	n	Médiane	Mode	Taux de variation
Contact avec le français hors de l'école	.007	.300				
« nooit » (min. = 3 ; max. = 18)			11	11	14	18.67
« zelden » ((min. = 3 ; max. = 18)			23	12	14	17.8
« soms » (min. = 3 ; max. = 18)			30	12	9	17.59
« regelmatig » (min. = 3 ; max. = 18)			10	15	17/18	8.93
« heel vaak » (min. = 3 ; max. = 18)			5	14	14	15.2
Matériel utilisé en classe de FLE						
<u>Des enregistrements sonores</u>	/	/				
<u>Des enregistrements audio-visuels</u>	.859	.020				
<u>Internet</u>	.182	.152				
La mise en situation communicative	.823	-.026				
Traitement de la culture francophone	.390	-.098				

Tableau 25 Le rapport entre des aspects catégoriques nominaux/ordinaux et l'anxiété (n = 79)

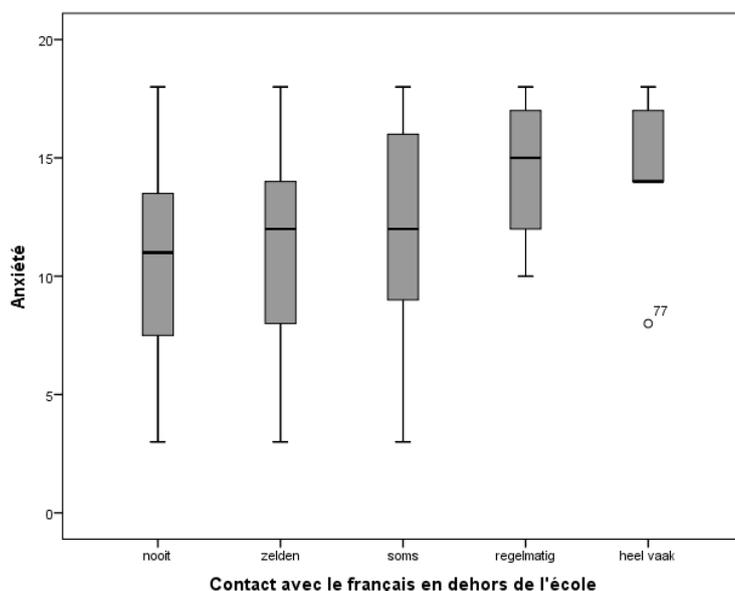


Diagramme 13 La comparaison de l'entité « Anxiété » selon l'intensité de contact avec la français en dehors de l'école (n = 79)

Un autre élément pourrait être en rapport avec l'anxiété. Il est donc intéressant d'étudier les valeurs p d'autres éléments, comme le sexe, la langue parlée à la maison, l'expérience du professeur, le contact avec le français en dehors de l'école, le matériel utilisé en classe de FLE, la mise en situation communicative et le traitement de la culture francophone. En considérant leurs valeurs p dans le tableau 25 ci-dessus, il est clair qu'uniquement le contact avec le français en dehors du contexte curriculaire est en rapport avec l'anxiété linguistique vu sa valeur p de .007 (< .05). Les autres

aspects catégoriques nominaux ou ordinaux ont une valeur p trop élevée (> .05). En conséquence, il faut analyser les tendances centrales du « Contact avec le français hors de l'école ». Les médianes varient selon l'intensité du contact, puisqu'elles sont respectivement de 11, 12, 12, 15 et 14. Puis, les valeurs les plus fréquentes des réponses « nooit », « zelden » et « heel vaak » sont pareilles et assez élevées, c'est-à-dire 14. Le mode double de 17 et 18 appartenant à la réponse « regelmatig » est beaucoup plus élevé, vu qu'il correspond à la valeur maximale de 18. La réponse « soms » a à son tour un mode beaucoup plus bas, c'est-à-dire 9. Or, il faut quand même tenir compte des taux de variation. Ainsi, le diagramme illustre que les valeurs accordées augmentent selon que l'intensité de contact avec la langue s'accroît également.

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 3 ; max. = 18)	12.50	13
Mode (min. = 3 ; max. = 18)	9/14/18	14
Taux de variation	14.61	21.60

Tableau 26 La comparaison de l'entité « Anxiété » (n = 79)

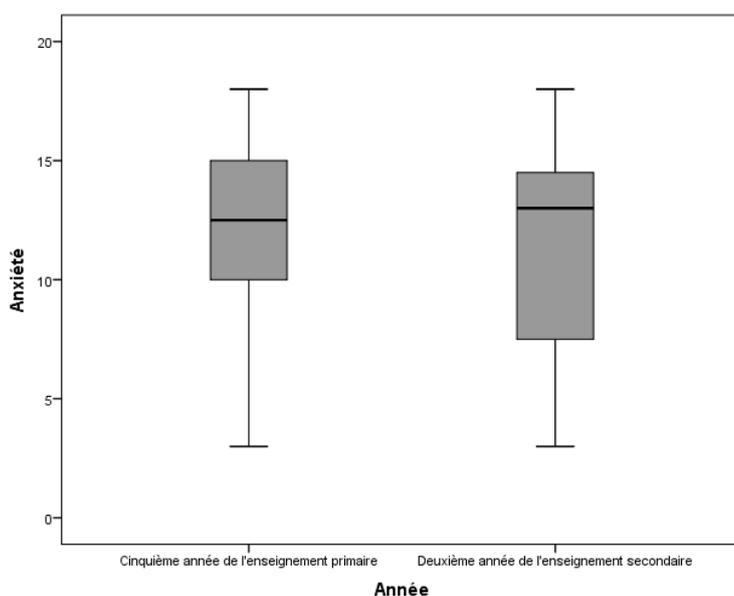


Diagramme 14 La comparaison de l'entité « Anxiété » (n = 79)

Vu l'objectif comparatif de cette question de recherche, il faut quand même examiner les réponses des deux tranches d'âge. Ceci est fait en tenant compte de l'absence d'un rapport significatif entre l'anxiété et la section des apprenants. Tout d'abord, les tendances centrales sont étudiées. La médiane en cinquième année indique 12.5. Le mode, qui indique la réponse majoritaire, donne trois chiffres, à savoir 9, 14 et 18. En d'autres termes, ces trois valeurs apparaissent autant et le plus souvent dans le

premier groupe. L'évaluation de ces valeurs, basée sur la valeur minimale de 3 et maximale de 18, varie de basse à médiocre et à très élevée. Malgré un taux de variation de 14.61, la plupart des valeurs accordées par les apprenants les plus jeunes se situent quand même entre 9 et 14, comme le diagramme 14 ci-dessus le visualise. La deuxième année a un mode singulier et modéré de 14, mais le taux de variation est beaucoup plus élevé avec une valeur de 21.60. Le mode de deuxième année ne représente que 17.1% des apprenants. Les autres opinions sont vraiment dispersées. En prenant en considération le mode triple de cinquième année et le taux de variation élevé de deuxième année, il est clair que l'univocité manque dans les deux groupes. Ceci explique l'absence d'un rapport significatif entre cet aspect et la section des apprenants.

Questions	5 ^e année du primaire (n = 44)			2 ^e année du secondaire (n = 35)		
	Médiane	Mode	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
Q2_5* Wanneer ik Frans moet spreken in de klas, voel ik mij zeker.	3	2	3.06	4	1	3.43
Q2_15* Ik voel me meestal op mijn gemak als ik Frans moet spreken.	4	6	2.70	4	6	2.97
Q2_20 Ik vind het niet erg als ik iets in het Frans zou moeten zeggen tegen iemand.	5	6	2.40	4	4/6	2.70

*Pour l'analyse, cette question et ses valeurs ont été inversées.

Tableau 27 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Anxiété » (n = 79)

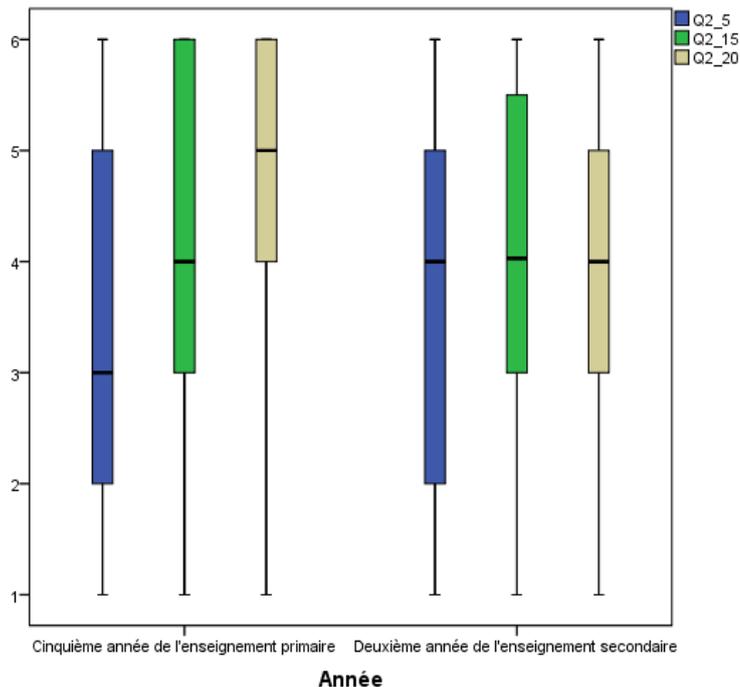


Diagramme 15 La comparaison de chaque question de l'entité « Anxiété » (n = 79)

Afin d'avoir une meilleure idée des opinions des apprenants concernant l'anxiété, il faut analyser chaque question. Les deux premières questions sont inversées. Donc, une valeur élevée exprime une grande confiance. Les valeurs basses représentent à leur tour une grande anxiété.

La première question, « Q2_15 », a sondé le sentiment de confiance que les apprenants ressentent en parlant français en classe de FLE. La médiane de cinquième année indique 3 et celle de deuxième année est de 4. Le mode est de 2 en cinquième année et il se situe autour de 1 en deuxième année. Ces deux tendances centrales indiquent que l'énoncé, « Wanneer ik Frans moet spreken in de klas, voel ik mij zeker », a été le plus souvent répondu par « vooral niet akkoord » dans le groupe le plus jeune et par « helemaal niet akkoord » dans l'autre groupe. Cependant, il faut tenir compte des taux de variation élevés de 3.06 et de 3.43. Dans les deux groupes presque autant d'apprenants ont indiqué la valeur maximale que d'apprenants qui ont répondu par la valeur du mode.

La question suivante, « Q2_15 », a traité le sentiment d'aisance que l'apprenant ressent en parlant français. Les médianes et les modes des deux groupes sont pareils: 4 et 6. Les taux de variation sont également comparables, à savoir 2.70 et 2.97. En dépit de ces taux de variation considérables, la plupart des valeurs accordées à l'énoncé, « Ik voel me meestal op mijn gemak als ik Frans moet spreken », varient de

4 à 6 dans les deux groupes, c'est-à-dire de « een beetje akkoord » à « helemaal akkoord ».

« Q2_20 » est la dernière question de cet aspect. Elle a sondé la mesure dans laquelle l'apprenant se sent gêné par le fait de devoir dire quelque chose en français à quelqu'un. Les médianes sont 5 en cinquième année et 4 en deuxième année. Dans le premier groupe, la valeur la plus accordée à l'énoncé, « Ik vind het niet erg als ik iets in het Frans zou moeten zeggen tegen iemand », se situe autour de 6 référant à « helemaal akkoord ». Le taux de variation des apprenants de cinquième année indique 2.40, même si la plupart des réponses sont assez élevées, comme le diagramme 15 le montre. En deuxième année, le mode est double avec les valeurs 4 et 6 correspondant à « een beetje akkoord » et « helemaal akkoord ». Le taux de variation est de 2.70, vu que la plupart des valeurs accordées à cette question varient de 3 à 6. Comme le diagramme le visualise, les apprenants de deuxième année ont donc accordé plus de valeurs basses à cette question.

2.2.2.2.2. *Interprétation*

La confiance en soi, qui implique la croyance chez l'apprenant qu'il peut atteindre les objectifs, est importante vu son influence sur la motivation générale (Dörnyei, 1994, p. 277). Cette influence est la plus forte chez les apprenants de deuxième année. En général, les apprenants de cinquième année primaire ont une grande confiance en eux-mêmes, tandis que ceux de deuxième année du secondaire ont une confiance modérée en eux-mêmes. Il en ressort donc que les apprenants de deuxième année sont moins sûrs de leurs compétences en langues et plus précisément de celles en français.

Cet écart entre les deux tranches d'âge dérive des différences qui se situent aux différents aspects de la confiance en soi. L'analyse de l'auto-efficacité et de la perception par l'apprenant de sa compétence a montré qu'un bon sentiment d'auto-efficacité semble important pour la motivation générale. Si l'apprenant pense avoir de bonnes compétences, cela peut influencer d'une façon directe sur la motivation générale. Néanmoins, il y a une différence entre les deux groupes en ce qui concerne ce sentiment d'auto-efficacité. Les apprenants les plus jeunes ont une meilleure perception de leur capacité. La plupart de ces apprenants déclarent être fort en langues et plus précisément en français. Les apprenants de deuxième année sont très partagés sur ce sujet. Ils trouvent qu'ils ne sont pas du tout forts en langues en général. En ce qui concerne leur opinion de leurs compétences en français, il est

impossible de faire des généralisations. Il y en a qui pensent être assez fort en français, tandis d'autres disent le contraire. A part de cette différence, les deux groupes ont la même conviction d'avoir les capacités pour atteindre une certaine compétence en français dans l'avenir. Ceci s'oppose à leur conception de leur compétence actuelle. Les apprenants plus âgés ne sont pas satisfaits de leur compétence actuelle, alors que les apprenants de cinquième année sont contents du niveau qu'ils ont déjà atteint. Ceci est en rapport avec le fait que le groupe plus jeune a un très grand sentiment de réussite en apprenant le français. Les apprenants de deuxième année déclarent d'une façon beaucoup plus modérée qu'apprendre le français leur donne un sentiment de satisfaction. Ils sont peu d'accord avec la thèse qu'apprendre le français leur satisfait, tandis que les apprenants plus jeunes déclarent être tout à fait d'accord. Enfin, la différence de confiance en soi entre les deux groupes est encore montrée par le fait que les apprenants plus âgés sont moins contents de leur travail pendant les cours de français que leurs collègues de cinquième année. Les apprenants plus jeunes déclarent être très contents de leur travail, tandis que ceux de deuxième année sont à peine un peu contents.

Le deuxième aspect de la confiance en soi est l'anxiété linguistique. Elle a également une influence directe sur la motivation générale, d'où sort l'importance de réaliser un sentiment d'anxiété bas parmi les élèves. Pourtant, il n'y a pas de lien entre l'anxiété et la section de l'apprenant, puisqu'il est impossible de faire des généralisations, ni de comparer l'anxiété générale des tranches d'âge. Les deux groupes connaissent une grande diversité d'opinions quant à l'anxiété ressentie en parlant français en classe. Par contre, les apprenants déclarent être plus à l'aise lorsqu'ils doivent parler français dans une situation non-spécifiée. Or, le groupe plus âgé a plus de gêne en parlant français que l'autre groupe. Les apprenants de cinquième année disent avoir (presque) aucune gêne quand ils doivent parler en français à quelqu'un. Les apprenants plus âgés par contre déclarent avoir quand même un peu de gêne. Pourtant, il faut tenir compte que cela n'implique pas un rapport entre l'anxiété et la section de l'apprenant. En tout cas, il est remarquable que les deux groupes témoignent avoir un sentiment d'anxiété plus grand en classe de FLE que dans une situation non-spécifiée. Finalement, il est encore ressorti que, au lieu de la section, l'intensité du contact avec le français en dehors de l'école a une influence directe sur l'anxiété. Plus les apprenants entrent en contact avec le français en dehors du contexte curriculaire, moins grand est le sentiment d'anxiété.

2.2.3. LE NIVEAU DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Le troisième niveau du modèle de Dörnyei est le niveau de la situation d'apprentissage. Elle est associée aux motivations situationnelles spécifiques propre aux différents aspects de l'apprentissage en classe (Dörnyei Z. , 1996, p. 77).

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)
La valeur p	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.434

Tableau 28 Le rapport entre l'entité « Situation d'apprentissage » et la motivation générale (n = 79)

Il y a onze questions qui font partie de ce niveau, dont six questions qui n'ont que 40 réponses au lieu de 79. Cette différence de nombre de réponses est due au fait que six questions faisaient partie de l'interview à laquelle uniquement deux classes ont pu collaborer (cfr. *Partie 2: Méthodologie*). Les questions constituent une unité représentant le niveau de la situation d'apprentissage, parce que le coefficient alpha de Cronbach est de .873 (> .70). La valeur p de .054 (> .05) montre que le rapport entre ce niveau et la section des apprenants n'est pas attesté. Voilà la raison pour laquelle les deux groupes n'ont pas été comparés l'un avec l'autre. Cependant, la corrélation entre la situation d'apprentissage et la motivation générale est significative. La valeur p de .000 (< .05) le confirme, comme le tableau le montre.

Le niveau de la situation d'apprentissage consiste en trois volets: les composants spécifiques du cours, les composants spécifiques de l'enseignant et les composants spécifiques du groupe. Chaque volet a été analysé et si le rapport avec la section s'est révélé être significatif, une comparaison entre les deux tranches d'âge a eu également lieu.

2.2.3.1. Composants spécifiques du cours

Les composants spécifiques du cours constituent le premier volet du niveau de la situation d'apprentissage rassemblant les informations sur le syllabus, le matériel didactique, la méthode d'enseignement et les tâches d'apprentissage (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). L'étude de ces aspects a été intégrée dans la question de recherche suivante: « Quelle est la différence au niveau de la situation de l'apprentissage, en ce qui concerne les composants spécifiques du cours? »

Les composants peuvent être traités comme une entité en soi, parce que le coefficient alpha de Cronbach indique .858 ($> .70$). Il s'agit de 5 questions qui ont été intégrées dans le questionnaire. L'entité peut être l'objet d'une comparaison entre les deux tranches d'âge grâce à la valeur p de .022 ($< .05$).

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 5 ; max. = 30)	24	19
Mode (min. = 5 ; max. = 30)	24	17
Taux de variation	23.31	50.66

Tableau 29 La comparaison de l'entité « Composants spécifiques du cours » (n = 79)

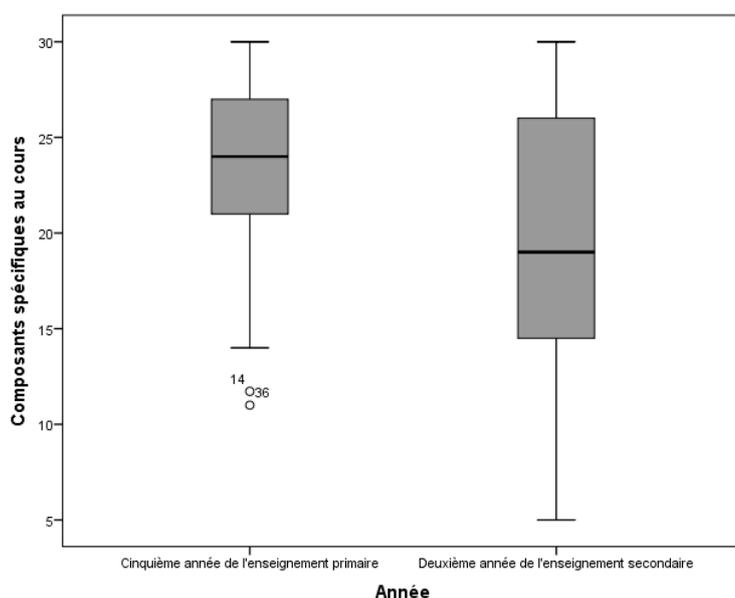


Diagramme 16 La comparaison de l'entité « Composants spécifiques du cours » (n = 79)

La médiane et le mode, qui indique la réponse majoritaire, équivalent à 24 en cinquième année. Cette médiane et la valeur le plus fréquemment citée sont considérables en comparaison avec la valeur maximale de 30. Ces tendances centrales baissent en deuxième année, à savoir 19 et 17. Par contre, le taux de variation de 50.66 est plus élevé dans le deuxième groupe par rapport au taux de variation de 23.31 du premier groupe. Les valeurs varient de 5 à 30 en deuxième année, tandis que la valeur minimale en cinquième année est de 11. Le diagramme 16 confirme le constat que les apprenants du premier groupe ont accordé des valeurs plus élevées.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.001	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.789	.699	.887

Tableau 30 Le rapport entre la confiance en soi et la motivation générale (n = 79)

Les composants spécifiques du cours sont pertinents, car le rapport est significatif entre ce volet du niveau de la situation d'apprentissage et la motivation générale. La valeur p de .000 ($< .05$) pour l'ensemble des réponses le démontre. Les coefficients de corrélation de .699 pour le premier groupe et de .887 pour l'autre groupe indiquent que cette relation est la plus étroite en deuxième année du secondaire.

Le volet comprend à son tour d'autres aspects: l'intérêt, la pertinence, les attentes et l'auto-efficacité. Les deux premiers aspects ont été insérés dans le questionnaire. Ils sont analysés dans les parties suivantes.

2.2.3.1.1. Description

2.2.3.1.1.1. L'intérêt

Le premier aspect faisant partie des composants spécifiques du cours est l'intérêt. Cet aspect est associé à la curiosité interne et au désir personnel de savoir ou de savoir-faire (Dörnyei Z. , 1994, p. 277).

Quatre questions du questionnaire ont sondé cet aspect de la motivation. Elles sont rassemblées dans une seule entité à cause du coefficient alpha de Cronbach qui indique .845 ($> .70$). En outre, les deux tranches d'âge peuvent être mis en opposition, parce que la valeur p de .050 ($= .05$) souligne le rapport significatif entre l'entité et la section.

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
Médiane (min. = 4 ; max. = 24)	18	15
Mode (min. = 4 ; max. = 24)	19	4/13/14/21
Taux de variation	20.31	36.29

Tableau 31 La comparaison de l'entité « Intérêt » (n = 79)

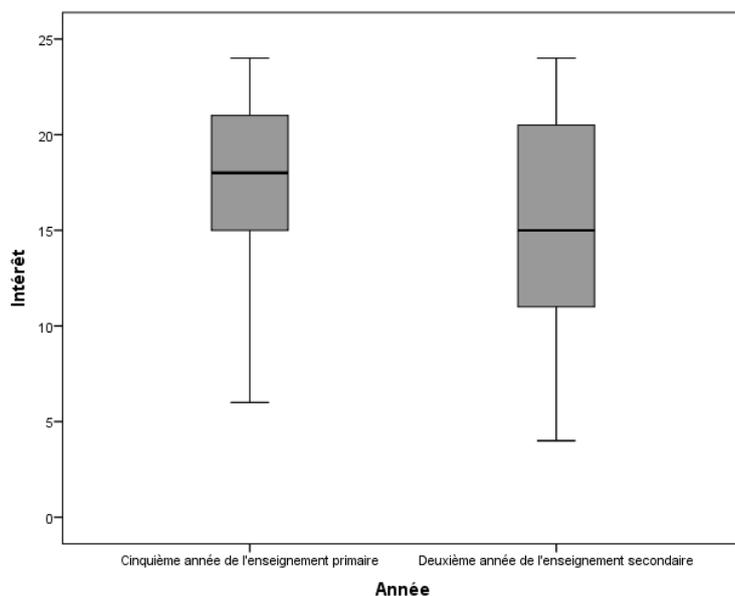


Diagramme 17 La comparaison de l'entité « Intérêt » (n = 79)

La médiane du premier groupe indique 18, tandis que la valeur centrale du deuxième groupe est de 15. En cinquième année le mode, qui montre la réponse majoritaire, est de 19 ce qui est assez élevé en considérant la valeur maximale de 30. En deuxième année, quatre valeurs sont le plus souvent mentionnées, à savoir 4/13/14/21. Les taux de variation montrent la même situation. Le taux de variation en deuxième année représente 36.29 et est plus élevé que celui de 20.31 dans le premier groupe. Cette différence peut être dérivée du diagramme 17 aussi. De plus, il montre que les valeurs accordées par les apprenants de cinquième année sont généralement un peu plus élevées.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.000	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.779	.705	.857

Tableau 32 Le rapport entre l'intérêt et la motivation générale (n = 79)

Un certain intérêt pour les cours est essentiel vu son rapport significatif avec la motivation générale. Ce lien est exprimé par la valeur p de .000 ($< .05$). La comparaison des coefficients de corrélation des deux groupes révèle que le rapport en question est le plus fort en deuxième année. Son coefficient de .857 est un peu plus élevé que le coefficient de .705 en cinquième année.

Questions	5 ^e année du primaire (n = 44)			2 ^e année du secondaire (n = 35)		
	Médiane	Mode	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
Q2_4 Ik wou dat we meer Franse lessen kregen op school.	4	4	2.66	2	1/2	2.42
Q2_7* Ik zou liever tijd besteden aan Frans dan aan andere vakken.	5	6	3.05	4	6	3.26
Q2_11* Ik ben erg geïnteresseerd in de Franse lessen.	5.50	6	2.31	5	5/6	2.95
Q2_18 Ik vind de Franse lessen leuk.	5	6	1.25	4	6	2.75

*Pour l'analyse, cette question et ses valeurs ont été inversées.

Tableau 33 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Intérêt » (n = 79)

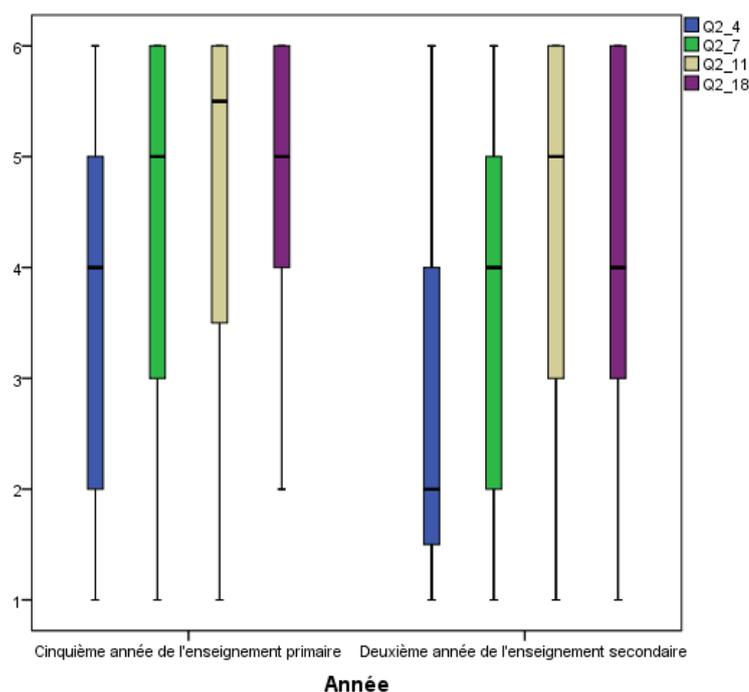


Diagramme 18 La comparaison de chaque question de l'entité « Intérêt » (n = 79)

Afin de mieux comparer l'intérêt des deux groupes, il est intéressant d'analyser chaque question traitant cet aspect. La première question, « Q2_4 », a sondé l'idée d'avoir plus de cours de français. Pour les apprenants de deuxième année, la médiane est de 2 et le mode est double: 1 et 2, ce qui correspond à « helemaal niet akkoord » et « vooral niet akkoord ». En cinquième année primaire, le chiffre 4 représente la valeur centrale et la valeur qui est le plus souvent mentionnée pour l'énoncé, « Ik wou dat we meer Franse lessen kregen op school ». Les taux de variation des deux groupes s'élèvent à 2.66 et à 2.42. Le taux de variation des réponses de deuxième année est un peu moins élevé. Le diagramme 18 montre que la plupart des réponses

de deuxième année se situent sous la valeur de 4. Les opinions de cinquième année sont un peu plus disparates.

La question suivante, « Q2_7 », est inversée. Elle a vérifié si les apprenants préfèrent consacrer plus de temps au cours de français qu'à d'autres cours. La médiane de cette question indique 5 en cinquième année et la valeur centrale de deuxième année est de 4. Les deux modes correspondent à 6, ce qui signifie que la réponse « helemaal akkoord » a été le plus souvent choisie pour l'énoncé, « Ik zou liever tijd besteden aan Frans dan aan andere vakken ». Malgré les taux de variation de 3.05 et 3.26 considérables, la plupart des réponses des deux groupes se situent entre les valeurs 4 et 6. Le diagramme 18 illustre qu'il y a quand même plus de valeurs élevées en cinquième année.

« Q2_11 » est également inversée et a sondé si les apprenants sont intéressés par les cours au moyen de l'énoncé, « Ik ben erg geïnteresseerd in de Franse lessen ». En cinquième année, la médiane est de 5.50 et le mode, qui montre la réponse majoritaire, indique 6. Le taux de variation de ce groupe se situe autour de 2.31. En deuxième année, le mode est double, à savoir 5 et 6 qui coïncident avec « bijna helemaal akkoord » et « helemaal akkoord ». Le taux de variation de ce groupe dépasse légèrement celui du premier groupe avec une valeur de 2.95. Ce petit écart du degré de variation des réponses est montré par le diagramme 18. Il souligne aussi que le taux de valeurs basses est plus élevé en deuxième année qu'en cinquième année.

La dernière question, « Q2_18 », a examiné si les apprenants aiment les cours de français. De nouveau, le mode du premier groupe qui indique 6 est égal au mode du deuxième groupe. Cela signifie que la réponse « helemaal akkoord » a été le plus souvent choisie pour l'énoncé, « Ik vind de Franse lessen leuk ». Les médianes ne sont pas pareilles, vu sa valeur 5 dans le groupe plus jeune et sa valeur 4 pour les apprenants plus âgés. En outre, les taux de variation diffèrent beaucoup: 1.25 versus 2.75, comme le diagramme l'illustre.

2.2.3.1.1.2. La pertinence

La pertinence est le deuxième aspect des composants spécifiques du cours intégré dans le questionnaire. Elle se centre sur le sentiment qu'une tâche répond aux besoins et aux objectifs des apprenants (Dörnyei, 1994, pp. 277 - 278). Il s'agit d'une seule

question, donc une entité ne peut pas être établie. Par contre, la comparaison entre les deux groupes est justifiée à cause de la valeur p de .000 ($< .05$).

Questions	5 ^e année du primaire (n = 44)			2 ^e année du secondaire (n = 35)		
	Médiane	Mode	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
Q2_16 We leren dingen in de Franse les die nuttig zijn voor later.	6	6	.43	5	6	2.24

Tableau 34 La comparaison des tendances centrales de la pertinence (n = 79)

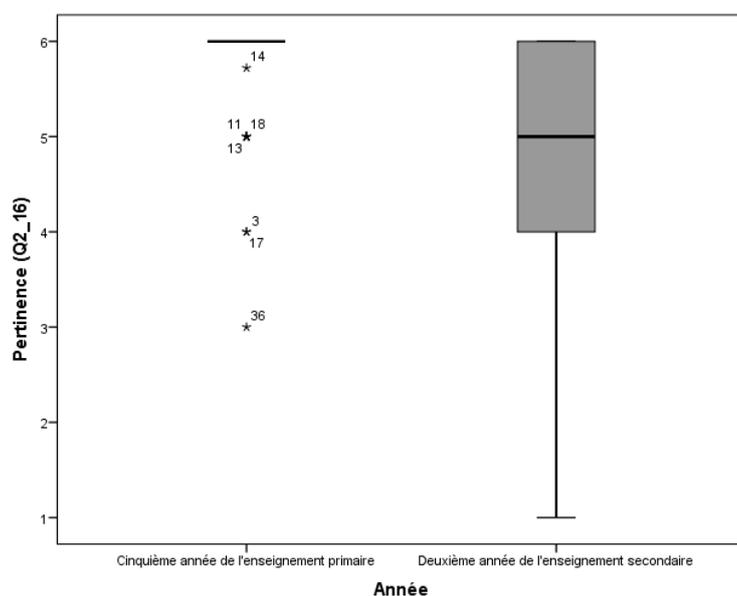


Diagramme 19 La comparaison de la pertinence (n = 79)

La question « Q2_16 » a donc traité la pertinence des cours en interrogeant dans quelle mesure les apprenants jugent les cours utiles. La médiane de 6 en cinquième année est plus élevée que la valeur centrale de 5 en deuxième année. Les modes des deux groupes sont égaux, c'est-à-dire 6, ce qui indique que la réponse « helemaal akkoord » a été le plus régulièrement mentionnée pour l'énoncé, « We leren dingen in de Franse les die nuttig zijn voor later ». Cependant, une grande différence est constatée au niveau des taux de variation: .43 versus 2.24. Cette inégalité est expliquée par le fait qu'en cinquième année le mode représente 79.6% des apprenants. En deuxième année, ce n'est que 40%. En dépit du fait que la plupart des réponses des apprenants plus âgés se situent entre 4 et 6, ces valeurs sont plus basses que celles en cinquième année, comme le diagramme 19 l'illustre.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 79)	5 ^e année du primaire (n = 44)	2 ^e année du secondaire (n = 35)
La valeur p	.000	.250	.000
Le coefficient de corrélation r_s	.542	.182	.746

Tableau 35 Le rapport entre la pertinence et la motivation générale (n = 79)

Un jugement positif de la pertinence des cours est important, vu la corrélation significative entre la question « Q2_26 » et la motivation générale prouvée par la valeur p de .000 (< .05). Ce rapport est plus fort en deuxième année qu'en cinquième année. Ceci ressort de la comparaison du coefficient de corrélation de .182 du premier groupe et de .746 de l'autre groupe.

2.2.3.1.2. *Interprétation*

Les composants spécifiques du cours méritent une certaine attention, parce qu'ils ont une influence directe sur la motivation générale. Il y a une différence entre les tranches d'âge en ce qui concerne ces composants. Les apprenants de cinquième année primaire sont très positifs envers les cours de français. Par contre, ceux de deuxième année du secondaire se prononcent d'une façon modérée sur les cours.

La différence entre les deux groupes est montrée à travers l'intérêt et la pertinence des cours ressentis par les apprenants. En premier lieu, en ce qui concerne l'intérêt, il importe que les cours provoquent un désir d'apprendre chez les apprenants. L'intérêt pour les cours influence d'une manière directe la motivation générale. En général, les apprenants sont tous bien intéressés aux cours. Toutefois, les plus jeunes sont plus unanimes que les plus âgés, étant donné qu'il y a plus d'apprenants en deuxième année qui disent que les cours ne leur intéressent pas trop qu'en cinquième année. Pareil pour la mesure dans laquelle ils aiment les cours de français. La cinquième année apprécie les cours de français plus que l'autre groupe, vu que beaucoup moins d'apprenants de deuxième année disent aimer énormément les cours de français. De plus, les apprenants plus âgés sont plutôt unanimes qu'ils ne préfèrent pas avoir plus de cours de français. Pour la cinquième année, les opinions ne peuvent pas être généralisées, parce que les idées exprimées sont trop disparates. Néanmoins, il y a plus d'apprenants qui préfèrent avoir plus de cours de français en cinquième année qu'en deuxième année. Nonobstant cet écart, il est clair qu'ils préfèrent tous consacrer plus de temps au français qu'à d'autres cours. Les apprenants de cinquième année le souhaitent dans une plus grande mesure encore que leurs collègues de deuxième année.

En second lieu, la pertinence est également importante, parce que, comme l'intérêt, elle a une influence directe sur la motivation générale. Les apprenants de cinquième année sont quasiment unanimes que la matière instruite sera utile dans l'avenir. En deuxième année du secondaire, ils affirment aussi que les choses qu'ils apprennent pourront leur servir, malgré que cet accord soit moins prononcé qu'en cinquième année. Il y a plus d'apprenants qui ne sont pas tout à fait d'accord avec cela en deuxième année qu'en cinquième année.

2.2.3.2. Composants spécifiques de l'enseignant

Les composants spécifiques de l'enseignant constituent le deuxième volet du niveau de la situation d'apprentissage. Le comportement de l'enseignant, sa personnalité et son style d'enseignement relèvent de ce volet (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Ces composants sont insérés dans la sous-question de recherche suivante: « Quelle est la différence au niveau de la situation de l'apprentissage, en ce qui concerne les composantes spécifiques de l'enseignant? »

Le questionnaire dédie trois questions à cet aspect qui forment un ensemble grâce au coefficient alpha de Cronbach de .986 (> .70). En outre, cette entité peut servir de base pour une comparaison entre les deux tranches d'âge, vu que la valeur p est de .007 (< .05). Il faut remarquer que les questions de cette entité ont été intégrées dans l'interview (cfr. *Partie 2: Méthodologie*). En conséquence, l'analyse se base sur 40 réponses.

2.2.3.2.1. Description

Tendances centrales	5 ^e année du primaire (n = 24)	2 ^e année du secondaire (n = 16)
Médiane (min. = 3 ; max. = 18)	16	14
Mode (min. = 3 ; max. = 18)	16	12/13/15
Taux de variation	7.15	6.12

Tableau 36 La comparaison de l'entité « Composants spécifiques de l'enseignant » (n = 40)

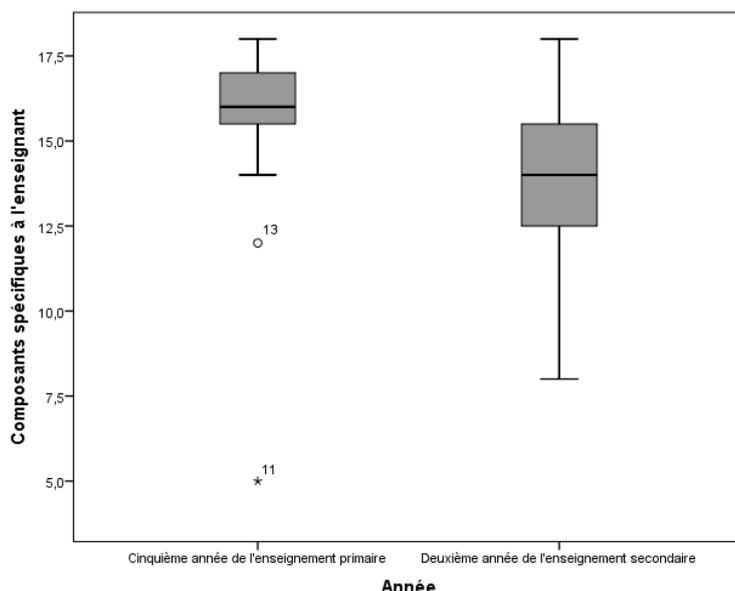


Diagramme 20 La comparaison de l'entité « Composants spécifiques de l'enseignant » (n = 40)

L'analyse des tendances centrales montre que la médiane de 16 en cinquième année est plus élevée que la valeur centrale de 14 en deuxième année. Le mode en cinquième année, qui présente la valeur la plus fréquente, est pareille à la médiane, c'est-à-dire 16. En prenant en considération la valeur maximale de 18, ce mode est très élevé. Le mode en deuxième année est triple: 12, 13 et 15. Le taux de variation du deuxième groupe de 6.12 reste en dessous de celui de cinquième année qui indique 7.15. Pourtant, comme le diagramme 20 l'illustre, la cinquième année a accordé, avec moins de diversité, plus de valeurs élevées à cette entité.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 40)	5 ^e année du primaire (n = 24)	2 ^e année du secondaire (n = 16)
La valeur p	.105	.360	.056
Le coefficient de corrélation r_s	.264	-.200	.487

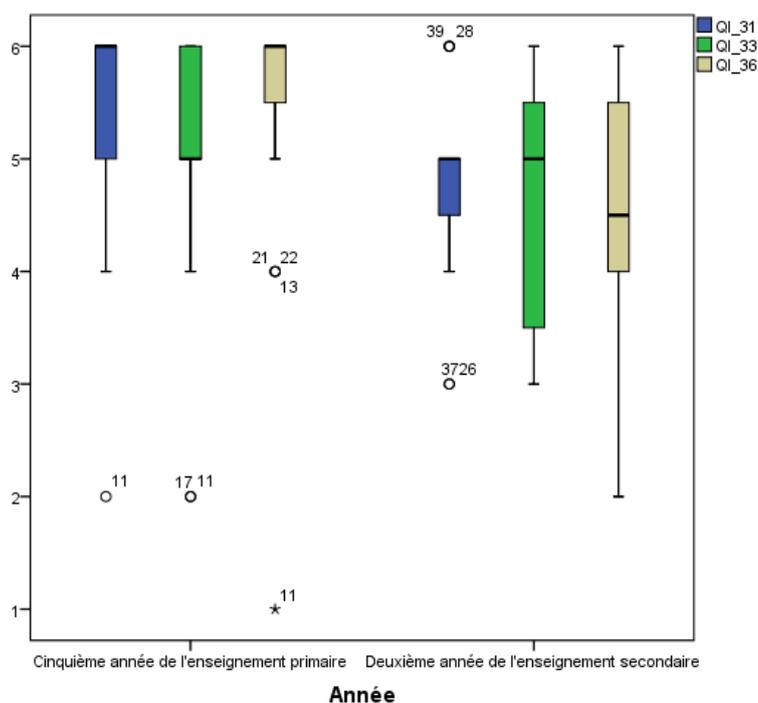
Tableau 37 Le rapport entre les composants spécifiques de l'enseignant et la motivation générale (n = 40)

Le rapport entre les composants spécifiques de l'enseignant et la motivation générale n'est pas significatif en se basant sur les données procurées par cette étude. La valeur p de .105 dépasse largement la limite de .05.

Les composants motivationnels spécifiques de l'enseignant se composent du « affiliative drive », du type d'autorité et de la socialisation directe de la motivation. Pour chaque aspect, une question a été posée pendant l'interview.

Questions	5 ^e année du primaire (n = 24)			2 ^e année du secondaire (n = 16)		
	Médiane	Mode	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
QI_31 Ik doe mijn best voor Frans, zodat mijn leerkracht tevreden over mij kan zijn.	6	6	.93	5	5	.83
QI_33 De leerkracht stelt mij op mijn gemak tijdens de les Frans.	5	5	1.17	5	5	1.33
QI_36 De leerkracht zorgt ervoor dat ik mijn best wil doen voor Frans.	6	6	1.39	4.50	4	1.18

Tableau 38 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Composants spécifiques de l'enseignant » (n = 40)



La question « QI_31 » a sondé le « affiliative drive » des apprenants, ce qui évoque le besoin de l'élève de contenter son professeur (Dörnyei, 1994, p. 278). La médiane équivaut au mode dans les deux groupes. Ces tendances centrales indiquent 6 pour les apprenants du primaire, ce qui signifie que l'énoncé, « Ik doe mijn best voor Frans, zodat mijn leerkracht tevreden over mij kan zijn », a le plus souvent reçu « helemaal akkoord » comme réponse. Les apprenants plus âgés attribuent une valeur centrale et une valeur la plus fréquente de 5 à cette question, ce qui indique « bijna helemaal akkoord ». Les taux de variation sont bas, c'est-à-dire respectivement .93 et .83.

Comme le diagramme 21 l'illustre, les apprenants de cinquième année ont accordé des valeurs plus élevées que ceux de deuxième année.

L'influence du type d'autorité a été sondée par la question « QI_33 ». Le type d'autorité influence la mesure dans laquelle l'enseignant se présente comme un contrôleur ou un stimulateur d'indépendance. Les deux groupes attribuent le même mode de 5 à l'énoncé, « De leerkracht stelt mij op mijn gemak tijdens de les Frans ». Cette valeur indique que la réponse « bijna helemaal akkoord » a été le plus souvent donnée. Cette valeur de 5 revient pour les médianes. Le taux de variation de 1.33 en deuxième année est plus élevé que celui de 1.17 en cinquième année. Cette différence est causée par le plus grand nombre de valeurs basses en deuxième année, ce qui ressort aussi du diagramme 21.

La dernière question, « QI_36 », a examiné si l'enseignant se charge de la motivation des apprenants. En cinquième année, la médiane et le mode sont 6 et le taux de variation indique 1.39. En deuxième année la médiane est de 4.50, le mode indique 4 et le taux de variation se situe autour de 1.18. La réponse « een beetje akkoord » a donc été le plus souvent indiquée pour l'énoncé, « De leerkracht zorgt ervoor dat ik mijn best wil doen voor Frans ». Néanmoins, comme le diagramme 21 le montre, les opinions de deuxième année sont de nouveau très disparates. La plupart des valeurs accordées se trouvent quand même au-dessus de la valeur 4.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 40)	5 ^e année du primaire (n = 24)	2 ^e année du secondaire (n = 16)
QI_31 : affiliative drive			
La valeur p	.626	.626	.940
Le coefficient de corrélation r_s	.107	.107	.020
QI_33 : type d'autorité			
La valeur p	.131	.006	.001
Le coefficient de corrélation r_s	.246	-.557	.755
QI_36 : socialisation directe de la motivation			
La valeur p	.060	.725	.198
Le coefficient de corrélation r_s	.304	.077	.339

Tableau 39 Le rapport entre les composants spécifiques du groupe et la motivation générale (n = 40)

Nonobstant l'absence d'un rapport entre les composants spécifiques de l'enseignant et la motivation générale, il est intéressant d'étudier ce rapport entre les différents aspects de ce volet. La valeur p pour le type d'autorité, qui indique .006 en cinquième

année et .001 en deuxième année, implique un rapport significatif avec la motivation générale. Toutefois, ceci compte pour les deux années à part. Pour l'ensemble des données, le rapport n'est pas significatif.

2.2.3.2.2. *Interprétation*

En ce qui concerne l'opinion des apprenants sur le comportement de l'enseignant et son style d'enseignement, il y a une différence entre les deux tranches d'âge. Les apprenants de cinquième année affirment nettement que le professeur joue un rôle considérable dans leur motivation pour apprendre le français. Ceux de deuxième année s'expriment d'une façon plutôt modérée sur l'impact de l'enseignant sur leur motivation. Selon eux, l'enseignant joue plutôt un petit rôle dans leur motivation. Or, cette opinion du groupe plus âgé est moins unanime, vu les idées disparates. Il y a plus d'apprenants qui proclament que l'enseignant influence beaucoup ou pas du tout leur motivation en deuxième année qu'en cinquième année. Il n'y a pas de telles différences d'opinion dans le groupe plus jeune. Néanmoins, ce rôle du professeur proclamé par les apprenants ne correspond pas à l'influence effective. L'analyse a montré que le professeur en général n'a pas d'influence directe sur la motivation pour l'apprentissage du FLE. Uniquement son type d'autorité peut influencer sur la motivation générale.

L'analyse des différents aspects de l'enseignant montre que les deux groupes n'attachent pas mal d'importance à leur image auprès de l'enseignant. Ils font de leur mieux lors des cours de français afin de contenter le professeur. Les apprenants de cinquième année le font encore plus nettement que leurs collègues plus âgés. En outre, les apprenants de cinquième année déclarent que l'enseignant les met à l'aise grâce à son type d'autorité. En deuxième année, les opinions sont plus partagées sur ce sujet. Pour les uns le professeur les met à l'aise, pour les autres il ne le fait pas du tout. En tout cas, le nombre d'élèves qui disent que l'enseignant les met à l'aise est plus grand en cinquième année qu'en deuxième année. De même, les plus jeunes estiment que l'enseignant se charge tout à fait de la motivation des apprenants. Ils sont unanimes que le professeur fait en sorte qu'ils sont motivés pour apprendre le français. Les apprenants de deuxième année sont d'accord avec leurs collègues, mais leur accord est plus modéré que celui des apprenants de cinquième année. Plusieurs apprenants plus âgés disent que l'enseignant s'occupe juste un peu de leur motivation, ce qui n'est pas mentionné dans le groupe plus jeune.

2.2.3.3. Composants spécifiques du groupe

Le dernier volet du troisième niveau du modèle de Dörnyei se compose des composants spécifiques du groupe qui établissent les dynamismes du groupe des apprenants. Ces composants sont intégrés dans la sous-question de recherche suivante: « Quelle est la différence au niveau de la situation de l'apprentissage, en ce qui concerne les composants spécifiques du groupe? »

Du fait que le coefficient alpha de Cronbach n'indique que .534 (< .70), les trois questions appartenant à cet aspect ne constituent pas une unité. En conséquence, les trois questions doivent être analysées séparément. Elles traitent toutes un autre aspect: l'orientation à propos de l'objectif, le système des normes et des récompenses, la cohésion du groupe et la structuration des objectifs en classe. Uniquement le système des normes et des récompenses n'a pas été sondé. Les autres aspects ont été sondés par les questions suivantes: « QI_32 », « QI_34 » et « QI_35 ». Les valeurs p correspondantes sont .374 (> .05), .008 (< .05) et .486 (> .05). Donc, « QI_34 » est la seule question qui établit un rapport avec la section des apprenants.

2.2.3.3.1. Description

Questions	5 ^e année du primaire (n = 24)			2 ^e année du secondaire (n = 16)		
	Médiane	Mode	Taux de variation	Médiane	Mode	Taux de variation
QI_32 Ik werk vaak samen met andere leerlingen tijdens de les Frans.	5	6	3.20	4	4	1.00
QI_34 De klas wil graag goed zijn in Frans.	5	6	1.68	4	5	1.36
QI_35 Onze klas is een hechte groep.	5	5	1.04	5	5	.36

Tableau 40 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Composants spécifiques du groupe » (n = 40)

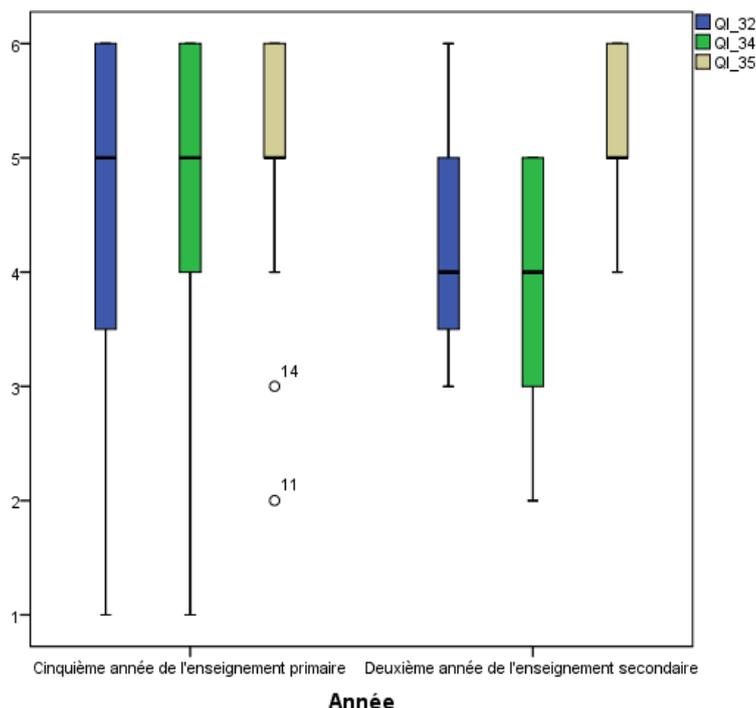


Diagramme 22 La comparaison de chaque question de l'entité « Composant spécifiques de l'enseignant » (n = 40)

La première question, « QI_32 », a examiné la structuration des objectifs en classe. Ils peuvent être compétitifs, coopératifs ou individualistes. La structure coopérative est la plus puissante pour la stimulation de la motivation (Dörnyei Z. , 1994, p. 279). Il faut tenir compte de l'absence d'une corrélation significative entre cet aspect et la section des apprenants. Les tendances centrales des deux groupes sont quand même étudiées, vu l'objectif comparatif de la question de recherche. En cinquième année, la médiane est de 5 et le mode, la réponse majoritaire, indique 6. En d'autres termes, la réponse « helemaal akkoord » est le plus fréquemment mentionnée pour l'énoncé, « Ik werk vaak samen met andere leerlingen tijdens de les Frans ». Le taux de variation se situe autour de 3.20, parce que chaque valeur possible surgit parmi les réponses du groupe plus jeune. La plupart des réponses se situent quand même entre la valeur 4 et 6. Les apprenants de deuxième année attribuent une médiane et un mode de 4, qui correspond à « een beetje akkoord ». Le taux de variation de ce groupe est de 1.00 du fait que pas toutes les valeurs ont été accordées.

L'orientation à propos de l'objectif a été sondée par la question « QI_34 » qui entretient un rapport significatif avec la section. Cette question a donc examiné si le groupe veut atteindre son objectif (Dörnyei Z. , 1994, p. 278). La médiane et le mode sont plus élevés en cinquième année. La valeur centrale se situe autour de 5 dans le groupe de l'enseignement primaire, alors que la médiane est de 4 en deuxième année. Puis, le mode exprimé par les apprenants du primaire se situe autour de 6, ce qui

indique la réponse « helemaal akkoord » pour l'énoncé, « De klas wil graag goed zijn in Frans ». En deuxième année, la valeur qui est le plus régulièrement accordée se situe autour de 5, qui correspond à « bijna helemaal akkoord ». Concernant les taux de variation, il indique 1.68 en cinquième année et il est de 1.36 en deuxième année. Nonobstant cette différence, le diagramme 22 montre clairement que les valeurs attribuées par les apprenants de cinquième année sont plus élevées que les valeurs plus modérées de l'autre groupe.

La question « QI_35 » a sondé la cohésion du groupe, qui implique la force de la relation entre les membres et de la relation que chaque membre entretient avec le groupe (Dörnyei Z. , 1994, p. 279). Sa relation avec la section est inexistante à cause de la ressemblance des opinions des deux groupes. Les médianes et les modes sont égaux, c'est-à-dire 5. Ceci signifie que les apprenants ont le plus souvent accordé la réponse « bijna helemaal akkoord » à l'énoncé, « Onze klas is een hechte groep ». En dépit de la différence de taux de variation entre 1.04 et .36, le diagramme 22 illustre que les situations dans les groupes sont pareilles.

Valeurs exprimant la corrélation	L'ensemble (n = 40)	5 ^e année du primaire (n = 24)	2 ^e année du secondaire (n = 16)
QI_32 : structures des objectifs			
La valeur p	.439	.338	.269
Le coefficient de corrélation r_s	-.127	-.209	-.294
QI_34 : orientation à propos de l'objectif			
La valeur p	.426	.328	.881
Le coefficient de corrélation r_s	.131	-.213	-.041
QI_35 : cohésion du groupe			
La valeur p	.025	.240	.070
Le coefficient de corrélation r_s	.881	-.255	.464

Tableau 41 Le rapport entre les composants spécifiques du groupe et la motivation générale (n = 40)

Les valeurs p mentionnées dans le tableau 41 ci-dessus illustrent le rapport de chaque question avec la motivation générale. La seule valeur p qui exprime un tel lien significatif est celle de la cohésion du groupe, « QI_35 », indiquant .025 (< .05).

2.2.3.3.2. Interprétation

Il n'est pas permis de rendre un verdict global pour les composants spécifiques du groupe. Il faut donc se prononcer sur les différents aspects de ce volet. Tout d'abord, le fait de travailler souvent ensemble en classe de FLE n'a pas d'influence directe sur la motivation générale pour le FLE. Quant à la comparaison des groupes sur ce sujet, il n'y a pas de grande différence. Les deux groupes disent travailler souvent ensemble en classe de FLE. Cependant, les apprenants de deuxième année le font un peu moins souvent que leurs collègues plus jeunes.

Puis, la mesure dans laquelle la classe veut être forte en français influe directement sur la motivation générale. Les apprenants de cinquième année déclarent que la classe fait vraiment de son mieux pour le français. Pour la deuxième année, la situation est un peu différente. Les élèves plus âgés disent que la classe fait plutôt de son mieux. De nouveau l'opinion de ce groupe est donc plus modérée.

Enfin, la cohésion du groupe est le dernier aspect. Les deux groupes partagent la même opinion sur ce sujet. Ils affirment qu'un lien étroit unit les élèves de la classe. Néanmoins, le fait d'être un groupe solide ou non n'a pas d'influence directe sur la motivation générale.

2.2.4. CONCLUSION

Les trois niveaux du modèle de Dörnyei ont été décomposés et analysés. Ils ont tous une influence directe sur la motivation générale, mais le niveau de la langue et le niveau des caractéristiques de l'apprenant ont la plus grande influence. De plus, l'analyse a démontré où se situent les différences entre les deux tranches d'âge.

En ce qui concerne le niveau de la langue, il ressort qu'il y a un glissement vers le bas de la motivation intégrative. Les apprenants de cinquième année montrent encore un peu d'intérêt à la langue française afin de pouvoir communiquer avec la communauté de cette langue et de s'en rapprocher, tandis que ce désir est plutôt petit en deuxième année. Nonobstant cette motivation intégrative médiocre, ils aiment quand même la langue française, malgré que les apprenants de deuxième année ne soient pas tout à fait unanimes là-dessus. La motivation instrumentale est plus élevée que la motivation intégrative. Les apprenants de cinquième année ont un grand désir d'apprendre le français afin d'atteindre un objectif pratique. Néanmoins, la motivation instrumentale est également sujet à un glissement vers le bas. En deuxième année, les apprenants

ont plutôt le désir d'apprendre la langue en vue de prolonger un but pratique, ce qui diffère de la grande volonté exprimée en cinquième année. Les objectifs pratiques en question les plus importants sont une carrière professionnelle future et les voyages à l'étranger. La compréhension des textes, des vidéos ou des chansons français est considérée comme moins importante. Surtout la compréhension des textes n'est pas vraiment acceptée par les apprenants de deuxième année. Le groupe plus âgé ne voit pas l'intérêt d'apprendre le français pour faire la connaissance d'étrangers non plus. En revanche, les apprenants plus jeunes sont très enthousiastes d'apprendre le français afin de rencontrer des personnes autour du monde et afin de comprendre des textes, des vidéos ou des chansons français.

Au niveau des caractéristiques de l'apprenant, il ressort que les apprenants pensent que leurs parents considèrent le français comme important. L'influence des parents sur la motivation générale est la plus grande en deuxième année du secondaire. Quant à la confiance en soi, les apprenants de cinquième année sont plus sûrs de leur compétence en langues que les apprenants de deuxième année. Le groupe le plus jeune déclare être fort en français, est satisfait de sa compétence actuelle et a confiance d'atteindre un bon niveau de français dans l'avenir. Les apprenants plus âgés par contre sont très partagés sur leur compétence en langues et ils ne sont pas vraiment satisfaits de leur compétence en français actuelle, mais ils sont également convaincus de pouvoir développer leurs capacités dans l'avenir. De plus, le groupe de deuxième année du secondaire a plus de gêne pour parler français que l'autre groupe. En ce qui concerne cette anxiété, il ressort aussi que les deux groupes sont plus anxieux pour parler français en classe que dans une situation non-spécifiée. En outre, cet aspect de la confiance en soi est en rapport avec l'intensité du contact avec le français. Plus les apprenants entrent en contact avec le français en dehors du contexte curriculaire, moins grand est le sentiment d'anxiété ressenti.

Le dernier niveau du modèle de Dörnyei est celui de la situation d'apprentissage. Uniquement les composants spécifiques du cours, qui font partie de ce niveau, sont en rapport avec la motivation générale pour apprendre le français. Il y a une différence entre les deux groupes en ce qui concerne ces composants. Tout d'abord, les apprenants de cinquième année primaire sont très positifs face aux cours de français. Par contre, ceux de deuxième année du secondaire sont moins enthousiastes concernant les cours. En général, ils aiment les cours et les trouvent intéressants, mais il y a un certain nombre d'apprenants en deuxième année qui ne sont pas tout à fait d'accord là-dessus. En cinquième année par contre, il y a presque aucun apprenant qui n'est pas positif envers les cours. Ensuite, les apprenants de cinquième année sont

très convaincus que la matière instruite sera utile dans l'avenir. Les apprenants plus âgés confirment cette utilité, mais ils montrent une conviction qui est moins grande que celle des apprenants de cinquième année. De plus, les deux groupes préfèrent consacrer plus de temps au français qu'à d'autres cours, bien que les apprenants de cinquième année le souhaitent de nouveau dans une plus grande mesure. Enfin, les apprenants plus âgés ne veulent pas du tout avoir plus de cours de français, ce qui n'est pas confirmé par tous les apprenants de cinquième année.

Les composants spécifiques de l'enseignant constituent un autre volet du niveau de la situation d'apprentissage. Ils n'ont pas d'influence directe sur la motivation générale. En dépit de l'absence de cette influence, les apprenants de cinquième année affirment que le professeur joue un rôle important dans leur motivation pour apprendre le français. Ceux de deuxième année sont moins convaincus de l'impact de l'enseignant sur leur motivation. De plus, les deux groupes n'attachent pas mal d'importance à leur image auprès de l'enseignant. Ils font de leur mieux lors des cours de français afin de contenter le professeur. Les apprenants de cinquième année déclarent également que l'enseignant les met à l'aise et fait en sorte qu'ils soient motivés pour apprendre le français. En deuxième année, les uns sont d'accord avec leurs collègues plus jeunes, alors que ce n'est pas le cas pour d'autres.

Le troisième volet du niveau de la situation d'apprentissage est constitué des composants spécifiques du groupe. En ce qui concerne ce volet, uniquement la mesure dans laquelle la classe veut être forte en français est en rapport avec la motivation générale. Les apprenants de cinquième année déclarent que la classe fait vraiment de son mieux pour le français. Les élèves plus âgés sont plus modérés sur ce sujet, étant donné qu'ils disent que la classe fait plutôt de son mieux. Puis, le fait de travailler souvent ensemble en classe de FLE n'a pas d'influence. Néanmoins, les deux groupes disent collaborer souvent en classe de FLE. Les apprenants de deuxième année le font un peu moins fréquemment que leurs collègues plus jeunes. Enfin, la cohésion du groupe n'influe pas d'une façon directe sur la motivation générale non plus. Nonobstant l'absence de ce rapport, les deux groupes affirment qu'un lien étroit unit les élèves de la classe.

2.3. LA PRÉCISION DES CONSTATS QUANTITATIFS

La troisième question de recherche est: « Quel est l'impact des constats en ce qui concerne les attitudes face au français et la motivation pour l'apprendre comme L2 ? ». A cette fin, les interviews ont tenté de recueillir les informations qualitatives adéquates (cfr. *Partie 2: Méthodologie*). Cette partie décrit, en suivant les composants des deux premières questions de recherche, les informations tirées des entretiens qui pourraient clarifier les observations faites.

2.3.1. LA MOTIVATION GÉNÉRALE

La motivation générale est centrale dans la première question de recherche. Elle a pour but de vérifier dans quelle mesure des apprenants de cinquième année de l'enseignement primaire et de deuxième année du secondaire sont globalement motivés pour apprendre le français comme L2. L'analyse quantitative a montré que les apprenants sont bien motivés pour apprendre cette langue. La raison de cette motivation positive est expliquée par plusieurs facteurs qui ont été étudiés par la deuxième question de recherche.

L'achèvement des émoticônes	Cinquième année du primaire (n = 24)		Deuxième année du secondaire (n = 16)	
	n	%	n	%
Sourire 	19	79.2	6	37.5
Bouche neutre 	3	12.5	1	6.3
Moue 	/	/	5	31.3
Bouche contractée 	1	4.2	3	18.8
Autre	1	4.2	1	6.3

Tableau 42 La comparaison des achèvements des émoticônes (n = 40)

A côté de la mesure de la motivation, la première question vise aussi l'analyse d'éventuelles différences entre les deux tranches d'âge. Il ressort que les apprenants de cinquième année sont plus motivés que les apprenants de deuxième année. Cette constatation est confirmée par les entretiens. Les apprenants étaient priés de compléter une émoticône en entendant le mot « Frans » (cfr. *Partie 2: Méthodologie*). Les dessins des apprenants peuvent être classés dans cinq catégories: un sourire, une bouche neutre, une moue, une bouche contractée ou d'autres bouches. Le tableau 42 ci-dessus illustre que la plupart des élèves de cinquième année ont dessiné un sourire. Au contraire, la plupart des apprenants de deuxième année ont dessiné une bouche

représentant une idée plutôt négative (une moue: 31.3% ou une bouche contractée: 18.8%). De plus, beaucoup moins d'apprenants plus âgés ont complété l'émoticône par un sourire (37.5%). Les apprenants de deuxième année sont donc manifestement moins motivés.

Après avoir dessiné l'émoticône, les apprenants devaient expliquer leur dessin. Les réactions des apprenants des deux groupes exemplifient aussi la différence de motivation générale. La plupart des apprenants de cinquième année ont dessiné un sourire à cause de l'utilité de la langue dans l'avenir. Ils définissent cette utilité comme: en vacances ou la possibilité de parler avec d'autres personnes. Le petit nombre d'élèves de ce groupe qui ont dessiné une bouche neutre ou contractée l'expliquent par la difficulté personnelle qu'ils expérimentent en étudiant la langue. Ces difficultés sont liées à l'étude des mots par cœur et à l'orthographe. La plupart des apprenants de deuxième année ont dessiné une bouche contractée ou une moue qu'ils expliquent de la même façon. Ils trouvent l'apprentissage de la langue difficile et ils déclarent ne pas être fort en français. Les élèves plus âgés qui l'ont complétée par une bouche souriante le justifient, comme le groupe plus jeune, par l'utilité de la langue ou parfois par la beauté de la langue.

La baisse de la motivation pour apprendre le français s'explique donc par la difficulté de la langue. Un apprenant a spontanément exprimé une telle évolution de sa propre motivation pour le français. L'argumentation peut être généralisée à la majorité des élèves de deuxième année:

« Frans, ik ben daar ook niet zo goed in, maar in het vijfde leerjaar vond ik dat heel erg leuk. Maar hoe verder ik daar in kwam, des te minder leuk ik dat begon te vinden, omdat dat gewoon ook heel moeilijk is soms. [...] Ja, gewoon, al die regeltjes ook »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Rang	Cinquième année du primaire (n = 24)			Deuxième année du secondaire (n = 16)		
	Raison sélectionnée	n	%	Raison sélectionnée	n	%
Rang 1	L'importance du français	8	33.3	L'importance du français	6	37.5
	La langue et le peuple	6	25	La confiance en soi	4	25
	Les parents	5	20.8	La langue et le peuple	3	18.8
Rang 2	Les parents	7	29.2	La langue et le peuple	6	37.5
	La langue et le peuple	4	16.7	Les cours	4	25
	La confiance en soi	4	16.7	La confiance en soi	4	25
	Les cours	4	16.7			
Rang 3	L'importance du français	5	20.8	Les cours	5	31.3
	Les cours	5	20.8	L'importance du français	2	12.5
	Les parents	4	16.7	La classe	2	12.5
	La classe	4	16.7	Le professeur	2	12.5
Rang 4				Le suspense	2	12.5
	Le professeur	8	33.3	Le professeur	5	31.3
	L'importance du français	4	16.7	La confiance en soi	3	18.8
	Les cours	4	16.7	L'importance du français	2	12.5
				La langue et le peuple	2	12.5
Rang 5				Les parents	2	12.5
	Les cours	6	25	Le professeur	4	25
	La classe	5	20.8	La classe	3	18.8
Rang 6	La confiance en soi	4	16.7	Le suspense	3	18.8
	La langue et le peuple	5	20.8	Les parents	5	31.3
	La classe	5	20.8	La classe	3	18.8
	La confiance en soi	3	12.5	L'importance du français	2	12.5
	Les parents	3	12.5	La langue et le peuple	2	12.5
Rang 7	Le professeur	3	12.5	Les cours	2	12.5
	La classe	6	25	La classe	6	37.5
	Le suspense	5	20.8	La langue et le peuple	2	12.5
	La confiance en soi	4	16.7	Le professeur	2	12.5
				Le suspense	2	12.5
Rang 8				Les parents	2	12.5
	Le suspense	14	58.3	Le suspense	7	43.8
	Le professeur	5	20.8	La classe	3	18.8

Tableau 43 Le rangement des influences sur l'émoticône (n = 40)

Les apprenants étaient également soumis à une question de classement. Ils étaient priés de mettre les mots suivants dans le bon ordre: l'importance du français, la langue et le peuple français, la confiance en soi, les parents, les cours, le professeur, la classe et le suspense. Le premier mot dans le classement justifie le choix de la bouche dessinée. Le tableau 43 ci-dessus présente le rangement des influences sur

l'émoticône. En cinquième année primaire, l'importance du français, la langue et le peuple français et les parents sont les influences les plus importantes. En deuxième année, l'importance du français, la confiance en soi et la langue et le peuple français ont joué le plus grand rôle. Les cours constituent une autre influence considérable dans les deux groupes. La confiance en soi est également importante en cinquième année de l'enseignement primaire.

Afin de comprendre pourquoi ces mots sont classés d'une telle manière, il faut étudier les explications des apprenants. Premièrement, les opinions précises concernant l'importance de la langue sont déjà décrites ci-dessus. Surtout l'utilité de langue dans l'avenir intéresse les apprenants. Deuxièmement, les idées exprimées concernant la langue et le peuple sont exposées sous '2.3.2.1.1. *La motivation intégrative*'. Ensuite, la confiance en soi a un rang plus élevé en deuxième année qu'en cinquième année. Les commentaires donnés sur ce point diffèrent selon le groupe. En deuxième année, la confiance en soi joue surtout un rôle dans la mesure où ils s'estiment pas très fort et où ils appréhendent la difficulté de la langue. En cinquième année par contre, l'interprétation de cet aspect est double. Certains apprenants partagent la même opinion que leurs collègues de deuxième année, alors que d'autres proclament aimer apprendre le français, parce qu'ils sont forts. Là se cache un danger, parce que si la motivation est surtout causée par un sentiment de réussite, un changement de situation peut très vite détruire cette motivation. Puis, les parents ont été placés plus vers le bas par les élèves plus âgés. En dépit du rang des parents, les motifs des apprenants de cinquième année d'avoir placé les parents assez haut ne correspondent pas à la motivation générale. Comme constaté dans la deuxième partie de ce mémoire sous '5.2. *Interview*', les explications traitent des parents en général et non pas de leur influence sur la motivation pour l'apprentissage du FLE. Les idées exposées sur les parents sont traitées plus en détail sous '2.3.2.2.1. *Le besoin d'accomplissement*', comme les opinions sur les cours sont exposées sous '2.3.2.3.1. *Composants spécifiques du cours*'. Le suspense est aussi un des mots classés. En deuxième année, il est classé assez haut, vu que les apprenants l'ont interprété comme un sentiment de nervosité. En cinquième année, ils l'ont considéré comme le suspense causé par la nouveauté du cours de français. Les apprenants ont expliqué avoir expérimenté un tel sentiment lors des premiers cours, mais que l'habitude par rapport à cette 'nouveauté' a été vite installée. Malgré l'habitude, les apprenants de cinquième année disent qu'elle n'a pas influence sur leur appréciation du FLE. Les apprenants de deuxième année du secondaire confirment avoir eu la même idée au début de 'leur parcours'.

Type de contact avec le français en dehors de l'école	5 ^e année du primaire (n = 37)		2 ^e année du secondaire (n = 33)		Valeur p
	n	%	n	%	
En vacances	11	25	19	54.3	.188
En famille	7	15.9	8	22.9	.045
En étudiant	2	4.5	1	2.9	.814
A la maison	2	4.5	5	14.3	.026
En public	6	13.6	7	20	.482
Dans les médias	1	2.3	4	11.4	.291
Dans un pays, une région francophone	20	45.5	14	40	.192
Au travail des parents	1	2.3	1	2.9	.491
Entre amis, dans le voisinage	5	11.4	5	14.3	.370
En pratiquant son hobby	1	2.3	2	5.7	1
Participation à un projet d'échange	/	/	16	45.7	.020

Tableau 44 Le rapport entre le type de contact avec le français en dehors de l'école et la motivation générale (n = 40)

Un autre constat fait pendant l'analyse quantitative consiste en la découverte d'un rapport entre la motivation générale et l'intensité du contact avec le français. L'apprenant qui entre plus en contact avec le français en dehors du contact curriculaire, est plus motivé. La raison de ce rapport peut être analysée grâce à la nature de ce contact. Comme le tableau 44 ci-dessus présente, il y a sept données absentes en cinquième année et deux valeurs absentes en deuxième année. C'est à cause du fait que ces apprenants avaient dit ne jamais entrer en contact avec le français en dehors de l'école. L'étude des valeurs p prouvent que le contact avec le français en famille (valeur p de .045), à la maison (valeur p de .026) et lors d'une participation à un projet d'échange (valeur p de .020) sont mises en corrélation significative avec la motivation générale. Cependant, ces constatations contredisent l'idée de Mettwie (2003-2004) que la motivation pour le français est basse à cause de l'absence du français dans les médias, parce que le lien entre le contact avec le français par les médias et la motivation générale est inexistant avec une valeur p de .482. De plus, la valeur p de .188 pour le contact avec la langue en vacances fait remarquer que l'appréciation du FLE à cause de son utilité présumée à l'étranger n'implique pas forcément un rapport significatif entre ce type de contact en pratique et la motivation générale.

2.3.2. LES ÉLÉMENTS DU MODÈLE DE DÖRNYEI

Le modèle de Dörnyei sert de point de départ pour la deuxième question de recherche. Elle vise la découverte des différences entre la cinquième année primaire et la deuxième année du secondaire au niveau des éléments du modèle. L'analyse quantitative des données rassemblées par le questionnaire a démontré ces différences entre les deux groupes. Par niveau du modèle et par volet de chaque niveau, les tendances centrales, le rapport avec la motivation générale et les réponses aux questions précises ont été évalués. Les entretiens permettent d'expliquer et d'illustrer ces opinions constatées. En conséquence, l'impact des constats peut être mis en évidence.

Les sujets traités pendant les interviews correspondent aux différents éléments du modèle (cfr. *Partie 2: Méthodologie*). Par la suite, les niveaux en général ne peuvent pas être traités d'une façon qualitative. Cette analyse se centre immédiatement sur les volets des niveaux.

2.3.2.1. Le niveau de la langue

La langue constitue le sujet du premier niveau du modèle de Dörnyei. Ce niveau évoque les valeurs et les attitudes reliées à la langue cible qui sont déterminées par le milieu social d'apprentissage (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Il concerne donc aussi l'attitude des apprenants face à la langue. Le niveau comprend deux volets: la motivation intégrative et la motivation instrumentale. (Dörnyei Z. , 1994, p. 274).

2.3.2.1.1. La motivation intégrative

La motivation intégrative est le premier volet du niveau de la langue. Elle évoque la volonté de pouvoir communiquer avec la communauté française, d'en devenir un membre et elle implique l'intérêt général pour les langues étrangères (Root, 2013, p. 2) (Dörnyei Z. , 1994, p. 274). L'étude quantitative a montré que cette forme de motivation est modérée en cinquième année primaire, tandis qu'elle est basse en deuxième année du secondaire.

La première cause de cette modération se situe dans la volonté modérée de faire la connaissance des francophones. Chez les apprenants de cinquième année, cette volonté est la plus grande. Les interviews ont confirmé cette idée. En cinquième année, la plupart des apprenants (56%) veulent bien avoir des amis francophones. Ils

envisagent l'utilité et l'avantage qu'ils peuvent en retirer, à savoir apprendre plus de français. Quelques élèves (16%) considèrent le contact avec une autre culture comme un intérêt des amis francophones aussi. Bref, les élèves de cinquième année expriment une grande soif d'apprentissage, même si quelques apprenants (12%) veulent uniquement avoir un ami francophone dans l'avenir au moment où ils se considèrent plus compétents. Au contraire, les apprenants de deuxième année expriment une opinion plus neutre. Alors que les apprenants de cinquième année répondent en général « Ja, heel graag ! » à la question de vouloir des amis francophones, ceux de deuxième année disent plutôt « dat mag, dat moet niet ». Toutefois, ils se rendent également compte de l'avantage qu'un ami francophone pourrait offrir. Néanmoins, pas mal d'apprenants (31%) préfèrent rester sans ami francophone à cause de leur incompetence en français. En outre, ces élèves ne confirment pas la même perspective que les apprenants de cinquième année. Ils n'envisagent pas la condition de la compétence future éventuelle dont les élèves de cinquième année parlent. Ces opinions sont en relation étroite avec la confiance en soi (cfr. 2.3.2.2.2. *La confiance en soi*). Les citations suivantes illustrent cette analyse de la volonté de faire la connaissance des francophones:

« Dan kan ik nog wat meer leren van die taal en wat we niet in de les hebben geleerd, kan ik dan leren. En kunnen zij ook van mij Belgisch leren praten »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

« Bwa ja. [...] Omdat... nu iets minder omdat je die ander nog niet genoeg kan verstaan. En dat is ook wel eens leuk om in een andere taal vrienden te hebben. [...] Allez, zo dat die ook dan iets meer kunnen uitleggen van die taal [...]»

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

« Soms helpt het wel om een Franse vriend te hebben, want dan moet je daar tegen spreken en dan leer je dat ook weer [...] dat is wel het voordeel »

Un apprenant de la deuxième année de l'enseignement secondaire

« [...] want dan moet je daar ook Frans tegen praten en ik vind dat al moeilijk. [...] Maar ik durf dat niet goed praten, want als je een fout maakt, dan horen zij dat »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

« Voor mij hoeft dat niet echt. Want ja, dan moet je de hele tijd Frans praten en ik kan dat ook niet goed »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Puis, l'analyse quantitative a fait surgir l'idée que les deux groupes trouvent les francophones peu modernes. Cette idée doit être rectifiée à la suite de l'analyse qualitative. Il est vrai que les apprenants sont en général peu d'accord avec l'énoncé que les francophones sont modernes. Cela n'implique pas qu'ils les considèrent forcément comme démodés. Les apprenants de cinquième année et de deuxième année pensent souvent (22%) que les francophones sont normaux, qu'ils sont juste des hommes comme nous. Beaucoup d'élèves (44%) trouvent également que les francophones sont gentils et sympas. De plus, plusieurs apprenants de cinquième année (20%) pensent à des stéréotypes: des gens artistiques, des gens riches et chics, des personnes qui mangent beaucoup de croissants, des hommes avec une moustache etc. En deuxième année, quelques apprenants (12.5%) ont une autre stéréotype en tête qui mène quand même à l'idée que les francophones sont démodés. Ils font référence à l'image des français vivant à la campagne dans de petites et vieilles maisons. En dépit de ces idées nourries par les clichés, la plupart des apprenants considèrent les francophones donc comme peu modernes, car ils les estiment normaux.

Une autre remarque concernant les français mène à l'aspect suivant de la motivation intégrative, à savoir la langue. Beaucoup d'apprenants (34%) citent la vitesse avec laquelle les locuteurs parlent en pensant aux francophones. C'est la raison pour laquelle certains apprenants des deux groupes n'aiment pas vraiment la langue. La difficulté éprouvée avec la langue est un autre point négatif dans l'appréciation du français. Cet aspect figure surtout en deuxième année où la plupart des apprenants (69%) le mentionnent spontanément en expliquant leur émotion. Les apprenants de cinquième année le mentionnent beaucoup moins (16%). Ceci est en rapport avec la confiance en soi et les cours (cfr. 2.3.2.2.2. *La confiance en soi* et 2.3.2.3.1. *Composants spécifiques du cours*). Par contre, presque tous les apprenants (80%), surtout en cinquième année, apprécient la langue française. La prononciation, les accents et le « r » uvulaire sont les raisons de « la beauté de la langue française » les plus fréquentes. En deuxième année, quelques apprenants (10%) affirment apprécier la langue française en soi, mais que cela n'implique pas une plus grande motivation pour l'apprendre à cause de la difficulté expérimentée (cfr. 2.3.2.2.2. *La confiance en soi*). La citation suivante illustre cette idée:

« Ik vind de Franse taal wel heel mooi [...] Dus voor de Franse taal op zich zou ik geen droevige smiley tekenen. [...] Zolang ik het niet moet schrijven, een lachende [...] »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Enfin, la modération de la motivation intégrative est encore expliquée par les opinions partagées concernant l'intérêt à la vie et à la culture francophone. Les apprenants de cinquième année ont une plus grande volonté de faire la connaissance de la culture et de la vie françaises/francophones que ceux de la deuxième année. Les interviews ont confirmé ce constat, mais une raison n'est pas sortie.

2.3.2.1.2. *La motivation instrumentale*

La motivation instrumentale est à la base du deuxième volet du niveau de la langue. Elle implique la volonté d'apprendre le français axé sur un objectif pratique (Root, 2013, p. 2) (Dörnyei Z. , 1994, p. 274). Selon l'analyse des questionnaires, ce type de motivation est presque aussi important pour la motivation générale que la motivation intégrative. Les interviews n'ont pas confirmé cette idée. Plus d'apprenants mentionnent des raisons instrumentales (27%) que des explications intégratives (19.5%) pour leur motivation générale. Les causes instrumentales données par les apprenants traitent de leur avenir: le boulot ou des voyages à l'étranger. Les raisons intégratives concernent la langue même ou la volonté de comprendre les francophones.

L'analyse quantitative a démontré qu'en général la motivation instrumentale est assez haute en cinquième année, tandis qu'elle est modérée en deuxième année. Les entretiens ont confirmé ce constat. Avant d'avoir posé des questions précises sur la motivation instrumentale, plusieurs apprenants de cinquième année (36%) en avaient parlé spontanément. En deuxième année, beaucoup moins d'élèves (19%) l'avaient fait. Comme déjà expliqué ci-dessus, les apprenants plus âgés abordent surtout leurs difficultés (cfr. 2.3.2.1.1. *La motivation intégrative*).

En étudiant les questions précises, il est plus clair où se situe précisément la différence de motivation instrumentale. D'après le questionnaire, l'importance de la langue est liée à la carrière professionnelle et aux voyages à l'étranger. L'outil quantitatif a qualifié ces deux aspects de la même façon. Les interviews ont fait surgir une remarque supplémentaire. En confrontant l'objectif professionnel aux voyages, il ressort que plus d'apprenants considèrent le français essentiel dans le cadre des vacances (80% en cinquième année et 56% en deuxième année) que d'apprenants qui mentionnent la carrière professionnelle future (20% en cinquième et 31% en deuxième). De plus, quelques apprenants de deuxième année (19%) sont convaincus du contraire. Selon eux, la France est le seul pays où on parle français, il faut plutôt utiliser l'anglais en vacances et le néerlandais est primordial pour la plupart des

emplois. En cinquième année par contre, beaucoup moins d'apprenants (4%) mettent l'importance du FLE en question. Par conséquent, il est quand même probable que la considération de l'importance du français mène à une différence de motivation instrumentale entre les groupes. Une dernière remarque à faire sur ce sujet: seulement 5% des apprenants met le contexte bilingue belge en rapport avec l'importance de la langue française, dont aucun apprenant n'est en cinquième année primaire.

Les données tirées du questionnaire ont encore mis en lumière une autre différence, à savoir l'opinion sur l'importance de la langue afin de comprendre des médias: des textes, des documents audio-visuels et des chansons. Les apprenants de cinquième année voient les trois médias comme aussi importants. Par contre, en deuxième année ils considèrent la compréhension des textes moins essentielle que la compréhension des vidéos et des chansons françaises. Les apprenants de cinquième année expriment de nouveau une grande soif d'apprendre sur ce sujet. Ils veulent comprendre des textes, des vidéos et des chansons françaises pour qu'ils puissent apprendre plus et pour qu'ils puissent améliorer leur compétence. La citation suivante illustre cette idée:

« Soms heb je dat nodig die Franse video's enz. omdat je daar veel uit kunt leren. »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

De plus, ils parlent surtout dans une perspective d'avenir. Ils estiment la compréhension des textes importante pour le cas où ils en rencontreraient dans le futur. Concernant les chansons par contre, ils réfèrent à des exemples du présent. La plupart des apprenants (80%) entrent même en contact avec des chansons à l'école. Plusieurs apprenants (28%) écoutent également des chansons en dehors de l'école et par la suite ils trouvent important de pouvoir comprendre ce qu'ils écoutent. D'autres apprenants trouvent la compréhension des chansons moins importante, parce qu'ils ne les rencontrent pas vraiment en dehors de l'école. Toutes ces idées exprimées en cinquième année diffèrent de celles de deuxième année. Les apprenants aînés trouvent que les textes sont peu importants, vu qu'ils y ont peu affaire. Par contre, la compréhension des chansons est plus importante pour eux. Les apprenants en entrent plus souvent en contact à cause de la radio et ils veulent comprendre ce qu'ils chantent. L'apprenant suivant l'a formulé ainsi:

« Omdat je dat veel meer beluistert, je doet dat veel meer en Franse teksten ga je niet heel vaak lezen. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Certains apprenants de deuxième année contredisent l'opinion générale de leurs collègues. Ils préfèrent comprendre des textes vu la volatilité des chansons. Alors, ils font surtout référence à des situations quotidiennes dans lesquelles ils rencontrent des textes: une visite au musée, un menu au restaurant etc.

Enfin, la différence de motivation instrumentale a également surgi quant à l'enthousiasme à faire connaissance avec des étrangers. La modération des apprenants de deuxième année et le grand enthousiasme en cinquième année sur ce sujet ont déjà été expliqués sous '*2.3.2.1.1. La motivation intégrative*'. En cinquième année, les élèves se laissent mener par l'utilité de connaître des étrangers. De plus, certains s'intéressent à d'autres cultures. En deuxième année, les apprenants sont positionnées d'une façon modérée à cause d'un sentiment d'incompétence en français, malgré qu'ils reconnaissent aussi l'utilité exprimée dans l'autre groupe (cfr. *2.3.2.2.2. La confiance en soi*).

2.3.2.2. Le niveau des caractéristiques de l'apprenant

Le niveau des caractéristiques de l'apprenant met en place les sentiments et les cognitions qui forment les caractéristiques de la personnalité de l'apprenant (Dörnyei Z. , 1994, p. 279) (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Deux composants motivationnels sont présentés à ce niveau: le besoin d'accomplissement et la confiance en soi.

2.3.2.2.1. Le besoin d'accomplissement

Le premier volet du niveau des caractéristiques de l'apprenant est le besoin d'accomplissement. Des apprenants avec un grand besoin d'accomplissement poursuivent l'excellence, ils essaient d'entamer des activités d'accomplissement, ils y travaillent intensément et ils persistent en cas d'échec (Dörnyei Z. , 1994, p. 277). Les parents jouent un rôle considérable dans cet aspect de la motivation.

L'analyse des questionnaires a déjà démontré que les apprenants des deux groupes pensent que leurs parents considèrent le français comme une matière importante à l'école. Les entretiens confirment cette constatation. Dans les deux groupes, les apprenants pensent que les parents trouvent le français important en vue de voyager (15%) et en vue de trouver un emploi (10%). Les pourcentages entre parenthèses correspondent aux apprenants qui savaient expliquer pourquoi les parents estiment le français important. Ils mentionnés ne comprennent pas les apprenants qui ont affirmé

que leurs parents trouvent le français aussi important que les autres cours sans raison précise liée à la connaissance des langues (24%). Sur base de ces données, plus de parents stimulent l'apprentissage du français en vue des voyages que dans le but de trouver un emploi. Il est intéressant de remarquer que cette division est la même pour les opinions des apprenants mêmes (cfr. 2.3.2.1.2. *La motivation instrumentale*).

L'opinion des parents est pertinente vu son rapport significatif avec la motivation générale. En deuxième année, où la motivation générale est la plus basse, ce rapport est le plus fort. Le fait que les deux groupes ont d'autres idées sur l'opinion des parents montre l'écart entre les tranches d'âge. Ceci ressort du ton avec lequel ils parlent de leurs parents. Les apprenants, que ce soit de cinquième année ou de deuxième année, parlent avec un ton positif de leurs parents s'ils aident leurs enfants avec l'apprentissage du français. Les élèves apprécient beaucoup ce support de leurs parents. De plus, ils apprécient les compliments des parents sur leur compétence en français. Ces idées reviennent beaucoup plus en cinquième année (48%) qu'en deuxième année (19%), étant donné que pas mal d'apprenants de deuxième année (31%) parlent avec un ton négatif de l'attitude des parents. Ils regrettent qu'ils ne les aident pas ou qu'ils se fâchent en cas de mauvaises notes. Le rapport entre le besoin d'accomplissement et la motivation générale est plus grande en deuxième année et cette motivation générale y est la plus basse. Il est donc probable qu'un comportement parental ressenti comme désagréable mène partiellement à une motivation plus basse. Néanmoins, ceci est contesté par le fait que les apprenants de deuxième année considèrent les parents comme moins importants pour leur motivation que les élèves de cinquième année (cfr. 2.3.1. *La motivation générale*). Il faut quand même préciser que la différence de comportement des parents entre les deux groupes est donc mis en rapport avec les notes reçues en classe de FLE, ce qui est relié aux remarques faites sous '2.3.2.2. *La confiance en soi*' et sous '2.3.2.3.1. *Composants spécifiques du cours*'. En tous cas, les citations suivantes exemplifient que l'attitude des parents est importante pour la motivation générale des apprenants.

« Frans is voor mij zoiets een beetje makkelijk. En als ik dan thuis kom met mijn toets van Frans, dan zijn die heel fier op mij. En bij onze rapport is dan altijd Frans dat die vanboven het meeste staat »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

« Ik vind het ook leuk dat mijn ouders mij altijd helpen. En als ik het fout krijg, dan worden die niet meteen boos. »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

« Mijn mama zegt ook altijd heel vaak, als ik zo slechtere punten heb, dan is die daar zo niet altijd zo blij mee. Mijn mama weet zelf dat ik dat niet zo goed kan en dan vind ik dat niet leuk dat die daar zo boos om wordt. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

« Als ik iets niet begrijp, dan gaan die wel uitleggen of proberen uit te leggen. [...] Ik vind dat wel leuk. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

« Mijn ouders, die zitten wel heel veel op het werk enz. en dan kan ik niet zo veel met hen oefenen. Maar dan ze sturen mij op andere plekken om dat dan wel te kunnen oefenen. [...] Nee, dat vind ik eigenlijk niet zo leuk. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire
qui avait mis « les parents » en rang 2 (cfr. 2.3.1. *La motivation générale*)

« Je krijgt van het vijfde leerjaar Frans en dat ging eigenlijk heel goed, ik haalde daar goede punten op. En op een gegeven moment moest ik eens een mondeling doen, maar dat was al in het zesde, mijn punten gingen nog goed, en dat lukte niet. En mijn papa heeft gezegd van: jij kan dat totaal niet, jij zal nooit Frans kunnen spreken. Daardoor heb ik ook zowat de moed laten zakken, van nu lukt het niet. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire
qui avait mis « les parents » en rang 1 (cfr. 2.3.1. *La motivation générale*)

2.3.2.2.2. *La confiance en soi*

La confiance en soi appartient au deuxième volet du niveau des caractéristiques de l'apprenant. Ce volet traite de la croyance chez l'apprenant de pouvoir atteindre des objectifs (Dörnyei Z. , 1994, p. 277). D'après l'étude quantitative, la confiance en soi est pertinente pour la motivation générale. Ce constat est confirmé par les entretiens, parce que beaucoup d'apprenants (46%) relient leur compétence ou leur difficulté en apprentissage à leur motivation générale. Le rapport entre ce volet et la motivation générale est le plus grand en deuxième année. Ceci est également constaté lors des interviews, parce qu'en deuxième année beaucoup plus d'apprenants (69%) font référence à leur compétence lorsqu'ils évoquent leur motivation qu'en cinquième année (32%). En deuxième année, il s'agit surtout des remarques qu'ils considèrent le français comme difficile ou qu'ils ne sont pas forts en français. En cinquième année, il y a trois types d'idées exprimées. Soit ils aiment le français à cause du fait qu'ils sont forts en français, soit ils aiment apprendre le français malgré la difficulté, soit ils

aiment le français sauf si c'est un peu plus difficile. Or, aucun apprenant plus jeune n'aime pas du tout le français à cause d'une difficulté éprouvée.

Les données quantitatives ont déjà déterminé où se situe la différence de la confiance en soi au moyen de l'étude des différents aspects de ce volet motivationnel. Le premier aspect évoque la combinaison de l'auto-efficacité et de la perception par l'apprenant de sa compétence. Il est prouvé qu'un bon sentiment d'auto-efficacité semble important pour la motivation générale. La comparaison des deux groupes a démontré que les apprenants plus jeunes ont une meilleure perception de leur capacité suite à leur déclaration générale d'être fort en français. Les apprenants de deuxième année sont moins sûrs de leur compétence. Les idées de leur compétence sont dérivées des notes qu'ils reçoivent sur des tests. C'est le cas dans les deux groupes, comme les citations suivantes peuvent illustrer:

« Ik denk wel dat ik goed Frans kan. [...] Omdat ik op mijn lesoverhoring goede punten heb voor Frans »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

« Het lukt niet zo goed en dan ben je bang van wat er, van hoe dat dat gaat zijn. [Zou je graag beter Frans kunnen?]. Ja, maar dat gaat niet. [...] Omdat, ik doe nu al mijn best, maar mijn punten zijn niet zo goed, 60 enz. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Deux autres citations montrent l'importance de la transparence et la représentativité des notes. Par exemple, dans la première citation ci-dessous, l'apprenant a l'idée d'avoir des difficultés avec l'expression orale spontanée à cause d'une mauvaise note basée sur la longueur d'un exposé. Les notes attribuées sont donc très puissantes pour l'idée des apprenants de leur capacité.

« Ik hoop altijd dat ze dat (de weg) nooit aan mij vragen, want ik kan dat niet zo goed. [...] Omdat ja, ik kan niet zo goed spontaan spreken. [...] Omdat we daar juist een oefening over hadden gedaan, ik had 2/10. [...] Ze zei dat het te kort was. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

« Soms wel en soms niet. We moesten vorige week zo een opdracht doen voor mondeling. [...] en sommige kinderen deden dat niet zo goed, maar die kregen dan goede punten. Soms is dat echt raar die punten »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Un autre élément qui influence l'auto-efficacité se cache derrière les compliments donnés par des parents ou des professeurs (cfr. 2.3.2.2.1. *Le besoin d'accomplissement*). Certains apprenants (12%) attribuent leur idée de compétence aux remarques positives qu'ils reçoivent d'eux. Cela revient plus fréquemment en cinquième année qu'en deuxième année.

L'analyse de l'auto-efficacité ci-dessus explique également que les apprenants plus âgés sont moins satisfaits de leur travail pendant les cours de français. Tout comme elle explique la conclusion qu'ils aperçoivent un moindre grand sentiment de réussite en français que ceux de cinquième année. Ce sentiment de réussite est en rapport avec deux choses: la conception des erreurs et l'aide offerte. En ce qui concerne la conception de l'erreur d'abord, les apprenants, de n'importe quel groupe, avec un grand sentiment de réussite n'ont pas peur de faire des fautes. Ils les considèrent comme une opportunité d'apprendre. Ils déclarent se corriger ou que les autres le corrigeront s'ils font une faute sans qu'ils en fassent un problème. Par contre, les apprenants avec un moindre grand sentiment de réussite ont peur de faire des fautes. Ils tentent d'éviter les fautes en évitant des situations dans lesquelles ils doivent parler français. Comme l'étude quantitative a déjà conclu, c'est surtout le cas en deuxième année. Les apprenants de cinquième année qui ont peur des fautes témoignent plutôt d'un sentiment de nervosité, malgré lequel ils vont quand même essayer de prendre la parole. Ensuite, l'aide offerte influe également sur le sentiment de réussite. D'un côté, quelques apprenants de cinquième année (8%) témoignent de l'aide offerte par le professeur ce qui implique un plus grand sentiment de réussite. En deuxième année de l'autre côté, quelques apprenants (6%) regrettent l'absence du support qu'ils avaient à l'école primaire. A cause de cela, ils expérimentent un moindre grand sentiment de réussite. Néanmoins, une telle aide doit quand même être traitée avec prudence. Elle peut causer une stigmatisation et une baisse de la perception par l'apprenant de sa compétence, dont la citation suivante fait la preuve:

Apprenant dit d'aller rechercher sa mère dans le cas où il doit parler français à quelqu'un « omdat ik dat niet zo goed Frans, en ik krijg hulpkaartjes. Dat is wel om te schrijven, maar ik kan dat niet zo goed Frans »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

L'anxiété linguistique est le deuxième aspect de la confiance en soi. Cet aspect joue également un rôle important dans la motivation générale. Même si un rapport significatif entre l'anxiété et la section n'est pas attesté, l'étude des données quantitatives a pu faire quelques constats. Tout d'abord, une grande diversité

d'opinions sur l'anxiété linguistique s'est exprimée. Cette diversité coïncide avec la conception des erreurs expliquée et mise en rapport avec le sentiment de réussite ci-dessus. Les apprenants de deuxième année qui ont peur de faire des fautes n'osent pas parler du tout, tandis que ceux de cinquième année ressentissent un sentiment de nervosité. Ceux qui considèrent des fautes comme une opportunité d'apprendre se sentent plus rassurés. Puis, il est ressorti que les deux groupes connaissent un plus grand sentiment d'anxiété en classe de FLE que dans une situation non-spécifiée. Le sentiment d'anxiété en classe est dérivé de la peur de la réaction des autres. Ce sentiment revient le plus souvent en deuxième année. Ceci pourrait être en rapport avec le type d'activités. Les apprenants de deuxième année mentionnent des exercices d'expression orale pendant lesquelles ils se trouvent seuls devant la classe, tandis qu'en cinquième année de telles situations ne sont pas mentionnées (cfr. 2.3.2.3.1. *Composants spécifiques* du cours). Les citations suivantes exemplifient ces idées et insistent sur l'importance d'un climat rassurant en classe de FLE:

« Ah nee, daar durf ik dat wel goed. Daar spreekt iedereen dat toch, dat is toch een Franse les voor iets »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

« [...] Ik ben altijd bang dat ik iets verkeerd zeg enz. En ja, ik weet niet, ik sta ook niet zo graag voor de klas. Dan ben ik altijd bang wat de klas ervan denkt enz. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

« [...] en ook als ik in de klas wordt aangewezen om iets te zeggen in het Frans, dan heb ik daar altijd al schrik voor dat als ik een fout maak, dan ja, ook in mijn zesde leerjaar, was het ook, ik maakte een fout en heel de klas lachte mij uit »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Le sentiment d'anxiété dans une situation non-spécifiée provient surtout de la peur de ne pas être compris ou d'offenser l'autre personne. C'est également la raison fréquemment donnée pour ne pas vouloir faire des amis francophones (cfr. 2.3.2.1.1. *La motivation intégrative*). Comme le questionnaire a déjà pu constater aussi, cette anxiété est moins présente en cinquième année.

Au lieu d'un rapport significatif avec l'année, l'anxiété est en rapport avec l'intensité du contact avec le français en dehors de l'école. Ce constat n'a pas pu être clarifié par les interviews.

2.3.2.3. Le niveau de la situation d'apprentissage

Le troisième niveau du modèle de Dörnyei est occupé par la situation d'apprentissage. Elle révèle des motivations dans les différents aspects de l'apprentissage en classe de langue (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Trois grands types de source motivationnelle constituent ce niveau: les composants motivationnels spécifiques du cours, de l'enseignant et du groupe.

2.3.2.3.1. Composants spécifiques du cours

Le premier volet du niveau de la situation d'apprentissage est formé par les composants spécifiques du cours, comme le syllabus, le matériel didactique, la méthode d'enseignement et les tâches d'apprentissage (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Ces aspects sont importants vu le rapport significatif avec la motivation générale. Ceci s'est montré par de nombreux apprenants (37%) qui lient les cours à l'émoticône qu'ils avaient dessinée (cfr. 2.3.1. *La motivation générale*). L'analyse du questionnaire a déjà constaté que les apprenants de cinquième année ont une opinion plus positive face aux cours. Les interviews ont mené au même constat, parce que les remarques spontanément faites concernant les cours sont en général positives en cinquième année et plutôt négatives en deuxième année. Les citations suivantes soutiennent cette conclusion:

« Ik vind dat heel leuk, want wij doen leuke oefeningen. »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

« Dat is leuk dat wij nieuwe woorden bijleren. »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

« Gewoon, zo een beetje zin, maar ook een beetje niet. [...] Ja omdat, ik vind dat gewoon zo oefeningen maken, ik vind dat niet zo erg. [...] Omdat dat dat veel te moeilijk is [...]»

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Deux aspects de ce volet ont été examinés par le questionnaire. Tout d'abord, il a traité l'intérêt, ce qui désigne la mesure dans laquelle le désir de savoir ou de savoir-faire est stimulé par les cours (Dörnyei Z. , 1994, p. 277). En général, les apprenants sont tous bien intéressés aux cours. Toutefois, les plus jeunes sont plus unanimes que les plus âgés. Pareil pour la mesure dans laquelle ils aiment les cours de français. La

cinquième année déclare avoir plus d'intérêt. La cause de cet intérêt élevé parmi les apprenants de cinquième année est précisée par les entretiens. Tout d'abord, ils aiment les cours de français parce qu'ils y apprennent beaucoup. Là, la grande soif d'apprendre de cette tranche d'âge revient (cfr. 2.3.2.1. *Le niveau de la langue*). Plus exactement, ils adorent les petits jeux, les chansons intégrés, l'apprentissage des mots et les exercices lors desquels ils doivent compléter des phrases. Quelques apprenants (8%) apprécient aussi pouvoir travailler ensemble en classe de FLE. Cet aspect est plus élaboré sous '*2.3.2.3.3. Composants spécifiques du groupe*'. Les apprenants de cinquième année ne sont pas unanimes sur la compétence qui figure le plus régulièrement et sur laquelle ils voudraient faire plus souvent. L'expression orale ainsi que l'expression écrite sont mentionnées aussi fréquemment comme la compétence la plus traitée. Pour l'activité qu'ils voudraient faire plus souvent, les apprenants réfèrent à la compétence pour laquelle ils doivent faire un effort. Plusieurs apprenants (20%) nomment aussi les jeux ou d'autres activités qu'ils aiment faire, par exemple: les chansons, des exercices à compléter etc. La citation suivante illustre cette appréciation des jeux lors des cours de FLE:

« Die zijn leuk, de lessen. En we doen dat altijd op een andere manier, soms schrijven wij dingen en soms horen wij dingen enz. [...] En wij doen dat soms zo op een een soort van heel raar, allez spelletjes ofzo [...] dat het niet zo heel saai blijft. »

Un apprenant de cinquième année de l'enseignement primaire

Les apprenants les plus jeunes disent apprendre surtout du vocabulaire et ils préfèrent en apprendre encore plus. De plus, ils sont contents du manuel utilisé. En revanche, certains élèves (20%) n'aiment parfois pas vraiment les cours. Ils indiquent la difficulté de certains sujets comme la cause. Cette difficulté réside dans l'étude par cœur des mots et l'orthographe. Ces raisons figurent également dans les témoignages des apprenants de deuxième année. De nombreux apprenants plus âgés (20%) évaluent les cours ennuyeux et veulent faire des activités comme de petits jeux. Les apprenants souhaitent être plus actif en classe de FLE. Ils ont dit les choses suivantes là-dessus:

« Als je daar nu heel de tijd, allez iets moet maken van Frans, een receptje ofzo, dan is dat toffer dan je ervoor zit en moet lezen en schrijven »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

« [...] als ze daar nu een spelletje ofzo zou van maken, dan zou dat toffer zijn dan van het bord overschrijven. [Wat doe je nu het vaakst in de les?] Gewoon eigenlijk van het bord overschrijven, terwijl de rest van de klas zegt wat er moet opgeschreven worden. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

« en dat ze de lessen leuker maken [...] door zo bijvoorbeeld spelletjes te doen in het Frans en dat de leerkracht daar niet gewoon van voor staat »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Selon les apprenants de deuxième année, ils apprennent surtout des sujets grammaticaux et du vocabulaire en classe de FLE. Ils préfèrent apprendre encore plus de vocabulaire et plus de verbes. Les apprenants estiment ces deux aspects de la langue française importants afin de pouvoir communiquer. De plus, plusieurs élèves (12,5 %) demandent plus de répétition, parce qu'ils disent devoir étudier beaucoup de choses sans vraiment les retenir et sans les mettre en pratique après les examens. Les apprenants l'ont formulé de la façon suivante:

« Je leert dat wel allemaal, en dat ken je dat een beetje, bij de toets vergeet je soms dingen, maar het op het einde, je leert dat nog eens voor het examen, maar daarna doe je er niets meer mee. »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Puis, comme en cinquième année, les apprenants plus âgés se contentent du manuel employé en classe de FLE. Ils jugent les cadres théoriques utiles et ils apprécient les exercices. En ce qui concerne la compétence la plus fréquente, les apprenants de deuxième année sont unanimes. Selon eux, les cours se centrent surtout sur l'expression écrite. Ils le regrettent et souhaitent exercer plus l'expression orale et ils ont deux raisons pour cela. Tout d'abord, les apprenants laissent entendre que l'expression écrite est plus difficile. Puis, l'expression orale figure rarement dans le cours et, si cette compétence est abordée, l'enseignant donne souvent immédiatement des notes. Les apprenants veulent avoir plus d'opportunités d'entraînement sans qu'ils soient tout de suite placés devant la classe. Les citations suivantes le démontrent:

« Meer leren hoe je ook effectief met mensen kunt spreken, want nu doen wij dat maar één keer in een "quartier" [...] zo'n dialogje doen, meer doen we dat niet eigenlijk »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

« Ik vind toch wel dat we meer mondeling moeten oefenen want, en dan ook als we dan mondeling doen, dan staat dat ineens op punten terwijl dat je niet zo goed weet wat ervan aan is »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Enfin, quelques apprenants (19%) aiment les cours de français à cause de l'intérêt des sujets. Ceci mène à l'autre aspect des composants spécifiques du cours: la pertinence. Cette notion recouvre le sentiment qu'une tâche répond à des besoins ou à des objectifs personnels (Dörnyei Z. , 1994, pp. 277 - 278). Les données quantitatives ont montré que les apprenants de cinquième année sont d'accord que la matière sera utile dans l'avenir. En deuxième année, ils sont également d'accord, malgré que ce soit d'une façon moins prononcée. Cette différence est également constatée lors des interviews. Les apprenants étaient priés de coter le cours de français pour le critère de l'utilité des cours. La moyenne en cinquième année indique 83%, tandis qu'elle est un peu plus basse en deuxième année, à savoir 76%. Les apprenants les plus âgés l'expliquent par l'absence d'exercices d'expression orale et par le fait qu'ils oublient une grande partie de la matière. La pertinence est quand même importante, vu son rapport significatif avec la motivation générale. Ceci est également prouvé par les entretiens. Les apprenants qui donnent un score peu élevé le justifient par le fait que certains sujets grammaticaux ne leur semblent pas importants. Un apprenant qui accorde une note plutôt haute l'explique en disant que plus le sujet est important, plus il l'aime apprendre. La différence entre les deux tranches d'âge concernant la pertinence pourrait résider dans les sujets traités en classe. En cinquième année, il s'agit surtout du vocabulaire précis et de petits sujets grammaticaux reliés à des situations précises. En deuxième année, il s'agit souvent des sujets grammaticaux un peu plus abstraits (VVKSO, 2010).

L'analyse quantitative d'autres questions précises a fait sortir que les élèves préfèrent consacrer plus de temps au français qu'à d'autres cours. Par contre, les apprenants plus âgés ne veulent pas avoir plus de cours de français. Ces constats ne peuvent être précisés à l'aide des entretiens.

2.3.2.3.2. Composants spécifiques de l'enseignant

Les composants spécifiques de l'enseignant font partie du deuxième aspect du niveau de la situation d'apprentissage. Ces composants traitent des caractéristiques propre à l'enseignant, comme son comportement, sa personnalité et son style d'enseignement (Dörnyei Z. , 1996, p. 77). Les informations tirées des entretiens qui sont citées ci-

dessous ne sont pas formulées d'une façon descriptive. Vu qu'il ne s'agit que de deux professeurs, les réalités sur l'enseignant décrites par les apprenants ne peuvent pas être représentatives pour tous les enseignants. Voilà pourquoi les informations sont formulées comme des caractéristiques qu'ils préfèrent voir chez le professeur de français idéal.

La comparaison quantitative des deux tranches d'âge a montré que les apprenants de cinquième année affirment nettement le rôle considérable du professeur dans leur motivation pour apprendre le français. Ceux de deuxième année s'expriment d'une façon plutôt modérée sur l'impact de l'enseignant sur leur motivation. Ce même constat est ressorti des interviews. Quelques apprenants de deuxième année ont de petits points de critique, tandis que tous les élèves de cinquième année sont positifs. Selon les données tirées des questionnaires, cette différence s'explique surtout par le type d'autorité, vu que c'est le seul aspect qui est en rapport avec la motivation générale. D'après les interviews, ce type d'autorité est combiné avec la mesure dans laquelle les enseignants se chargent de la motivation des apprenants. En cinquième année, les élèves apprécient un enseignant qui est gentil et qui aide. En cas d'erreur, les apprenants plus jeunes souhaitent que l'enseignant dit que ce que n'est très grave. De plus, ils préfèrent des explications tranquilles et ils préfèrent avoir l'opportunité de répéter la réponse correcte. Les apprenants de cinquième année qui ont des difficultés avec le français aiment avoir un enseignant qui leur offre de l'aide supplémentaire. Cela leur donne un plus grand sentiment de réussite. Néanmoins, comme précisé sous '2.3.2.2.2. *La confiance en soi*', une telle aide doit être traitée avec prudence vu le risque de stigmatisation de ces apprenants plus jeunes. En deuxième année aussi, les apprenants apprécient un enseignant gentil et compétent qui sait bien expliquer la matière. Surtout en cas d'erreur ces explications sont très importantes pour les apprenants. En outre, ces explications doivent être claires, car la répétition simple de la réponse ne suffit pas pour eux. En tout cas, comme les apprenants de cinquième année, ils veulent être corrigés. De plus, ils aiment bien recevoir de l'aide supplémentaire de l'enseignant et ils regrettent si ce n'est pas le cas. Il s'agit surtout du soutien des problématiques particulières comme la dyslexie ou de l'offerte des moments de repêchage en cas de mauvaises notes.

Les autres constats faits par l'analyse quantitative sont confirmés par les interviews. Il s'agit de l'importance attachée à l'image que les apprenants causent chez l'enseignant. Les apprenants du primaire font plus d'efforts pour cette image que les apprenants plus âgés. De plus, la mise à l'aise et la prise en charge de la motivation

par les enseignants causent une différence entre les deux groupes. Plusieurs raisons, pas toutes des caractéristiques propre à l'enseignant, pourraient causer cette situation. Les entretiens n'ont pas pu les exposer. En tout cas, l'enseignant en général n'a pas de grande influence sur la motivation générale pour le FLE. Cette idée sortie du questionnaire est également remarquée lors des entretiens par le fait que l'enseignant se trouve dans les rangs plutôt bas du classement des influences sur l'émoticône (voir 2.3.1. *'La motivation générale'*).

2.3.2.3.3. *Composants spécifiques du groupe*

Le niveau de la situation d'apprentissage a encore un troisième volet, les composants spécifiques du groupe. Ce type de source motivationnelle est lié aux dynamismes du groupe des apprenants. Il est composé de quatre autres éléments: l'orientation à propos de l'objectif, le système de norme et de récompense, la cohésion du groupe et la structuration des objectifs en classe (Dörnyei Z. , 1994, p. 278).

L'analyse des données tirées du questionnaire a montré que les deux tranches d'âge disent travailler souvent ensemble en classe de FLE. L'accord des apprenants de cinquième année est encore plus univoque que celui des apprenants de deuxième année. Les interviews ont évoqué encore une autre différence à ce niveau. Les apprenants de cinquième année ont l'idée d'apprendre tous ensemble. Beaucoup d'apprenants (40%) mentionnent des exercices qu'ils font à deux, l'étude des mots en classe à deux, l'entraide qui règne en classe parmi les apprenants, la prononciation collective des mots etc. Par contre, les apprenants de deuxième année entendent surtout les exercices faits avec toute la classe et donc la correction immédiate de ces exercices. Plusieurs élèves plus âgés (12,5%) n'aiment pas de tels exercices vu que cela ne leur offre pas l'opportunité de vérifier s'ils ont compris la matière. D'ailleurs, ils ont surtout l'impression que chacun apprend le français sur lui-même. Même si le questionnaire a prouvé que cela n'a pas d'influence sur la motivation générale, le travail en commun, comme les élèves de cinquième année l'ont décrit, influence l'opinion sur les cours qui à son tour a quand même une influence sur la motivation générale (cfr. 2.3.2.3.1. *Composants spécifiques du cours*). Un apprenant de deuxième année a déclaré la chose suivante sur ce sujet:

« Ja, de klas, als die daar ook gewoon bijzitten hangen dan is dat ook niet zo leuk om naar te kijken. En ja, dan worden de lessen natuurlijk ook minder leuk. [Dus omdat de klas dan minder actief is?] Ja, inderdaad! »

Un apprenant de deuxième année de l'enseignement secondaire

Puis, l'étude quantitative souligne encore une différence d'orientation à propos de l'objectif. Les apprenants de cinquième année estiment que la classe fait vraiment de son mieux pour le français, tandis qu'en deuxième année une modération de cette opinion est établie. Les entretiens ont remarqué exactement la même chose. Certains apprenants de deuxième année (31%) trouvent que plusieurs élèves de la classe n'aiment pas apprendre le français dont presque la moitié (12,5%) pense que cela emmène une influence sur leur propre comportement en classe. Ils n'osent pas vraiment répondre en classe de FLE à cause de l'opinion des autres. Aucun apprenant de cinquième année n'a fait la même remarque. Néanmoins, un apprenant de ce groupe, comme beaucoup d'apprenants en deuxième année (25%), a peur des réactions des autres en répondant en classe (cfr. 2.3.2.2.2. *La confiance en soi*). Cette situation est opposée à l'idée exposée par les deux groupes du lien étroit qui unit les élèves de la classe.

Enfin, les apprenants de cinquième année ont encore fait une remarque sur l'atmosphère en classe de FLE. Plusieurs membres du groupe (36%) trouvent que les élèves sont souvent bruyants. Cela gêne un peu de façon que certaines (16%) n'aiment pas vraiment apprendre le français à ces moments-là. Les apprenants de deuxième année n'ont pas fait une telle remarque en parlant de l'atmosphère en classe de FLE. En tout cas, il faut tenir compte de cet aspect, même si le groupe ne semble pas un facteur déterminant pour la motivation générale d'après l'analyse quantitative.

CONCLUSION

La recherche par méthodes mixtes, menée dans ce mémoire de maîtrise, permet de tirer plusieurs conclusions en ce qui concerne la comparaison de l'attitude face au français et de la motivation pour l'apprendre comme L2 entre les apprenants de cinquième année primaire et ceux de deuxième année du secondaire. La conclusion de ce mémoire rassemble tous les constats faits par l'analyse des données qui ont été recueillies dans deux écoles différentes. 79 apprenants et 4 enseignants ont complété le questionnaire et 40 élèves ont passé l'interview. Cette conclusion compare les constats sortis de ces données avec les informations tirées d'autres études sur ce sujet. Elle n'est pas rédigée suivant l'ordre des questions de recherche ou suivant le modèle de Dörnyei. Elle présente les informations les plus pertinentes qui expliquent l'évolution des attitudes et de la motivation.

La première constatation est que les apprenants des deux tranches d'âge sont en général bien motivés pour l'apprentissage du FLE. Ceci confirme les résultats de la recherche de Mettwie (2003-2004, p. 276) et de Housen, Janssens et Pierrard (2001). En général, il y a une bonne attitude face à l'apprentissage du français. De plus, les résultats confirment la conclusion de Ruys (2005-2006) qui avait déjà montré que les apprenants de l'enseignement primaire ont une motivation positive pour apprendre le français. Par contre, la proclamation de Lacante et al. (2004), que les élèves de deuxième année sont peu motivés, est démentie. Nonobstant le désaccord avec cette étude, l'hypothèse préconisée dans ce mémoire de maîtrise, qui a été dérivée de cette étude de Lacante et al. (2004) et de celle de Ruys (2005-2006), est quand même validée. Les apprenants de cinquième année primaire sont plus motivés que les apprenants de deuxième année du secondaire.

Ce glissement vers le bas de la motivation pour apprendre le français pose un problème, parce que l'attitude et la motivation sont des facteurs importants en acquisition d'une langue étrangère. Ils influencent le rythme et le résultat final de l'apprentissage (Housen, Janssens, & Pierrard, 2001, p. 20). Par cette raison, la motivation est intégrée dans le curriculum par l'objectif final suivant : « l'appréciation des possibilités d'emploi des langues étrangères en créant une disposition pour la communication efficace et un plaisir à communiquer à l'oral et à l'écrit » (AKOV, 2014 b). La motivation est donc un élément auquel il faut attirer l'attention en apprentissage du FLE. Cette conclusion avait déjà été tirée par le 'Departement Onderwijs en Vorming' qui vise la sauvegarde de la motivation en primaire et qui se

centre sur la stimulation de cet aspect motivationnel dans l'enseignement secondaire dans ses recommandations (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, p. 26) (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 21).

Selon les apprenants, leur motivation est déterminée d'une façon directe par quatre facteurs: l'importance du français, la langue même, la confiance en soi et les cours. Ces facteurs indiquent quatre aspects du modèle de Dörnyei (1994) qui intègre plusieurs composants motivationnels rassemblant les différentes dimensions et les différents composants de base du processus d'apprentissage (Dörnyei Z. , 2003). Ces aspects sont la motivation instrumentale, la motivation intégrative, la confiance en soi et les composants spécifiques du cours. En quelques mots, les apprenants attribuent leur motivation à l'importance de la langue pour les voyages et pour leur carrière professionnelle, à la beauté et à la difficulté du français, à leur (in)compétence ressentie et aux cours de français. Les apprenants de deuxième année expliquent la baisse de motivation, qui leur a été présentée lors des interviews, par la difficulté de l'apprentissage du français. D'ailleurs, les interviews ont mis en lumière que le mécanisme des aspects motivationnels est très complexe. Ceci confirme que les notions d'attitude et de motivation sont des notions complexes et éclectiques, comme elles ont toujours été définies. Voilà la raison pour laquelle les résultats des analyses expliquant la baisse de la motivation sont intégrés dans le schéma 1 ci-dessous. La suite de la conclusion est basée sur ce schéma afin de présenter les constats essentiels de ce mémoire de maîtrise.

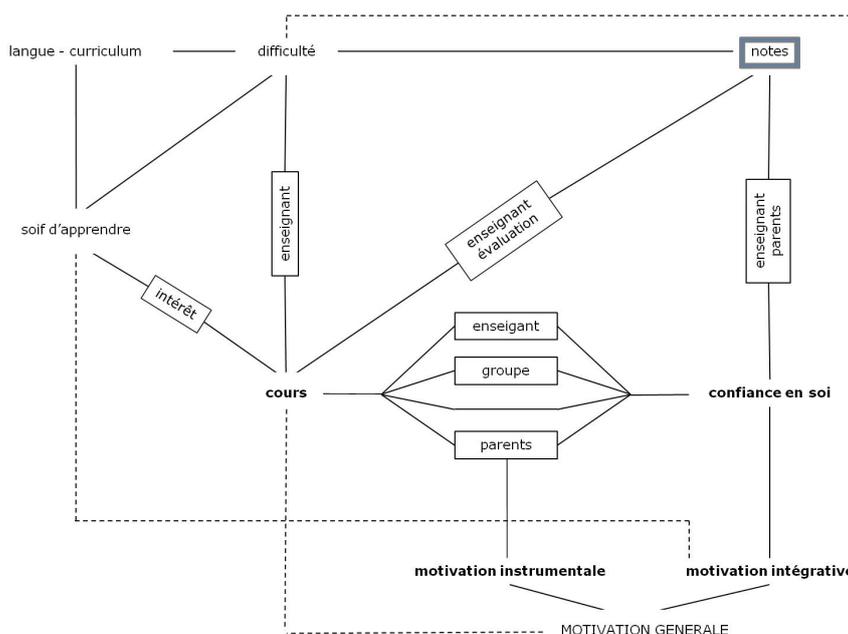


Schéma 1 Les causes de la motivation générale (un schéma résumant les résultats des analyses)

Comme le schéma le montre, une cause importante de la baisse de la motivation générale est formée par les notes. Les notes des apprenants en soi n'ont pas été étudiées, mais les apprenants de deuxième année témoignent de mauvaises notes, tandis que la plupart des apprenants de cinquième année primaire disent avoir de bonnes notes. Il faut tenir compte du fait que la conception de bonnes ou de mauvaises notes est subjective. Néanmoins, vu la césure commune de 50% lors des évaluations dans l'enseignement en Flandre, il semble probable que l'interprétation de bonnes et de mauvaises notes ne varie pas trop non plus.

Cette baisse des notes est en rapport avec plusieurs aspects. Le schéma présente un premier lien avec la difficulté de la langue. Les apprenants de deuxième année l'indiquent comme la cause principale de leurs résultats. Les apprenants plus âgés trouvent la langue difficile, comme l'étude de Housen, Janssens et Pierrard (2001) et la recherche ESLC (Denies, et al., 2013, pp. 61-62) avaient également déjà constaté. Les apprenants plus âgés déclarent eux-mêmes que leur motivation a baissé par rapport à l'enseignement primaire à cause du fait que les cours deviennent de plus en plus difficiles. Ce glissement vers le bas commence très tôt dans le processus d'acquisition, parce que certains apprenants de cinquième année aiment un peu moins le français quand le sujet devient plus compliqué. Toutefois, il s'agit vraiment d'une grande minorité en primaire.

Cette difficulté est à son tour causée par trois facteurs différents. La langue même et le curriculum proposé aux apprenants est un premier aspect qui explique pourquoi les apprenants de deuxième année trouvent le français plus difficile que le groupe plus jeune. Selon les apprenants, surtout l'orthographe et l'aspect grammatical de la langue rendent la matière complexe. Concernant le curriculum, les apprenants de cinquième année disent apprendre surtout du vocabulaire. En deuxième année, la grammaire, un aspect plus complexe d'une langue, est le plus souvent traitée à côté du vocabulaire. Cette différence du curriculum prend donc une autre part dans l'écart de la complexité éprouvée. En ce qui concerne ce curriculum, le 'Departement Onderwijs en Vorming' a observé qu'il y a un grand « seuil » entre l'enseignement primaire et secondaire, ce qui augmente également la difficulté dès que les apprenants passent à l'enseignement secondaire (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 35) (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, p. 33).

Comme le schéma le montre, la difficulté est aussi liée à la soif d'apprendre. Cette attitude est omniprésente parmi les apprenants de cinquième année, mais elle est presque absente en deuxième année. Alors qu'en cinquième année les apprenants

veulent vraiment apprendre le français et aiment la langue malgré certaines difficultés, la motivation des apprenants de deuxième année dépend totalement de la complexité des cours.

Les cours forment la troisième cause de la différence de difficulté ressentie par les élèves. Les apprenants considèrent l'expression écrite comme la compétence la plus difficile. En deuxième année, les cours abordent cette compétence plus régulièrement qu'en cinquième année. La présence de l'écrit y dépasse même celle des autres compétences. Par contre, les apprenants du primaire disent qu'il n'y a pas de différence entre la présence des compétences. Cette grande différence du nombre d'exercices d'expression écrite, qui sont plus difficiles, clarifie donc l'écart de la difficulté des cours. Cette division des compétences ne confirme pas les constats de la recherche ESLC qui avait conclu le contraire (Denies, et al., 2013, pp. 61-62). Néanmoins, il faut préciser que les informations de cette recherche européenne sur ce sujet proviennent des questionnaires complétés par les enseignants, alors que les informations dans ce mémoire ont été transmises par les apprenants (Denies, et al., 2013, p. 59). Il faut donc tenir compte de la confidentialité des données. En ce qui concerne le rapport entre les cours et la difficulté ressentie, le schéma indique encore que l'enseignant y est intégré. Les apprenants souhaitent avoir un enseignant qui sait tout bien expliquer, surtout en cas d'erreur. Ils préfèrent des explications claires afin que la matière soit moins complexe. D'ailleurs, la relation entre la difficulté et les cours est réciproque, parce que comme les cours entament une certaine difficulté, la difficulté a également des répercussions sur l'appréciation des cours. Plus les apprenants trouvent la matière difficile, moins ils aiment les cours de français.

La difficulté est donc un premier facteur qui influe sur les notes. Les cours, qui ont déjà une influence sur cette difficulté, ont également un rapport direct avec les notes. Les cours les influencent au moyen de l'enseignant. Les élèves préfèrent un enseignant qui offre beaucoup d'aide pendant les cours de français ou qui permet des opportunités de repêchage en cas de mauvaises notes. Ceci est confirmé par Vanhoof et al. (2012, p. 60) qui présume qu'une relation adhérente et soignante avec les élèves influence d'une façon positive la motivation. En outre, la répétition apparaît être un aspect très important pour les apprenants aussi. Ce constat est de nouveau soutenu par Vanhoof et al. (2012, p. 75) qui proclame que de nombreuses répétitions stimulent la motivation pour la poursuite de l'apprentissage. Les élèves veulent réviser la matière fréquemment, parce qu'ils regrettent de tout oublier après l'avoir dû étudier une fois pour l'examen et sans l'avoir mis en pratique. Un tel emploi fonctionnel de la langue manque surtout aux apprenants de deuxième année. L'importance de cette

pratique a déjà été prescrite par le 'Departement Onderwijs en Vorming' (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, p. 26).

En ce qui concerne cet emploi fonctionnel, les apprenants plus âgés souhaitent être plus actifs lors des cours de FLE, parce qu'ils considèrent souvent les cours comme ennuyeux. L'intérêt n'a pas d'influence directe sur les notes, mais le schéma montre que cet aspect spécifique du cours apparaît dans le rapport entre les cours et la soif d'apprendre. Il s'agit de la volonté des apprenants de faire de temps en temps de petits jeux au lieu des exercices à l'écrit au tableau, comme le 'Departement Onderwijs en Vorming' avait conseillé précédemment (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 25). L'importance des apprenants actifs est confirmée par Vanhoof et al. (2012, p. 80). Cet aspect actif, qui est déjà présent en cinquième année, est très apprécié par ces apprenants. Il est réalisé par des jeux, par des chansons et par le sentiment d'apprendre le français tous ensemble. En outre, comme recommandé par le 'Departement Onderwijs en Vorming', l'aspect actif est également réalisé par la présence des situations réelles et communicatives (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, p. 22). Quant au sentiment d'apprendre le français tous ensemble, il faut expliciter ce que cet aspect représente, parce que les deux tranches d'âge en ont une autre perception. Pour les apprenants les plus jeunes, le travail en commun consiste à faire des exercices à deux, à étudier des mots en classe à deux, à s'entraider, à prononcer les nouveaux mots collectivement etc. En deuxième année, le travail en commun est défini comme des exercices faits en classe. Une telle pratique n'est pas appréciée par les apprenants plus âgés, parce qu'ils regrettent ne pas être capables de vérifier s'ils ont vraiment compris la matière. D'ailleurs, ils ont le sentiment que chacun apprend le français sur lui-même. Vanhoof et al. (2012, pp. 58-59) avait insisté sur le fait que les apprenants sont plus motivés lorsqu'ils apprennent d'une façon collective. Il prescrit un climat coopératif, parce que la qualité de l'apprentissage augmente en cas d'apprentissage commune (Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012, pp. 58-59, 75). L'aspect actif, qui est absent en deuxième année, peut donc être réalisé entre autres par le travail en commun tel que les apprenants de cinquième année le connaissent. La différence entre les deux groupes concernant cet aspect actif, qui implique aussi un autre type d'activités à côté du travail en commun, causent une autre appréciation des cours. Alors, ceci a des répercussions sur la soif d'apprendre et sur la motivation générale, comme le schéma l'illustre.

Comme déjà mentionné précédemment, l'influence des cours sur les notes est surtout réalisée par l'aide, les opportunités de repêchage, la répétition et les explications

offertes par l'enseignant. Le schéma visualise que ces supports de l'enseignant sont également en rapport avec la relation entre la confiance en soi et les notes. Après les cours, cette confiance en soi a donc une influence sur les notes. Les élèves du primaire ont une plus grande confiance en soi que les apprenants de deuxième année. Ceci est causé par la différence du sentiment de réussite et d'auto-efficacité. Les élèves du primaire ont une meilleure perception de leur capacité, vu qu'ils déclarent être forts en français. C'est souvent la raison pour laquelle ils aiment apprendre le français. Là se cache un danger, parce que si la motivation est surtout causée par un sentiment de réussite, un changement de situation peut très vite détruire cette motivation. C'est le cas en deuxième année, où les apprenants proclament tout à fait le contraire pour leurs compétences en langues. Ils trouvent qu'ils ne sont pas du tout forts en langues. Pour leur opinion sur leurs compétences en français, il est impossible de faire des généralisations. La perception de leurs compétences dérive dans les deux groupes des notes, d'où le lien entre la confiance en soi et les notes. En ce qui concerne l'aide de l'enseignant intégré dans ce rapport, le soutien du professeur stimule la confiance en soi des apprenants de cinquième année qui ont des difficultés. Ils témoignent que les supports de l'enseignant stimulent leur sentiment de réussite. Les apprenants de deuxième année regrettent l'absence d'une telle aide supplémentaire. Pourtant, le soutien doit être offert avec prudence, parce qu'il peut mener à une certaine stigmatisation chez les apprenants. Le fait d'avoir besoin d'aide peut causer l'idée qu'il n'est pas et qu'il ne sera jamais fort en langues. Or, dans la plupart des cas, il s'agit d'un incitant du sentiment de réussite qui à son tour favorise la confiance en soi.

Le schéma illustre encore un deuxième rapport de la confiance en soi, c'est-à-dire le lien qu'elle établit avec les cours. Les cours influencent la confiance en soi à plusieurs égards. Premièrement, les cours ont des répercussions sur le sentiment de réussite par le biais de l'enseignant. Les apprenants disent préférer un professeur qui est gentil et qui aide, mais qui les corrige en cas d'erreur. Ils se rendent compte de l'importance d'être corrigés, malgré qu'ils souhaitent que ce soit fait d'une manière tranquille et gentille. Si la correction est faite d'une telle manière, les apprenants ont une meilleure confiance en eux-mêmes et sont moins anxieux pour parler français. Vanhoof et al. (2012, p. 44) avait également déclaré que le feedback et surtout la manière de laquelle le professeur donne ce feedback est cruciale pour la réalisation d'une image réaliste pour les apprenants. De plus, la technique de correction des professeurs qualifie la conception de l'erreur des apprenants. La manière de laquelle l'enseignant corrige les apprenants détermine comment ils envisagent une erreur. Cette conception

a également des répercussions sur la confiance en eux-mêmes. Si le feedback du professeur fait que les apprenants considèrent une faute comme une opportunité d'apprendre, ils n'ont pas peur de faire des fautes et ils ont un plus grand sentiment de réussite lors des cours de français. Si les apprenants ont un sentiment de réussite plus bas à cause du feedback, ils sont terrifiés de faire des fautes et ils tentent d'éviter une situation de communication à tout prix. Cette dernière situation figure plus souvent en deuxième année qu'en cinquième année. La différence de confiance en soi des deux groupes est donc partiellement causée par une autre conception de l'erreur qui règne dans les deux groupes sur laquelle l'enseignant a une grande influence au moyen de son feedback. De plus, la peur de faire des fautes est souvent nourrie par l'idée qu'une faute peut offenser l'autre personne. Il est donc important que l'enseignant change également cette conception, comme il était déjà décrit dans les recommandations du 'Departement Onderwijs en Vorming' (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 23).

A part de l'enseignant, les cours déterminent la confiance en soi encore à travers le groupe dans lequel les apprenants suivent les cours de français. Même si les apprenants témoignent qu'un lien étroit unit les élèves de leur classe, ce facteur cause parfois un sentiment d'anxiété linguistique. Cette anxiété diffère selon le groupe et elle varie également selon la conception de l'erreur et le sentiment de réussite. Les apprenants de deuxième année qui ont peur de faire des fautes déclarent ne pas du tout oser parler, tandis que ceux de cinquième année disent ressentir un sentiment de nervosité. Les apprenants, de n'importe quelle tranche d'âge, qui considèrent des fautes comme une opportunité d'apprendre se sentent plus rassurés. Vanhoof et al. (2012, p. 58) confirme ce constat, parce qu'un apprenant qui se sent reconnu et soutenu par le groupe peut se concentrer plus facilement sur l'activité d'apprentissage. Les cours ont donc une grande influence sur la confiance en soi par le biais du groupe. Ceci ressort également du fait que les deux tranches d'âge connaissent un plus grand sentiment d'anxiété en classe de FLE que dans une situation non-spécifiée. L'anxiété en classe, issue de la peur des réactions des autres, revient le plus souvent en deuxième année. Cette situation pose un problème, puisque l'intérêt à un cours peut uniquement être établi si les apprenants ne doivent pas s'occuper de leurs besoins personnels comme le sentiment de sécurité ou de contact social (Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012, p. 45).

Cette différence d'anxiété linguistique pourrait aussi être en rapport avec le type d'activités, qui forme un autre lien direct des cours avec la confiance en soi. Les apprenants de deuxième année font part des exercices d'expression orale pendant

lesquels ils se trouvent seuls devant la classe, tandis qu'en cinquième année de telles situations ne sont pas mentionnées. De plus, les exercices d'expression orale, qui sont moins nombreux en deuxième année, sont immédiatement cotés par l'enseignant pour le groupe plus âgé. Le fait, que la peur de parler français est plus grande en deuxième année, est expliqué par de telles situations lors des cours.

Les cours ont encore une influence indirecte sur la confiance en soi, ce qui ressort du schéma. La peur de parler français dans une situation non-spécifiée est moins grande que la peur de parler en classe. Pourtant, cette anxiété reste plus grande en deuxième année qu'en cinquième année. Elle est causée par la conception de l'erreur, comme déjà expliqué ci-dessus. En outre, le sentiment d'incompétence des apprenants influe sur ce sentiment d'anxiété. L'idée d'incompétence avait déjà été indiquée comme une cause de la contrainte à s'exprimer en français par la recherche ESLC (Declercq, Denies, & Janssen, 2012, p. 30). Cette idée d'incompétence est à son tour basée sur les notes que l'apprenant reçoit. Ces notes sont obtenues par des évaluations faites lors des cours, comme le schéma le visualise. Vu que la compétence d'expression écrite, éprouvée plus difficile, est le plus souvent traitée et évaluée en deuxième année (voir supra), il est clair que l'écrit joue le rôle principal dans la réalisation des notes. Ces notes sont considérées comme insuffisantes par ces élèves plus âgés (voir supra), ce qui mène à un sentiment d'anxiété et de non auto-efficacité. En conséquence, les apprenants de deuxième année ont peur de parler français à cause des évaluations insuffisantes pour l'expression écrite. Cette situation démontre l'importance des notes. Il faut qu'elles soient transparentes et représentatives pour la compétence interrogée. Ces constats font émerger la priorité de la confiance en soi et d'une évaluation qui permet des erreurs, qui évalue d'un point de vue positif en ce centrant sur ce que l'apprenant sait faire. Elle avait déjà été confirmée par les recommandations faites après les sondages du 'Departement Onderwijs en Vorming' (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, pp. 22-25).

Le schéma montre que le dernier impact des cours sur la confiance en soi passe par les parents. La perception de la compétence des apprenants est en partie causée par les compliments que les parents et les professeurs donnent aux élèves. Certains apprenants, surtout en cinquième année, attribuent leur idée de compétence à de telles remarques positives. De plus, si les parents aident et soutiennent leur enfant en étudiant le français, les apprenants parlent avec un ton plus positif de leurs parents, grâce auxquels ils obtiennent plus de motivation. C'est surtout le cas en cinquième année, étant donné que les élèves de deuxième année s'expriment d'une façon moins positive en ce qui concerne leurs parents. À cause de la plus grande présence de

mauvaises notes dans ce groupe, les parents sont moins contents et moins motivants. De nouveau, ceci est donc en rapport avec les notes. L'analyse a montré que les parents jouent un rôle puissant, qui n'est pas à sous-estimer, dans la motivation des apprenants. Vanhoof et al. (2012, pp. 51-55) soutient ce constat, puisqu'il dit que la bienveillance d'apprendre dépend du statut du contexte familial, du climat d'éducation et surtout des réactions parentales sur les réussites et sur les échecs de l'enfant.

La confiance en soi est un aspect très important pour la motivation générale. Voilà pourquoi ce mot est mis en gras dans le schéma. Cet aspect a des répercussions directes sur la motivation intégrative. La motivation intégrative désigne la volonté d'apprendre une langue en vue de pouvoir communiquer avec la communauté où celle-ci est la langue maternelle (Dörnyei Z. , 1994, p. 274). Cette motivation est la plus basse en deuxième année. Les apprenants plus âgés préfèrent ne pas avoir d'amis francophones à cause de leur doute de compétence. Les élèves du primaire sont surtout déterminés par les avantages pratiques qu'un ami francophone pourrait emmener, ce qui est causé par leur grande soif d'apprendre. Ils ressentent un sentiment de nervosité en devant parler français, mais il ne s'agit pas d'un sentiment anxieux tel que les élèves de deuxième année expérimentent (voir supra). Néanmoins, les apprenants plus âgés reconnaissent l'utilité d'avoir des amis francophones, même si l'anxiété règne. Cette différence entre les deux groupes mène au fait que les apprenants de cinquième année ont une plus grande motivation intégrative que les apprenants de deuxième année. Les élèves du primaire ont encore un peu le désir d'apprendre le français en vue de pouvoir communiquer avec la communauté francophone, tandis que les élèves plus âgés n'ont pas vraiment ce désir.

Une autre raison de cet écart en motivation intégrative est formée par l'opinion sur la langue, qui elle est également reliée à la confiance en soi. Plus d'élèves de cinquième année apprécient la langue française que d'apprenants de deuxième année. Pas mal d'élèves du secondaire trouvent la langue trop rapide et difficile, alors que les apprenants de cinquième année pensent surtout à la beauté de la langue. La plupart des apprenants de deuxième année approuvent cette beauté, mais cela n'implique pas une plus grande motivation pour apprendre la langue. De nouveau, leur opinion est prédominée par leur confiance en soi. Or, l'appréciation générale de la langue à cause de sa beauté avait déjà été confirmée par la recherche ESLC (Denies, et al., 2013, p. 42) et par l'étude de Housen, Janssens et Pierrard (2001).

La différence de motivation intégrative entre les deux groupes est encore expliquée par l'intérêt à la vie et à la culture francophone. Les apprenants de cinquième année

ont un plus grand désir de faire la connaissance de la culture et de la vie des francophones que ceux de deuxième année. La motivation intégrative en général est médiocre à cause de l'idée que les apprenants ont sur les francophones. Les apprenants les considèrent comme gentils et sympas, comme la recherche ESLC avait déjà conclu (Denies, et al., 2013, p. 47), mais ils les trouvent aussi peu modernes. Ils les considèrent comme normaux. Si les élèves trouvent les francophones un peu démodés, c'est surtout le cas en deuxième année. Ils l'expliquent alors par l'image des Français vivant à la campagne. Ceci pourrait causer l'intention de changer cette image. Néanmoins, il faut tenir compte du fait que c'est l'image de marque que la France elle-même poursuit (Jambard, 2014). Nicol (2014) conteste cette idée, parce qu'elle insiste sur l'importance de montrer une culture d'une façon la plus variée possible afin de transmettre une image correcte et représentative.

La motivation intégrative influe d'une façon directe sur la motivation générale. La motivation instrumentale est le deuxième facteur qui influence la motivation générale. Cet aspect traite du désir d'apprendre le français afin de réaliser un objectif pratique (Dörnyei Z. , 1994, p. 274). Les parents, qui prennent une part dans l'influence des cours et des notes sur la confiance en soi, qualifient cette motivation instrumentale, comme le schéma le montre. Cette motivation instrumentale est mise en gras, parce qu'elle a donc une très grande influence sur la motivation générale. Les apprenants des deux groupes pensent que leurs parents trouvent le français important en vue de voyager et en vue de trouver un emploi. Plus de parents stimulent l'apprentissage du français pour les voyages que dans le but de trouver un emploi. Cette division revient dans les opinions des apprenants mêmes. Comme leurs parents, les apprenants considèrent le français comme plus important pour les voyages que pour leur carrière professionnelle. La recherche ESLC (Denies, et al., 2013, p. 42) et l'étude de Housen, Janssens et Pierrard (2001) avaient fait le même constat. Néanmoins, trouver l'apprentissage du français utile, et même plus utile que d'autres cours, n'implique pas un plus grand plaisir d'apprendre la langue française. La recherche ESLC et 'Departement Onderwijs en Vorming' avaient remarqué la même chose (Denies, et al., 2013, p. 30) (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 25).

Même si les groupes sont d'accord sur les raisons de l'importance du français, il y a quand même une différence entre les tranches d'âge. La motivation instrumentale est assez haute en cinquième année, tandis qu'elle est modérée en deuxième année. En d'autres termes, les apprenants de cinquième année trouvent le français plus important afin de réaliser des objectifs pratiques que les apprenants de deuxième année. Cet écart est causé par le fait que certains apprenants de deuxième année sont

convaincus qu'en général le français n'est pas si important. Cela implique que la conviction qui est présente sur ce sujet chez les apprenants de cinquième année disparaît tout au long des années qu'ils ont plus d'expérience avec le français. Cette baisse est en rapport avec le fait que les apprenants trouvent le français plus important pour les voyages que pour leur carrière professionnelle. Les apprenants plus âgés, et donc plus critiqueurs, peuvent plus facilement contredire l'importance dans l'objectif de voyager que pour trouver un emploi. Néanmoins, la plupart des apprenants affirment donc l'importance générale du français, comme la recherche ESLC avait également démontré (Denies, et al., 2013, p. 42).

Ce même constat est fait concernant l'importance de la langue pour la compréhension des médias. Les apprenants de cinquième année estiment les textes, les documents audio-visuels et les chansons, importants au même niveau pour leur utilité dans l'avenir. Par contre, les élèves plus âgés trouvent la compréhension des textes moins importante que les vidéos et les chansons, parce qu'ils en ont moins affaire. Ce constat confirme les résultats de la recherche ESLC. Cette étude a montré que la plupart des apprenants n'entrent jamais en contact avec des jeux vidéos, des livres ou des films français, mais que le contact avec la musique française est plus grande (Denies, et al., 2013, pp. 32-33). En outre, l'importance du français, suite au bilinguisme de notre pays, n'est pas du tout présente parmi les apprenants. Cependant, c'est la raison primaire pour laquelle le français prend le rôle principal dans le curriculum de l'enseignement des langues en Flandre.

Le schéma illustre que la motivation intégrative, instrumentale, la confiance en soi et les cours mènent aux constats de la motivation générale. La baisse de la motivation est causée par les différences au niveau de ces aspects entre les deux tranches d'âge. Malgré les points négatifs qui causent cette baisse, la motivation des deux groupes est quand même bonne à cause de « la beauté » de la langue et à cause du fait que les apprenants se rendent compte de l'importance de la connaissance du français.

Quelques précisions doivent encore être faites concernant les aspects décrits ci-dessus. A plusieurs reprises, il ressort que les apprenants de cinquième année apprennent le français en gardant leur focus sur le futur. Ils sont convaincus de faire des progrès et poursuivent des objectifs qui touchent à leur avenir. Les apprenants de deuxième année sont plus centrés sur leur situation actuelle, qui n'est pas toujours aussi bonne, et qui coupe leurs perspectives d'avenir. Ceci ressort surtout au niveau de la motivation intégrative, de la motivation instrumentale, de la confiance en soi et des, quatre facteurs majeurs de la motivation générale.

Concernant les cours, il est clair que les apprenants du primaire sont contents des cours, mais que les apprenants de deuxième année veulent que les cours soient moins ennuyeux et qu'ils aient plus d'occasions d'exercer l'expression orale. Le 'Departement Onderwijs en Vorming' est tout à fait d'accord avec les apprenants pour donner la priorité aux compétences orales (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, p. 23). Les apprenants veulent donc faire plus d'exercices d'expression orale en classe de FLE, même s'ils ont peur de parler. Ceci montre que les apprenants trouvent important de savoir parler et qu'ils veulent se débarrasser de leur anxiété. Néanmoins, il faut prendre en considération que la peur dérive partiellement du type d'activités orales actuel. En augmentant le taux d'exercices d'expression orale, il faut également changer le genre d'activités. De plus, les apprenants veulent être actifs et veulent éprouver qu'ils apprennent quelque chose d'utile, car l'intérêt aux cours est fortement lié à la pertinence des cours. Plus les élèves de deuxième année considèrent le sujet comme important et utile, plus ils sont motivés pour apprendre ce sujet. Cette pertinence est très importante, comme Vanhoof et al. (2012, p. 79) a également insisté sur le fait que la relevance des tâches augmente l'intérêt des apprenants. De plus, ce constat confirme l'idée préconisée par le 'Departement Onderwijs en Vorming' qu'une didactique axée sur l'expérience et sur la pratique est plus stimulante pour entamer l'étude des connaissances requises (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, p. 22) (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 30). Le fait que les apprenants de cinquième année trouvent leurs cours plus utiles que les apprenants de deuxième année mène donc également à la différence de motivation entre les deux groupes.

Le schéma montre également que l'enseignant n'a pas d'influence directe sur la motivation générale, mais que cet aspect joue un rôle à travers les autres composants motivationnels. Le type d'autorité et la prise en charge de la motivation sont les éléments les plus significatifs. Lorsque l'apprenant a l'idée que l'enseignant fait des efforts pour le motiver et qu'il le met à l'aise, la motivation sera influencée d'une façon positive. Le « affiliative drive », la mesure dans laquelle l'apprenant fait de son mieux afin de contenter le professeur, est moins important.

De même, le groupe n'a pas un très grand rôle en général non plus. Pourtant, cet aspect est quand même assez important en deuxième année. Le fait que de nombreux apprenants n'aiment pas vraiment apprendre le français embarrasse la collaboration enthousiaste des autres apprenants. Vanhoof et al. (2012, p. 57) avait déjà conclu que les apprenants se conforment d'après les attentes du groupe. Voilà une raison en plus pour laquelle il est essentiel de réaliser une motivation positive parmi les apprenants. En outre, le groupe est un aspect dont il faut tenir compte aussi, grâce à

l'atmosphère qui règne en classe de FLE. Un groupe trop bruyant peut déranger des apprenants et peut causer une aversion d'aller aux cours de français.

La différence entre les deux tranches d'âge est centrale dans la description des constats. Néanmoins, la motivation générale a également un rapport significatif avec le contact avec le français en dehors de l'école, comme l'anxiété linguistique connaît le même rapport. L'apprenant qui entre plus en contact avec la langue en dehors du contact curriculaire, demeure moins anxieux et plus motivé. Cette idée est soutenue par le 'Departement Onderwijs en Vorming' qui conseille plus de contact extracurriculaire avec le français afin de stimuler la motivation des apprenants (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 23). Ruys (2005-2006, p. 43) et Housen et Pierrard (2002, p. 76) ont fait le même constat. Surtout le contact en famille et à la maison sont en rapport avec la motivation générale. En ce qui concerne le contact avec le français, l'idée de Mettwie (2003-2004) et du 'Departement Onderwijs en Vorming' (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 24) est contestée. Ces recherches avaient conclu que la motivation pour le français pourrait être basse à cause de l'absence du français dans les médias. Or, l'analyse dans ce mémoire a montré que le lien entre le contact avec le français par les médias et la motivation générale est inexistant. De plus, l'appréciation du FLE à cause de son utilité présumée à l'étranger n'implique pas forcément un rapport significatif entre ce type de contact effectif et la motivation générale. En outre, la mise en situation communicative, le contact avec la culture francophone lors des cours et le matériel utilisé en classe de FLE n'ont pas d'influence sur la motivation générale non plus. Pourtant, les recommandations du 'Departement Onderwijs en Vorming' avaient insisté sur l'importance de ces aspects (Bya, Clijsters, & Schaerlaekens, 2009, pp. 22,29) (Canton, De Rockere, Mulder, & Pierrard, 2008, p. 22).

Nonobstant ces constats ou ces conseils qui diffèrent des résultats de cette recherche, cela n'implique pas que ces informations sont forcément fausses. Cela signifie plutôt qu'une étude plus approfondie est requise. D'ailleurs, il faut tenir compte des limites de ce mémoire de maîtrise. En premier lieu, l'échantillon est assez restreint et a été sélectionné dans la même région. En deuxième lieu, à cause des caractéristiques de l'échantillon, le rôle du manuel n'a pas pu être étudié. Puis, il faut encore être conscient du fait que les apprenants de deuxième année sont des élèves de la section « A-stroom : Moderne Wetenschappen » de l'enseignement secondaire. Autrement dit, les résultats ne sont pas représentatifs pour les apprenants du « B-stroom » ou d'autres sous-catégories du « A-stroom » de l'enseignement secondaire. Il serait intéressant que d'autres études se penchent sur la comparaison de la cinquième

année primaire avec ces autres sections de la deuxième année du secondaire ou sur les différences entre les sections à l'intérieur de l'enseignement secondaire.

Malgré ces petites remarques, ce mémoire de maîtrise a quand même mené à quelques conclusions significatives. Les apprenants de deuxième année du secondaire sont moins motivés, ce qui est causé par la réciprocity de différents aspects motivationnels : la motivation intégrative, la motivation instrumentale, la confiance en soi et les cours. Cette recherche ne permet pas de faire des recommandations précises aux enseignants de FLE. Une autre étude dans le prolongement de ce travail pourrait s'en occuper, parce que ce mémoire a quand même pu indiquer où le cœur du problème est situé. On espère que cette recherche pourra se mettre au service des enseignants et du 'Departement Onderwijs en Vorming'. Ce travail a montré d'où vient la baisse de motivation. Maintenant c'est à eux de passer à l'acte pour changer la situation.

MOT DE REMERCIEMENT

« 'Merci' est la mère de tous les mots »

Je suis très content d'avoir pu me pencher sur ce sujet intéressant dans le cadre de ce mémoire de maîtrise. Je dois beaucoup de reconnaissance à plusieurs personnes qui ont pris une part dans cette étude enrichissante.

Tout d'abord, je voudrais remercier mon directeur de thèse, Prof. Dr. Michel Pierrard. Il m'a apporté aide et conseil à partir des tous débuts jusqu'au point final de ce travail.

Je dois également de reconnaissance à Bastien De Clercq pour m'avoir offert une aide précieuse lors des analyses quantitatives. L'initiation à la statistique qu'il m'a donnée était de grande valeur pour mon mémoire.

Ensuite, je voudrais surtout remercier la direction, les professeurs et les apprenants des écoles qui ont été prêts à collaborer à ma recherche. Un grand merci au « Sint-Jozefinstituut Kontich » et au « Sint-Lievenscollege Antwerpen » pour leur intérêt, leur support et surtout leur flexibilité.

Puis, je dois de reconnaissance à Danny Van den wouwer. Il m' a aidé à trouver et à délimiter mon sujet grâce à son expertise comme conseiller pédagogique de l'évêque Anvers. Merci de m'avoir donné tant de réflexions issues de la vie quotidienne dans l'enseignement du FLE en Flandre.

Je veux encore certainement remercier Wouter pour l'amitié chaleureuse. Merci pour tous les conseils, les avis sensés et surtout pour le soutien amical.

Finalement un grand merci à ma famille, et en particulier à mes parents, pour le support infini pendant l'année passée.

Jeroen De Hert
Le 8 mai 2015

LISTE DE TABLEAUX, DE DIAGRAMMES ET DE SCHÉMAS

TABLEAUX

Tableau 1 Composants de la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Dörnyei Z. , 1994, p. 280)	24
Tableau 2 La fréquence des caractéristiques des apprenants (n = 79)	31
Tableau 3 La fréquence des caractéristiques des apprenants (n = 40)	32
Tableau 4 La comparaison de la motivation générale pour le FLE (n = 77)	45
Tableau 5 Rapport entre des aspects catégoriques nominaux et la motivation générale (n = 77)	47
Tableau 6 Rapport entre des aspects catégoriques ordinaux et la motivation générale (n = 77)	48
Tableau 7 Le rapport entre le niveau de la langue et la motivation générale (n = 79)	52
Tableau 8 La comparaison du niveau de la langue (n = 79)	52
Tableau 9 La comparaison de la motivation intégrative (n = 79)	53
Tableau 10 Le rapport entre la motivation intégrative et la motivation générale (n = 79)	54
Tableau 11 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Motivation intégrative » (n = 79)	55
Tableau 12 La comparaison de la motivation instrumentale (n = 79)	59
Tableau 13 Le rapport entre la motivation instrumentale et	60
Tableau 14 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Motivation instrumentale » (n = 79)	60
Tableau 15 Le rapport entre l'entité « Apprenants » et la motivation générale (n = 79)	64
Tableau 16 La comparaison de l'entité « Apprenants » (n = 79)	65
Tableau 17 La comparaison des tendances centrales du besoin d'accomplissement (n = 79)	66
Tableau 18 Le rapport entre le besoin d'accomplissement et la motivation générale (n = 79)	67

Tableau 19 La comparaison de l'entité « Confiance en soi » (n = 79)	68
Tableau 20 Le rapport entre la confiance en soi et la motivation générale (n = 79).....	69
Tableau 21 La comparaison de l'entité « L'auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence» (n = 79)	70
Tableau 22 Le rapport entre « L'auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence» et la motivation générale (n = 79)	71
Tableau 23 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « L'auto-efficacité » (n = 79)	71
Tableau 24 Le rapport entre l'anxiété et la motivation générale (n = 79)	74
Tableau 25 Le rapport entre des aspects catégoriques nominaux/ordinaux et l'anxiété (n = 79)	75
Tableau 26 La comparaison de l'entité « Anxiété » (n = 79)	76
Tableau 27 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Anxiété » (n = 79).....	77
Tableau 28 Le rapport entre l'entité « Situation d'apprentissage »	81
Tableau 29 La comparaison de l'entité « Composants spécifiques du cours » (n = 79)	82
Tableau 30 Le rapport entre la confiance en soi et la motivation générale (n = 79).....	82
Tableau 31 La comparaison de l'entité « Intérêt » (n = 79)	83
Tableau 32 Le rapport entre l'intérêt et la motivation générale (n = 79)	84
Tableau 33 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Intérêt » (n = 79).....	85
Tableau 34 La comparaison des tendances centrales de la pertinence (n = 79)	87
Tableau 35 Le rapport entre la pertinence et la motivation générale (n = 79)...	88
Tableau 36 La comparaison de l'entité « Composants spécifiques de l'enseignant» (n = 40)	89
Tableau 37 Le rapport entre les composants spécifiques de l'enseignant et la motivation générale (n = 40)	90
Tableau 38 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Composants spécifiques de l'enseignant » (n = 40)	91
Tableau 39 Le rapport entre les composants spécifiques du groupe et la motivation générale (n = 40)	92

Tableau 40 La comparaison des tendances centrales par question de l'entité « Composants spécifiques du groupe » (n = 40)	94
Tableau 41 Le rapport entre les composants spécifiques du groupe et la motivation générale (n = 40)	96
Tableau 42 La comparaison des achèvements des émoticônes (n = 40)	100
Tableau 43 Le rangement des influences sur l'émoticône (n = 40)	102
Tableau 44 Le rapport entre le type de contact avec le français en dehors de l'école et la motivation générale (n = 40)	104

DIAGRAMMES

Diagramme 1 La comparaison de la motivation générale pour le FLE	46
Diagramme 2 Influence du contact avec le français en dehors de l'école sur la motivation générale pour le FLE (n = 77)	49
Diagramme 3 La comparaison du niveau de la langue (n = 79)	52
Diagramme 4 La comparaison de la motivation intégrative (n = 79)	54
Diagramme 5 La comparaison de chaque question de la construction « Motivation intégrative » (n = 79)	55
Diagramme 6 La comparaison de la motivation instrumentale (n = 79)	59
Diagramme 7 La comparaison de chaque question de la construction « Motivation instrumentale » (n = 79)	61
Diagramme 8 La comparaison de la construction « Apprenants » (n = 79)	65
Diagramme 9 La comparaison du besoin d'accomplissement (n = 79)	66
Diagramme 10 La comparaison de la construction « Confiance en soi » (n = 79)	68
Diagramme 11 La comparaison de la « Auto-efficacité et la perception par l'apprenant de sa compétence » (n = 79)	70
Diagramme 12 La comparaison de chaque question de la construction « Auto-efficacité » (n = 79)	72
Diagramme 13 La comparaison de la construction « Anxiété » selon le nombre de contact avec le français en dehors de l'école (n = 79)	75
Diagramme 14 La comparaison de la construction « Anxiété » (n = 79)	76
Diagramme 15 La comparaison de chaque question de la construction « Anxiété » (n = 79)	78
Diagramme 16 La comparaison de la construction « Composants spécifiques du cours » (n = 79)	82
Diagramme 17 La comparaison de la construction « Intérêt » (n = 79)	84

Diagramme 18 La comparaison de chaque question de la construction « Intérêt » (n = 79)	85
Diagramme 19 La comparaison de la pertinence (n = 79)	87
Diagramme 20 La comparaison de la construction « Composants spécifiques de l'enseignant » (n = 40)	90
Diagramme 21 La comparaison de chaque question de la construction « Composant spécifiques de l'enseignant » (n = 40)	91
Diagramme 22 La comparaison de chaque question de la construction « Composant spécifiques de l'enseignant » (n = 40)	95

SCHÉMAS

Schéma 1 Les causes de la motivation générale – un schéma résumant les résultats des analyses	124
---	-----

BIBLIOGRAPHIE

- AKOV. (2014 d, octobre 14). *Lager onderwijs - Frans - Eindtermen*. Consulté le 30 octobre, 2014, sur Curriculum: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/frans/eindtermen.htm>
- AKOV. (2014 b, juin 18). *Secundair onderwijs - A-stroom - Moderne vreemde talen Frans-Engels - Uitgangspunten*. Consulté le 1^{er} octobre, 2014, sur Curriculum: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/uitgangspunten.htm>
- AKOV. (2014 c, octobre 14). *Secundair onderwijs - A-stroom - Moderne vreemde talen Frans-Engels - Vakgebonden eindtermen*. Consulté le 30 octobre, 2014, sur Curriculum: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/eindtermen.htm>
- AKOV. (2014 a, juin 18). *Secundair onderwijs - Eerste graad - Algemene uitgangspunten van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad*. Consulté le 1^{er} octobre, 2014, sur Curriculum: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/algemene-uitgangspunten/index.htm>
- Baarda, B., van Dijkum, C., & de Goede, M. (2014). *Basisboek Statistiek met SPSS: Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baker, C. (1997). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boers, F., Eyckmans, J., & Demecheleer, M. (2003). Kampen met kunnen en kennen in het vreemdetaalonderwijs. *Impuls*, pp. 105-112.
- Brown, J. D., & Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bya, N., Clijsters, W., & Schaerlaekens, A.-M. (2009). Aanbevelingen van de externe deskundigen. *Conferentie na de peiling Frans: Basisonderwijs 21 oktober 2009* (pp. 21-36). Brussel: AKOV.
- Canton, J., De Rockere, C., Mulder, H., & Pierrard, M. (2008). Aanbevelingen van de externe deskundigen. *Conferentie na de peiling Frans: Secundair onderwijs, eerste graad A-stroom - 22 oktober 2008* (pp. 21-37). Brussel: AKOV.
- Collès, L. (2007). Les implications du Cadre européen commun de référence dans l'enseignement des langues. *International Journal of Applied Linguistics*, pp. 127-139.

- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, pp. 161-170.
- De Houwer, A. (2004). Jonge kinderen met twee talen. Dans VLOR, *Meer talen in de basisschool? Een verkenning* (pp. 67-78). Antwerpen: Garant.
- De Vlaamse Rand. (2007). *La frontière linguistique*. Consulté le 24 septembre, 2014, sur De Vlaamse Rand documentatiecentrum:
<http://www.docu.vlaamserand.be/ned/webpage.asp?WebpageId=539>
- Declercq, K., Denies, K., & Janssen, R. (2012). *Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief: Balans van het ESLC-onderzoek*. Bruxelles: Departement Onderwijs en Vorming.
- Decoo, W. (2004). Beschouwingen bij pril taalonderwijs Frans. *Basis*, pp. 20-26.
- Delahaie, J. (2010). La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue : le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone. *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?* Paris: INALCO.
- Denies, K., Declercq, K., Magnus, I., Arkens, T., Gielen, S., Heyvaert, L., et al. (2013). *Vreemdetalenkennis in Vlaanderen: verdere verkenning van het ESLC-onderzoek*. Bruxelles: Departement Onderwijs en Vorming a.
- Denies, K., Declercq, K., Magnus, I., Arkens, T., Gielen, S., Heyvaert, L., et al. (2013). *Vreemdetalenkennis in Vlaanderen: verdere verkenning van het ESLC-onderzoek*. Bruxelles: Departement Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2014, le 16 mai). *Omzendbrief: Onderwijs en initiatie in vreemde talen in het gewoon basisonderwijs*. Consulté le 2 octobre, 2014, sur Edulex:
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13480>
- DG Belgien. (2010). *Les régions linguistiques*. Consulté le 24 septembre, 2014, sur Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens:
http://www.dg.be/fr/desktopdefault.aspx/tabid-2831/5384_read-35054/
- DGLFLF. (2004). *Les politiques des langues en Europe*. Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. Dans Z. Dörnyei, *Attitudes, orientations and motivations in language learning* (pp. 3-32). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (1996). Moving Language Learning: Motivation to a larger platform for theory and practice. Dans R. L. Oxford, *Language Learning Motivation: Pathways to*

the New Century (pp. 71-81). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, pp. 327-357.

Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2004). *The interaction of linguistic and motivation variables in second language task performance*. Consulté le 11 octobre, 2014, sur Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/kormos2.htm>

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.

Entiteit Curriculum. (2008). Verslag van de werksessies tijdens de conferentie op 22 oktober. Dans C. De Rockere (Éd.), *Conferentie na de peiling Frans lezen, luisteren, schrijven* (pp. 8-20). Bruxelles: Departement Onderwijs en Vorming.

Europe.Brussels. (s.d.). *Réseaux*. Consulté le 20 novembre, 2014, sur europe.brussels liaison office: <http://www.blbe.be/fr/reseaux>

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and second language learning: the roles of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.

Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley-Massachusetts: Newbury House.

Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley-Massachusetts: Newbury House.

Guittet, A. (2008). *L'entretien: techniques et pratiques*. Paris: Armand Colin.

Housen, A., & Pierrard, M. (2002). Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs Brussel. *Rapport Beleidsgerichtonderzoek PBO 98/2/36*. Bruxelles, Région de Bruxelles-Capitale, Belgique: CLIN.

Housen, A., Janssens, S., & Pierrard, M. (2001). *Frans en Engels als vreemde talen in Vlaamse scholen: een vergelijkend onderzoek*. Bruxelles: VUB Press.

Jambard, P. (2014, le 4 novembre). Quelle Europe pour les français? *Stéréotypes et représentations culturelles*. Nantes, Pays de la Loire, France: Université de Nantes.

Janssens, S. (2007-2008). *Assessing an modeling the longitudinal development of language skills*. [doctorat] Bruxelles, Région de Bruxelles-Capitale, Belgique: Vrije Universiteit Brussel.

- Janssens, S., Pierrard, M., & Housen, A. (2006). L'impact d'un contexte de classe bilingue sur les attitudes et la motivation d'élèves monolingues envers la L1 et la L2. Dans M. Faraco, *Langues et langage: La classe de langue: théories, méthodes et pratiques* (pp. 113-128). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Keller, J. M. (1983). Motivational Design of Instruction. Dans C. M. Reigelruth, *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status* (pp. 383-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kemps, N. (2008, septembre). Frans en Engels als vreemde taal in de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen. *Voorlopig verslag: Onderzoeksproject OZR 1044*. Bruxelles, Région de Bruxelles-Capitale, Belgique: Vrije Universiteit Brussel.
- Kormos, J., & Dörnyei, Z. (2004). The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [En ligne]*, p. 19.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kruispuntbank Wetgeving. (2005, le 8 juillet). *8 JULI 2005. - Omzendbrief BA-2005/03 betreffende het taalgebruik in de gemeente- en OCMW-besturen en in de intergemeentelijke samenwerkingsverbanden - interpretatie en gevolgen van de arresten van de Raad van State van 23 december 2004*. Consulté le 25 septembre, 2014, sur Justel:
http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2005070838&table_name=wet
- Lacante, M., Lens, W., & Janssens, D. (2004, janvier). *OBPWO 00.10 Wiskunde in de secundaire schoolloopbaan*. Consulté le 10 février, 2015, sur Onderwijs Vlaanderen: <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2000/0010/samenvatting.htm>
- Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mettewie, L. (2003-2004). *Attitudes en motivatie van taalleerders in België*. [doctorat] Bruxelles, Région de Bruxelles-Capitale, Belgique: Vrije Universiteit Brussel.
- Mettewie, L., Housen, A., & Pierrard, M. (2004). Invloed van contact op taalattitudes en taalleermotivatie in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Dans A. Housen, M. Pierrard, & P. Van de Craen, *Brusselse thema's 12: Taal, attitude en onderwijs in Brussel* (pp. 35-61). Bruxelles: VUB Press.
- Mettewie, L., Housen, A., & Pierrard, M. (2004). Invloed van contact op taalattitudes en taalleermotivatie in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Dans A. Housen, M. Pierrard, & P. Van de Craen, *Brusselse thema's 12: Taal, attitude en onderwijs in Brussel* (pp. 35-59). Bruxelles: VUBPress.

- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Louvain: Acco.
- Nicol, F. (2014, le 18 novembre). Didactique des cultures. *Faut-il se débarrasser des stéréotypes?* Nantes, Pays de la Loire, France: Université de Nantes.
- Perrez, J., & Reuchamps, M. (2012). *Les relations communautaires en Belgique: Approches politiques et linguistiques*. Louvain-La-Neuve: L'Harmattan/Academia s.a.
- Root, E. (2013). *Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting: A Look at a Learner of Korean*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Ruys, I. (2005-2006). *Attitudes en motivatie voor het leren van Frans: a call for help?* [mémoire de maîtrise] Gent: Universiteit Gent.
- Schreurs, V. (2014, le 1^{er} septembre). *Amper 25 Vlaamse scholen doen mee aan immersie-onderwijs*. Consulté le octobre 2, 2014, sur De Redactie: <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2074936>
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Service Public Fédéral Belge. (2012 a). *La Belgique, un Etat fédéral*. Consulté le 24 septembre, 2014, sur Portail belgium.be: http://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/la_belgique_federale/
- Service Public Fédéral Belge. (2012 b). *La Communauté flamande*. Consulté le 24 septembre, 2014, sur Portail belgium.be: http://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/communautes/communaute_flamande/
- Service Public Fédéral Belge. (2012 c). *Obligation scolaire*. Consulté le 1^{er} octobre, 2014, sur Portail belgium.be: http://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/droits_et_devoirs/obligation_scolaire/
- Service Public Fédéral Belge. (2012 d). *Offre d'enseignement secondaire*. Consulté le 1^{er} octobre, 2014, sur Portail belgium.be: http://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/secondaire/offre_d_enseignement/
- Service Public Fédéral Belge. (2012 e). *Maternel et primaire*. Consulté le 1^{er} octobre, 2014, sur Portail belgium.be: http://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/maternel_et_primaire/
- Stafdiensten, D. O. (2015, février). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs schooljaar 2013-2014*. Consulté le 20 mars, 2015, sur Vlaanderen.be: <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-schooljaar-2013-2014>
- Standaert, R. (2008). *Peiling Frans in de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom)*. Bruxelles: Vlaams ministerie van Onderwijs en vorming.

Standaert, R. (2009). *Peiling Frans in het basisonderwijs*. Bruxelles: Vlaams ministerie van Onderwijs en vorming.

Starren, P., & Bergh, G. (2002). *Vreemdetalenonderwijs en informatietechnologie*. Bussem: Coutinho.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.

Unité des Politiques linguistiques. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.

Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren*. Louvain: Acco.

Vasquez, R. (2000, avril). *Interviewing children*. Consulté le décembre 4, 2014, sur Department of Behavioral Health and Developmental Disabilities: http://dbhdd.georgia.gov/DHR-DFCS/DHR_DFCS-Edu/Prof%20Excellence%20Resource%20Library%20Docs/InterviewingChildren.doc

Vlaamse Regering. (2014, le 1^{er} septembre). *Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs*. Consulté le octobre 2, 2014, sur Edulex: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14289>

VVKSO. (2010, septembre). *Leerplan Frans eerste graad A-stroom*. Bruxelles: LICAP.

VVKSO. (2012, septembre). *Leerplan Frans tweede graad aso*. Bruxelles: LICAP.

VVKSO. (2010, le 4 juin). *Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen*. Bruxelles, België: LICAP.

Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse: uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.

ANNEXE

ANNEXE 1: INTRODUCTION DU QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS DE LA CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE

ANNEXE 2: INTRODUCTION DU QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS DE LA DEUXIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

ANNEXE 3: LE VÉRITABLE QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS

ANNEXE 4: LE QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

ANNEXE 5: LES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE PLACÉES DANS LE MODÈLE DE DÖRNYEI

ANNEXE 6: LE GUIDE DE L'INTERVIEW POUR LES APPRENANTS DE LA CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE

ANNEXE 7: LE GUIDE DE L'INTERVIEW POUR LES APPRENANTS DE LA DEUXIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

ANNEXE 1: INTRODUCTION DU QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS DE LA CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE

Hallo,

Ik ben Jeroen De Hert en ik studeer aan de Vrije Universiteit Brussel. Voor een werk op school doe ik een onderzoek bij leerlingen van het vijfde leerjaar. Hieronder vinden jullie een vragenlijst. De vragen gaan over het leren van Frans. Gelieve deze vragen zo nauwkeurig en eerlijk mogelijk in te vullen. Je moet nergens je naam noteren, dus de informatie blijft anoniem.

Als je het goed vindt dat ik je antwoorden gebruik voor mijn onderzoek, zet dan in het volgende hokje een kruisje:

Enkele aandachtspunten:

- ✓ **Er is geen juist of fout antwoord. Jouw persoonlijke mening telt.**
- ✓ **Je mag telkens maar 1 antwoord aanduiden.**
- ✓ **Let erop dat je alle vragen beantwoord hebt.**

Heel erg bedankt!

ANNEXE 2: INTRODUCTION DU QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS DE LA DEUXIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

Hallo,

Ik ben Jeroen De Hert en ik studeer aan de Vrije Universiteit Brussel. In het kader van mijn masterproef doe ik een onderzoek bij leerlingen van het tweede middelbaar. Hieronder vinden jullie een vragenlijst die handelt over het leren van Frans. Gelieve deze vragen zo nauwkeurig en eerlijk mogelijk in te vullen. Je moet nergens je naam noteren, dus de informatie blijft anoniem.

Als je het goed vindt dat ik je antwoorden gebruik voor mijn onderzoek, zet dan in het volgende hokje een kruisje:

Enkele aandachtspunten:

- ✓ **Er is geen juist of fout antwoord. Jouw persoonlijke mening telt.**
- ✓ **Je mag telkens maar 1 antwoord aanduiden.**
- ✓ **Let erop dat je alle vragen beantwoord hebt.**

Heel erg bedankt!

ANNEXE 3: LE VÉRITABLE QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS

Vraag 1

Hoe graag leer jij Frans? Zet een kruisje in de passende kolom.

Heel graag	Graag	Niet zo graag	Met tegenzin

Vraag 2

Deze vraag gaat over het leren van Frans. Zet een kruisje in de kolom die het beste bij jou past.

Je mag slechts 1 antwoord per zin aanduiden.

- ← → +

		Helemaal niet akkoord	Vooral niet akkoord	Een beetje niet akkoord	Een beetje akkoord	Bijna helemaal akkoord	Helemaal akkoord
1	Ik zou graag zoveel mogelijk Franstaligen leren kennen.						
2	Ik ben er zeker van dat ik Frans kan leren.						
3	Ik denk dat ik redelijk goed ben in talen.						
4	Ik wou dat we meer Franse lessen kregen op school.						
5	Wanneer ik Frans moet spreken in de klas, voel ik mij onzeker.						
6	Jammer genoeg ben ik niet zo goed in Frans.						
7	Ik zou liever tijd besteden aan andere vakken dan Frans.						
8	Ik ben tevreden met het Frans dat ik momenteel kan.						
9	Franse mensen zijn moderne mensen.						
10	Frans leren geeft me dikwijls het gevoel dat ik het goed doe.						
11	Ik ben niet zo geïnteresseerd in de Franse lessen.						
12	Ik hou van de manier waarop Franse mensen zich gedragen.						
13	Ik hou echt van de Franse taal.						
14	Volgens mijn ouders is Frans niet zo'n belangrijk schoolvak.						
15	Ik voel me meestal niet op mijn gemak als ik Frans moet spreken.						
16	We leren dingen in de Franse les die nuttig zijn voor later.						
17	Ik ben tevreden met het werk dat ik doe tijdens de Franse les.						
18	Ik vind de Franse lessen leuk.						
19	Ik zou graag veel Franstalige mensen leren kennen.						
20	Ik vind het niet erg als ik iets in het Frans zou moeten zeggen tegen iemand.						

- ← → +

Vraag 3

Bij de volgende zinnen moet je zeggen hoe belangrijk jij het vindt om Frans te kennen. Zet opnieuw een kruisje in de kolom die het beste bij jou past.

Je mag slechts 1 antwoord per zin aanduiden.

IK VIND FRANS BELANGRIJK OMDAT...

		-	←————→				+
		Helemaal niet akkoord	Vooral niet akkoord	Een beetje niet akkoord	Een beetje akkoord	Bijna helemaal akkoord	Helemaal akkoord
21	... ik het later misschien nodig heb (op school of op mijn werk).						
22	... ik graag meer naar andere landen zou gaan.						
23	... ik dan Franse boeken, kranten en tijdschriften kan lezen.						
24	... ik graag de cultuur van Franstaligen wil leren kennen.						
25	... ik daardoor veel mensen overal ter wereld kan leren kennen.						
26	... ik daardoor het leven van de Franstaligen beter kan leren kennen.						
27	... ik graag buitenlandse vrienden zou hebben.						
28	... ik dan Franstalige films, tv-programma's en video's kan begrijpen.						
29	... ik het kan gebruiken op reis.						
30	... ik dan de teksten van Franse liedjes kan begrijpen.						

- ←————→ +

Vraag 4

Vul in en kruis het juiste bolletje aan.

Leeftijd:

Geslacht

- Jongen
- Meisje

Welke talen spreek je thuis:

- Nederlands
- Andere:

Hoe vaak kom je buiten school in contact met Frans?

- Nooit
- Zelden
- Soms
- Regelmatig
- Heel vaak

Waar en wanneer kom je dan Frans tegen?

.....
.....

Kijk nu even na of je alle vragen volledig beantwoord hebt.

ANNEXE 4: LE QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

Beste leraar,

Deze vragenlijst vormt een onderdeel van mijn thesisonderzoek (promotor Prof. Dr. Michel Pierrard) over de attitude en motivatie voor Frans. Het doel ervan is te weten te komen hoe gemotiveerd leerlingen zijn voor het vak Frans en of er een verschil is tussen het vijfde leerjaar van het basisonderwijs en het tweede leerjaar van de eerste graad A-stroom van het secundair onderwijs.

De vragen in deze vragenlijst hebben betrekking op de naam van uw school, uw functie als leerkracht, de klaspraktijk en uw houding ten aanzien Frans. De informatieve gegevens zijn enkel van belang voor mij om mijn gegevens te verwerken. In de rapportage garandeer ik echter volstrekte anonimiteit. Namen en scholen worden niet vermeld.

Als u ermee akkoord gaat dat ik uw antwoorden gebruik voor mijn onderzoek, gelieve dan het volgende vakje aan te kruisen:

De meeste vragen kunt u beantwoorden door het alternatief van uw keuze aan te stippen. Soms wordt u gevraagd een beperkt geschreven antwoord te geven op de daartoe voorziene lijnen.

Heel erg bedankt voor uw medewerking!

Jeroen De Hert, student Master Taal-en Letterkunde, Vrije Universiteit Brussel

Informatieve gegevens

1. School waar u lesgeeft:.....
.....

2. Geslacht

- man
- vrouw

3. Leeftijd

- 18-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46+

4. Leerjaar (-jaren) waarin u Frans onderwijst:

- 5^e leerjaar lager onderwijs
- 6^e leerjaar lager onderwijs
- 1^e leerjaar secundair onderwijs
- 2^e leerjaar secundair onderwijs
- 3^e leerjaar secundair onderwijs
- 4^e leerjaar secundair onderwijs
- 5^e leerjaar secundair onderwijs
- 6^e leerjaar secundair onderwijs

5. Aantal jaar dat u Frans onderwijst:

6. Participeren uw leerlingen aan een uitwisselingsproject met een Franstalige klas/school?

- Ja
- Nee

Gegevens over de klaspraktijk Frans

1. Heeft u een handboek voor de lessen Frans?

- Ja, namelijk:
- Nee

2. Gebruikt u tijdens de les Frans audioopnames?

- Regelmatig
- Zelden
- Nooit

3. Gebruikt u tijdens de les Frans beeldopnames?

- Regelmatig
- Zelden
- Nooit

4. Maakt u bij de lessen Frans gebruik van het internet samen met de leerlingen?

- Regelmatig
- Zelden
- Nooit

5. Worden de leerlingen in communicatieve situaties geplaatst?

- Heel vaak
- Dikwijls
- Regelmatig
- Zelden
- Nooit

6. Leert u de leerlingen over de Franstalige bevolking/cultuur?

- Heel vaak
- Dikwijls
- Regelmatig
- Zelden
- Nooit

Gegevens omtrent uw attitudes ten aanzien van het vak Frans

7. Geeft u graag Frans?

- Ja
- Neen
- Geen mening

8. Vindt u dat er meer tijd zou moeten besteed worden aan Frans?

- Ja
- Neen
- Geen mening

9. Zou u in het basisonderwijs een andere taal boven het Frans verkiezen als eerste vreemde taal?

- Regelmatig
- Zelden
- Nooit

10. Maakt u bij de lessen Frans gebruik van het internet samen met de leerlingen?

- Ja, namelijk:
- Nee

ANNEXE 5: LES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE PLACÉES DANS LE MODÈLE DE DÖRNYEI

Niveau de la langue
Motivation intégrative
<p>Q2_1. Ik zou graag zoveel mogelijk Franstaligen leren kennen.</p> <p>Q2_9. Franse mensen zijn moderne mensen.</p> <p>Q2_12. Ik hou van de manier waarop Franse mensen zich gedragen.</p> <p>Q2_13. Ik hou echt van de Franse taal.</p> <p>Q2_19. Ik zou graag veel Franstalige mensen leren kennen.</p> <p>Q3_24. ... ik graag de cultuur van Franstaligen wil leren kennen.</p> <p>Q3_26. ... ik daardoor het leven van de Franstaligen beter kan leren kennen.</p>
Motivation instrumentale
<p>Q3_21. ... ik het later misschien nodig heb (op school of op mijn werk).</p> <p>Q3_22. ... ik graag meer naar andere landen zou gaan.</p> <p>Q3_23. ... ik dan Franse boeken, kranten en tijdschriften kan lezen.</p> <p>Q3_25. ... ik daardoor veel mensen overal ter wereld kan leren kennen.</p> <p>Q3_27. ... ik graag buitenlandse vrienden zou hebben.</p> <p>Q3_28. ... ik dan Franstalige films, tv-programma's en video's kan begrijpen.</p> <p>Q3_29. ... ik het kan gebruiken op reis.</p> <p>Q3_30. ... ik dan de teksten van Franse liedjes kan begrijpen.</p>
Niveau des caractéristiques de l'apprenant
Besoin d'accomplissement
Q2_14. Volgens mijn ouders is Frans niet zo'n belangrijk schoolvak.
Confiance en soi
- Attributions causales
- L'auto-efficacité
<p>Q2_2. Ik ben er zeker van dat ik Frans kan leren.</p> <p>Q2_3. Ik denk dat ik redelijk goed ben in talen.</p> <p>Q2_6. Jammer genoeg ben ik niet zo goed in Frans.</p> <p>Q2_10. Frans leren geeft me dikwijls het gevoel dat ik het goed doe.</p>
- La perception par l'apprenant de sa compétence
<p>Q2_8. Ik ben tevreden met het Frans dat ik momenteel kan.</p> <p>Q2_17. Ik ben tevreden met het werk dat ik doe tijdens de Franse les.</p>

- Anxiété linguistique
Q2_5. Wanneer ik Frans moet spreken in de klas, voel ik mij onzeker. Q2_15. Ik voel me meestal niet op mijn gemak als ik Frans moet spreken. Q2_20. Ik vind het niet erg als ik iets in het Frans zou moeten zeggen tegen iemand.

Niveau de la situation de l'apprentissage
Les composants motivationnels spécifiques du cours
- Intérêt
Q2_4. Ik wou dat we meer Franse lessen kregen op school. Q2_7. Ik zou liever tijd besteden aan andere vakken dan Frans. Q2_11. Ik ben niet zo geïnteresseerd in de Franse lessen. Q2_18. Ik vind de Franse lessen leuk.
- Pertinence
Q2_16. We leren dingen in de Franse les die nuttig zijn voor later.
- Attentes
- Auto-efficacité
Les composants motivationnels spécifiques de l'enseignant
- « affiliative drive »
QI_31. Ik doe mijn best voor Frans, zodat mijn leerkracht tevreden over mij kan zijn.
- Type d'autorité
QI_33. De leerkracht stelt mij op mijn gemak tijdens de les Frans.
- Socialisation directe de la motivation
QI_36. De leerkracht zorgt ervoor dat ik mijn best wil doen voor Frans.
Les composants motivationnels spécifiques du groupe
- L'orientation de l'objectif
QI_34. De klas wil graag goed zijn in Frans.
- Le système de norme et de récompense
- La cohésion du groupe
QI_35. Onze klas is een hechte groep.
- Les structures des objectifs en classe
QI_32. Ik werk vaak samen met andere leerlingen tijdens de les Frans.

ANNEXE 6: LE GUIDE DE L'INTERVIEW POUR LES APPRENANTS DE LA CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE

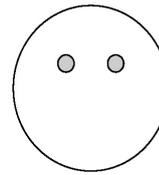
... VAK	
Approche actionnelle <small>Communicatief + taakgericht (nut)</small>	
Gevoel iets te kunnen	
Groep	

Leerkracht	
Succeservaringen	
Durf	
Drijfveer	
Nieuwigheid	

... TAAL	
Mooie taal	
Sprekers	
Cultuur	

De meesten willen meer / minder Frans... De meesten vinden de lessen leuk / niet zo leuk... De meesten hebben het gevoel dat ze het (niet zo) goed doen...
De meesten vinden het spannend om Frans te krijgen.... Hoe is dat nu?
Wat kan je al? Hoe goed kan je dat? (schaal van 1 – 10) Wat hoop je te kunnen op het einde?
Je moet sowieso Frans krijgen, hoe zou de les er uit zien? Nu zo anders? Handboek – oefeningen – spreekoefeningen – leesoefeningen – lkr – authentiek Wat zou je graag meer gebruiken?
Wat leer je het meeste? Wat zou je graag meer leren? Schaal van 1 – 10: Hoe nuttig vind je de dingen die je leert in de les Frans?
Hoe zou je de sfeer in de klas beschrijven? Wie doet wat?
Je moet sowieso Frans krijgen, hoe zou de les eruit zien? Nu zo anders? Handboek – oefeningen – spreekoefeningen – leesoefeningen – lkr – authentiek Stel, alles in het Frans zeggen.. Wat dan?
Hoe zou de lkr reageren bij een fout? Je gaat op vakantie naar de Ardennen, je moet zeggen hoe je heet? Wat doe je?
Op schaal van 1 – 10. Hoe goed vind je dat je voor Frans werkt? Zou je beter kunnen? Waarom vind je dat je ... werkt voor Frans? Denk je dat je ouders / lkr dat ook vinden?
De meesten hebben het gevoel dat ze het (niet zo) goed doen... Hoe graag zou je graag beter Frans kunnen? Waarom?

De meesten vinden het een moderne taal... De meesten vinden het een mooie taal... Hoe zou je de taal omschrijven?
Hoe zou jij Franstaligen omschrijven? Agressief, lui, arm, harde werker, succesvol, vriendelijk De meesten vinden Franse mensen modern... De meesten willen niet echt graag Franstalige vrienden hebben...
Ben je al in Frankrijk geweest? Op schaal van 1 – 10. Hoe graag zou jij naar Frankrijk willen gaan? Lees jij strips? Ken jij een Franse strips? Verdeelde meningen over Franse kranten, tijdschriften, e. d.
Ken jij een Franse zanger? De meesten luisteren liever niet naar Franstalige liedjes...



Geslacht :	J / M
Leeftijd:	
Talen thuis :	Ned /

1-8

	De Franse taal en mensen
	Het belang van Frans
	De leerkracht
	De lessen
	De klas
	Zelfvertrouwen
	Mijn ouders
	Spannend

Hoe graag leer jij Frans? Zet een kruisje in de passende kolom.

Heel graag	Graag	Niet zo graag	Met tegenzin

Deze vraag gaat over het leren van Frans. Zet een kruisje in de kolom die het beste bij jou past.

Je mag slechts 1 antwoord per zin aanduiden.

		Helemaal niet akkoord	Vooral niet akkoord	Een beetje niet akkoord	Een beetje akkoord	Bijna helemaal akkoord	Helemaal akkoord
31	Ik doe mijn best voor Frans, zodat mijn leerkracht tevreden over mij kan zijn.						
32	Ik werk vaak samen met andere leerlingen tijdens de les Frans.						
33	De leerkracht stelt mij op mijn gemak tijdens de les Frans.						
34	De klas wil graag goed zijn in Frans.						
35	Onze klas is een hechte groep.						
36	De leerkracht zorgt ervoor dat ik mijn best wil doen voor Frans.						

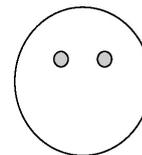
ANNEXE 7: LE GUIDE DE L'INTERVIEW POUR LES APPRENANTS DE LA DEUXIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

... VAK			
Approche actionnelle <small>Communicatief + taakgericht (nut)</small>		Leerkracht	
Gevoel iets te kunnen		Succeservaringen	
Groep		Durf	
		Drijfveer	
		Nieuwigheid	

... TAAL			
Mooie taal			
Sprekers			
Cultuur			

	De meesten willen meer / minder Frans... De meesten vinden de lessen leuk / niet zo leuk...
	In de lagere school vinden de meesten Franse les leuk, maar in het secundair vinden ze dat minder leuk. Hoe is dat voor jou?
	Wat kan je al? Wat hoop je te kunnen op het einde?
	Je moet sowieso Frans krijgen, hoe zou de les eruit zien ? Handboek – oefeningen – spreekoefeningen – lees oefeningen – lkr – authenticiteit Nu zo anders?
	Schaal van 1 – 10: Hoe nuttig vind je de dingen die je leert in de les Frans? Wat zou je graag meer gebruiken? Wat leer je het meeste? Wat zou je graag meer leren?
	Hoe zou je de sfeer in de klas beschrijven? Wie doet wat?
	Je moet sowieso Frans krijgen, hoe zou de les eruit zien ? Nu zo anders? Handboek – oefeningen – spreekoefeningen – lees oefeningen – lkr – authenticiteit Stel, alles in het Frans zeggen.. Wat dan?
	Hoe zou de lkr reageren bij een fout? Je moet de weg vragen in de Ardennen? Wat doe je?
	Op schaal van 1 – 10. Hoe goed vind je dat je voor Frans werkt? Zou je beter kunnen? Waarom vind je dat je ... werkt voor Frans? Denk je dat je ouders / lkr dat ook vinden?
	De meesten hebben het gevoel dat ze het (niet zo) goed doen... Hoe graag zou je beter Frans kunnen? Waarom?

	De meesten vinden het een moderne taal... De meesten vinden het een mooie taal... Hoe zou je de taal omschrijven?
	Hoe zou jij Franstaligen omschrijven? Agressief, lui, arm, harde werker, succesvol, vriendelijk De meesten vinden Franse mensen (niet zo) modern... De meesten willen niet echt graag Franstalige vrienden hebben...
	Ben je al in Frankrijk geweest? Op schaal van 1 – 10. Hoe graag zou jij naar Frankrijk willen gaan?
	Ken jij een Franse zanger? Lees jij strips? Ken jij een Franse strips? Verdeelde meningen over Franse kranten, tijdschriften, e.d. De meesten luisteren liever niet naar Franstalige liedjes...



Geslacht :	J / M
Leeftijd:	
Talen thuis :	Ned /

1-8

	De Franse taal en mensen
	Het belang van Frans
	De leerkracht
	De lessen
	De klas
	Zelfvertrouwen
	Mijn ouders
	Spannend

Hoe graag leer jij Frans? Zet een kruisje in de passende kolom.

Heel graag	Graag	Niet zo graag	Met tegenzin

Deze vraag gaat over het leren van Frans. Zet een kruisje in de kolom die het beste bij jou past.

Je mag slechts 1 antwoord per zin aanduiden.

		Helemaal niet akkoord	Vooral niet akkoord	Een beetje niet akkoord	Een beetje akkoord	Bijna helemaal akkoord	Helemaal akkoord
31	Ik doe mijn best voor Frans, zodat mijn leerkracht tevreden over mij kan zijn.						
32	Ik werk vaak samen met andere leerlingen tijdens de les Frans.						
33	De leerkracht stelt mij op mijn gemak tijdens de les Frans.						
34	De klas wil graag goed zijn in Frans.						
35	Onze klas is een hechte groep.						
36	De leerkracht zorgt ervoor dat ik mijn best wil doen voor Frans.						

