THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2-Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Tepey Sarai MATOS ALDANA

le 03 juillet 2017

Études des Attitudes Linguistiques des étudiants vénézuéliens apprenant le français langue étrangère à l'Université des Andes, à Mérida (Venezuela).

École doctorale et discipline ou spécialité

CLESCO – Sciences du langage.

Unité de recherche

Laboratoire d'Études et des Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS)
Équipe *Communication, Pratiques, Sens, Textualité* (CPST)

Directrice et Co-Directeur de Thèse

Mme Nathalie SPANGHERO-GAILLARD et M. Mansour SAYAH

Jury

Mme Florence MOURLHON-DALLIES, Université Paris Descartes.
M. Freiderikos VALETOPOULOS, Université de Poitiers.

Université Toulouse 2-Jean Jaurès

Laboratoire d'Études et des Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS)

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ

Spécialité : Sciences du langage.

Études des Attitudes Linguistiques des étudiants vénézuéliens apprenant le français langue étrangère à l'Université des Andes, à Mérida (Venezuela).

MATOS ALDANA, Tepey Sarai

Présentée et soutenue publiquement

Le 03 juillet 2017

Directrice et Co-Directeur de Recherche

Mme SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie, Professeure en Sciences du langage, Spécialiste en Didactique cognitive des langues étrangères.

M. SAYAH, Mansour, Professeur de Linguistique et Sociolinguistique.

JURY

Mme MOURLHON-DALLIES, Florence, Université Paris Descartes.

M. VALETOPOULOS, Freiderikos, Université de Poitiers.

L’un des reproches que l’on peut faire aux définitions de la langue qui la ramènent à un « instrument de communication » est qu’elles risquent de laisser croire à un rapport neutre entre le locuteur et sa langue. Un instrument, en effet, est un outil que l’on prend lorsqu’on en a besoin et que l’on remet ensuite. Or, les rapports que nous avons à nos langues et à celles des autres ne sont pas tout à fait de ce type: nous ne sortons pas l’instrument-langue de son étui lorsque nous avons besoin de communiquer pour l’y ranger ensuite, comme nous prenons un marteau lorsque nous avons besoin de planter un clou. Il existe en effet tout un ensemble d’attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent, qui rendent superficielle l’analyse de la langue comme un simple instrument.

(Calvet, 2003, p. 46)

Remerciements

Tous mes remerciements s'adressent aux personnes et aux institutions qui ont rendu ce projet possible :

À l'Université des Andes, mon *Alma Mater*. Au personnel de la DAP, toujours diligent et prêt à apporter des solutions.

À l'Université de Toulouse 2, Jean Jaurès ; spécialement à mes directeurs de recherche Mme Nathalie Spanghero-Gaillard et M. Mansour SAYAH, pour leurs lectures, leurs conseils et leur soutien.

Au LERASS, mon unité de recherche ; tout particulièrement à M. Pascal Marchand, pour sa gentillesse et sa bonne volonté face aux contraintes académiques et administratives qui se sont présentées.

À tous mes collègues du Département de français, notamment aux professeurs Domingo Villegas, Grecia Moreno, Yarubi Díaz, Martha Moreno et Celeste González, pour leur contribution dans la mise en place des interventions pédagogiques et pour leur aide inestimable lors de la collecte des données. J'adresse un remerciement particulier à Belkis Bosetti sans qui la finalisation de cette thèse dans les meilleures conditions institutionnelles n'aurait pas été possible.

À tous mes étudiants, source très riche d'apprentissage constant.

À Solbey Morillo et M. Jamel Saïd, pour leur entière disponibilité et le partage désintéressé de leurs connaissances et de leur savoir-faire.

À mes parents, toujours sollicités pour résoudre les problèmes que la distance entre les deux pays peut causer…toujours disponibles. Merci maman ! Merci papa !

À Andrea Matos, pour son travail logistique à chaque étape de cette thèse, pour son amour et sa belle présence du début à la fin de ma formation doctorale.

Aux autres membres de ma famille, pour tout leur amour, leur soutien à distance et leur esprit positif, malgré les très durs moments qu'ils vivaient dans notre beau mais très maltraité pays. À Dani, Joha, Freddyto et Narada. À mes oncles, à mes cousins et, en particulier, aux femmes des générations précédentes qui soutiennent le navire avec tant de détermination : Lela, Lita, Ma, Gise, Tía Lila, Tía Auxilio, Tía Filo, Tía Zenaida, Tía Margarita, Tía Luz, Bessy, Nelda. Aux nouveaux petits Matos, nos enfants dont l'arrivée nous a remplis d'espoir : Kala, Julian, Danielito.

À Tía Luz et Tío Beto, pour avoir récupéré notre trésor et l'avoir entourée de la douceur, la tendresse et la bonté dont elle a tant besoin. À Gralbyta et Tito qui ont su faire partie de la belle équipe.

À Aurélien et toute la famille Gosset-Carmouze, pour être devenus des rayons de soleil.

À Émilie, Alex et Marin, pour me permettre de confirmer que la vie aura toujours des cadeaux merveilleux à nous concéder. Vous faites partie de ces cadeaux pour moi.

À Pierre Bradfer, pour son immense générosité et sa douce compagnie pendant les derniers mois. Pour son sourire permanent et l'éclat de son regard. À Anne, Guy et Mimi, quelques-unes des sources de toutes ces vertus que Pierre a héritées.

À Amandine, pour son inconditionnalité et sa bonté.

À Marthita, Fabrice et Fabienne, pour leur amitié profonde. Pour leur solidarité, grâce à laquelle les conditions financières pour faire cette thèse ont changé. À tous les enfants avec qui j'ai travaillé, qui ont rempli mes journées de joie.

Aux familles en France qui sont devenues ou redevenues les miennes lors de ce périple : Ortiz-Guigue, Ortuño-Cosma, Daumas, Constantin, Castelbou, Joint. Merci de votre amour, vous avez le mien.

À Sandro Réau, la manifestation la plus pure de l'amour que je n'ai jamais connue.

Aux autres amis qui ont apporté tant de joie et de sagesse à cette expérience : Cecilia Etcheverry, Regine Kerouedan, Krishna, Nayo, Ine, Dani Triay, Valentin, Hubert Tyrode, Jean-Marie, Willy, Anne Laure, Olga et Dominique, Tere, Manuel et Marie, Caro et Sébastien, Tito, Los Rumberos et ses associés, Félix, Beto, Tene, Mariíta, Tupa, Neyla, Fátima, Laura Kilsun, Dr. Sergio Díaz, Dignora, Magda, Sra. Lula, Dr. Mauricio Rodríguez, Mika et Benoît, Mme Cambon, Maude et Tito, Sr. Jaime, Nicolas Incorvaia, Michel Billières, Marhiu et Manuel, Holga Joachim, Claire Dossun, Familia Contreras.

A la Chispa Divina que nos provee el aliento.

¡Gracias a Dios, gracias a la Vida!

Table des matières

INTRODUCTION 17

1 CONTEXTE 25

1.1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU VENEZUELA (DONNEES HISTORIQUES) 28

1.1.1. Orientations de l'apprentissage du français dans ce contexte33

a) Formations à des fins non professionnelles 40

Les Alliances Françaises (AF) 40

D'autres écoles privées 40

b) Formations à des fins professionnelles ou menant à une professionnalisation.....40

Au niveau primaire et secondaire 41

Au niveau universitaire 42

1.2. LE FRANÇAIS A LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (LA ULA) 44

1.3. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE..... 50

2 CADRE THEORIQUE..... 69

2.1. LES ATTITUDES LINGUISTIQUES..... 73

2.1.1. Éléments théoriques et historiques façonnant leur définition73

2.1.2. Leurs caractéristiques.....78

2.2. ATTITUDES LINGUISTIQUES ET ENSEIGNEMENT DE LANGUES 80

2.2.1. Attitudes Linguistiques et motivations.....95

2.2.2. Attitudes Linguistiques et représentations 103

2.3. LES RECHERCHES EN ATTITUDES LINGUISTIQUES..... 114

2.3.1. Le changement des Attitudes Linguistiques.....114

2.3.2. La recherche en termes pratiques 119

2.3.3. Quelques références des recherches précédentes.....124

a) Hypothèse de travail : 140

b) Hypothèses opérationnelles :.....140

3 METHODOLOGIE 143

3.1. DEMARCHE GENERALE 146

3.2. PHASE I : RECUEIL DE DONNEES POUR LA CREATION DE L'OUTIL DE MESURE EN MILIEU PEDAGOGIQUE 151

3.2.1. Le questionnaire 152

3.2.2. Définition des populations estudiantine et enseignante pour l'étape de pré-enquête 156

a) Recueil de données et traitement auprès des étudiants 158

b) Recueil des données et traitement auprès des enseignants (experts) 164

Les variables 165

Les indicateurs : 167

3.2.3. Présentation du questionnaire final 173

3.2.4. Évaluation de l'instrument 179

a) Fiabilité de l'instrument 179

b) Évaluation des aspects formels de l'instrument 182

3.3. PHASE II PREMIERE PARTIE : MESURE DES ATTITUDES LINGUISTIQUES A PARTIR DE L'OUTIL CREE 187

3.3.1. Définition de la population estudiantine pour la mesure . 189

3.3.2. Étape 1 : application du questionnaire à T0 199

3.3.3. Étape 2 : Intervention pédagogique A 201

a) Choix des documents : 211

b) Définition des groupes : 221

c) Mise en place de l'intervention A 222

3.3.4. Étape 3 : Application du questionnaire à T1 224

3.3.5. Étape 4 : Intervention pédagogique B 226

a) Préparation 227

b) Mise en place de l'intervention B 227

3.3.6. Étape 5 : Réévaluation des AL (T2) 227

3.4. PHASE III : TRAITEMENT DES DONNEES 228

3.4.1. Questions ouvertes et entretiens avec les enseignants : données qualitatives supplémentaires 229

3.4.2. Codification des données en T0, T1 et T2 231

a) Raisons cognitives : 234

b) Raisons pragmatiques 235

c) Raisons affectives : 237

d) Raisons factuelles : 238

e) Raisons sans relation avec la question : 239

3.4.3. Élaboration des bases de données pour l'analyse statistique 242

4 ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS..... 247

4.1. CONCERNANT LES ATTITUDES LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS.. 251

4.1.1. Quelques remarques concernant le contexte..... 251

a) L'extra-académique 254

b) Le milieu social et psychoaffectif 262

La famille et les parents 263
Les enseignants, les camarades et l'université 268
Les médias 276

4.1.2. Les réactions des étudiants 285

a) Les raisonnements des étudiants 286

b) Leur univers affectif..... 290

c) Leurs comportements 295

4.1.3. Degré de positivité des AL de la population..... 304

4.1.4. Corrélation des AL avec les résultats académiques de la population 319

a) Premier groupe d'étudiants 320

Les étudiants inscrits en Français I 323
Les étudiants inscrits en Français II 325
Les étudiants inscrits en Français III 327
Les étudiants inscrits en Français IV 329

b) Deuxième groupe d'étudiants 332

4.2. CONCERNANT LES MOTIVATIONS DES ETUDIANTS 343

4.2.1. Raisons du choix de la formation..... 345

4.2.2. Raisons de la posture face aux items 349

a) Ce qui sous-tend les raisonnements des étudiants..... 349

b) Ce qui sous-tend les sentiments des étudiants..... 357

c) Ce qui sous-tend les comportements des étudiants..... 372

d) Les AL et les motivations des étudiants de la ULA 382

4.3. CONCERNANT LES REPRESENTATIONS DE LA POPULATION 393

4.3.1. Les représentations des étudiants 393
Taxonomie des cognèmes 405
4.3.2. Les représentations des enseignants..... 420
4.4. ANALYSE DES EFFETS DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES..... 429
4.4.1. Changement d'attitudes par la persuasion subtile..... 430
a) Test t de Student 432
b) Analyse de la variance sur mesure 436
c) Modèle linéaire mixte..... 447
d) L'avis des enseignants..... 457
Entretien avec les enseignants 1 et 2 (niveaux débutants) 458
Entretien avec l'enseignante 3 de niveaux avancés..... 461
4.4.2. Changement d'attitude par la socialisation..... 463
a) Des effets statistiquement prouvés..... 464
b) L'avis de l'enseignante chargée du cours..... 469
c) L'intervention B aux yeux des étudiants 471
CONCLUSION 487
BIBLIOGRAPHIE..... 511
ANNEXES..... 525
TABLE D'ANNEXES (TOUS EN CD-ROM) 527
INDEX DE SIGLES..... 529

Liste des tableaux

Tableau 1 - Rendement académique des étudiants, année 2007.....56
Tableau 2 - Représentations des étudiants de la ULA inscrits en 2013.....160
Tableau 3 - Évaluation des mots associés par les étudiants de la ULA du semestre unique-2013.....162
Tableau 4 - Pré-enquête exploratoire, auprès des enseignants. Méthode Delphi. 168
Tableau 5 - Distributions des items proposés par les enseignants.....170
Tableau 6 - Extrait de la grille d'évaluation proposée aux enseignants pour filtrer les items du questionnaire. 171
Tableau 7 - Grille d'évaluation méthode Delphi.....172
Tableau 8 - Exemple d'items notés avec la même moyenne.....174
Tableau 9 - Réponses au questionnaire lors de la première séance d'évaluation pour sa validation. 180
Tableau 10 - Recodification des réponses au questionnaire lors de la deuxième séance d'évaluation pour sa validation.....180
Tableau 11 - Évaluation du format du questionnaire.....183
Tableau 12 - Évaluation de la rédaction du questionnaire.....183
Tableau 13 - Évaluation du contenu du questionnaire. 183
Tableau 14 - Variables sociolinguistiques et académiques du premier groupe de la population à T0. Écoles de Langues Modernes et Éducation mention Langues. Université des Andes, Mérida Venezuela, 2014.....195
Tableau 15 - Variables sociolinguistiques et académiques du premier groupe de la population à T1. Écoles de Langues Modernes et Éducation mention Langues. Université des Andes, Mérida Venezuela, 2014.....196
Tableau 16 - Variables sociolinguistiques et académiques de la population 2 à T0.....198
Tableau 17 - Variables sociolinguistiques et académiques de la population 2 à T2.....198
Tableau 18 - Organisation de l'intervention pédagogique.....222
Tableau 19 - Organisation hebdomadaire des interventions.....223
Tableau 20 - Catégories de codification des réponses ouvertes. 234
Tableau 21 - Exemples de codification pour les réponses des questions fermées.....240
Tableau 22 - Codification des réponses de l'échelle de Lickert pour les items positifs. 241
Tableau 23 - Codification des réponses de l'échelle Lickert pour les items négatifs.....242
Tableau 24 - Variables extra-académiques lors de l'intervention A.....255
Tableau 25 - Variables extra-académiques lors de l'intervention B.....255
Tableau 26 - Raisons des variables extra-académiques, intervention A. 256

Tableau 27 - Raisons des variables extra-académiques, intervention B. 257

Tableau 28 - Influence des parents sur les étudiants par rapport à leur attitude envers la langue française. Population de l'intervention A. 263

Tableau 29 - Raisons en lien avec l'influence des parents pour la population de l'intervention A. 264

Tableau 30 - Influence des parents sur les étudiants par rapport à leur attitude envers la langue française. Population de l'intervention B. 264

Tableau 31 - Raisons en lien avec l'influence des parents pour la population de l'intervention B. 265

Tableau 32 - Influence des variables contextuelles sur l'appréciation que les étudiants ont de la langue française. Intervention A. 269

Tableau 33 - Influence des variables contextuelles sur l'appréciation que les étudiants ont de la langue française. Intervention B. 269

Tableau 34 - Types de raisons en lien avec les variables contextuelles enseignants, camarades et université. Intervention A. 270

Tableau 35 - Types de raisons en lien avec les variables contextuelles enseignants, camarades et université. Intervention B. 271

Tableau 36 - Variations du volume horaire des cours dans le Département de français ULA 274

Tableau 37 - Influence des médias sur l'appréciation que les étudiants ont de la langue française. Interventions A et B à T0, T1 et T2 277

Tableau 38 - Type des raisons en lien avec l'influence des médias. Interventions A et B à T0, T1 et T2 277

Tableau 39 - Items pour évaluer la dimension cognitive des AL des étudiants de la ULA 287

Tableau 40 - Réponses valables aux items de la dimension cognitive de l'échelle d'AL envers le français. Intervention A. 288

Tableau 41 - Réponses valables aux items de la dimension cognitive de l'échelle d'AL envers le français. Intervention B 289

Tableau 42 - Items pour évaluer la dimension affective des AL des étudiants de la ULA. 290

Tableau 43 - Réponses valables aux items de la dimension affective de l'échelle d'AL envers le français. Intervention A. 292

Tableau 44 - Réponses valables aux items de la dimension affective de l'échelle d'AL envers le français. Intervention B. 293

Tableau 45 - Items pour évaluer la dimension comportementale des AL des étudiants de la ULA. 296

Tableau 46 - Réponses valables aux items de la dimension comportementale de l'échelle d'AL envers le français. Intervention A. 299

Tableau 47 - Réponses valables aux items de la dimension comportementale de l'échelle d'AL envers le français. Intervention B. 300
Tableau 48 - Pourcentage de réponses en accord avec l'item proposé. Intervention A. 301
Tableau 49 - Pourcentage de réponses en accord avec l'item proposé. Intervention B. 302
Tableau 50 - Réponses dominantes selon chaque dimension. Interventions A et B.....302
Tableau 51 - Indice d'évaluation des dimensions et indice d'AL. Intervention A. 306
Tableau 52 - Indice d'évaluation des dimensions et indice d'AL. Intervention B. 307
Tableau 53 - Comparaison des indices à T0, T1 et T2. AL positives et AL à tendance négative. 315
Tableau 54 - Rendement académique de la population totale de l'intervention A. 321
Tableau 55 - Rendement académique des étudiants de Français I. Intervention A.....323
Tableau 56 - Indices d'AL. Français I. Intervention A. 324
Tableau 57 - Rendement académique des étudiants de Français II. Intervention A. 326
Tableau 58 - Indices d'AL. Français II. Intervention A. 327
Tableau 59 - Rendement académique des étudiants de Français III. Intervention A. 328
Tableau 60 - Indices d'AL. Français III. Intervention A. 328
Tableau 61 - Rendement académique des étudiants de Français IV. Intervention A. 330
Tableau 62 - Indices d'AL. Français IV. Intervention A. 330
Tableau 63 - Rendement académique des étudiants de Français II. Intervention B. 332
Tableau 64 - Notes des étudiants différenciés par groupe de provenance. Intervention B. 333
Tableau 65 - Indices d'AL. Français II. Intervention B. 334
Tableau 66 - Raisons pour étudier langues. 345
Tableau 67 - Raison pour choisir ou refuser le français comme langue de spécialisation. .347
Tableau 68 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension cognitive à T0.....349
Tableau 69 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension cognitive à T1.....352
Tableau 70 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension cognitive à T0.....354
Tableau 71 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension cognitive à T2.....356
Tableau 72 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension affective à T0.....357
Tableau 73 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension affective à T1.....358

Tableau 74 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension affective à T0.....360

Tableau 75 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension affective à T2.....362

Tableau 76 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension comportementale à T0.....373

Tableau 77 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension comportementale à T1.....376

Tableau 78 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension comportementale à T0.....379

Tableau 79 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension comportementale à T2.....380

Tableau 80 - Moyennes des types des raisons pour l'intervention A.....384

Tableau 81 - Moyennes des types des raisons pour l'intervention B.....386

Tableau 82 - Moyennes des raisons cognitives, pragmatiques et affectives.....387

Tableau 83 - Test T de Student. Comparaison des moyennes des indices d'AL à T0 et T1 433

Tableau 84 - Test T de Student. Comparaison des indices. Dimension cognitive, à T0 et T1 pour le groupe contrôle et l'expérimental.....434

Tableau 85 - Test T de Student. Comparaison des indices. Dimension affective, à T0 et T1 pour le groupe contrôle et l'expérimental.....435

Tableau 86 - Test T de Student. Comparaison des indices. Dimension comportementale, à T0 et T1 pour le groupe contrôle et l'expérimental.....436

Tableau 87 - Analyse de variance indice des AL selon genre à T0.....437

Tableau 88 - Analyse de variance des indices des AL selon genre à T1.....437

Tableau 89 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon genre 439

Tableau 90 - Analyse relationnelle des indices selon la variable « groupe ».....441

Tableau 91 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon groupe 442

Tableau 92 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon cursus universitaire.....443

Tableau 93 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon classe sociale.....444

Tableau 94 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon langue de spécialisation.....445

Tableau 95 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon immersion linguistique.....445

Tableau 96 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon la présence de parents aimant la langue française.....446

Tableau 97 - Modèle linéaire mixte. Indice d'AL / français comme activité extra-académique. 448

Tableau 98 - Comparaisons appariées. Français comme activité extra-académique / Différence des moyennes à T0 et T1 448

Tableau 99 - Modèle linéaire mixte. Indice dimension cognitive / français comme activité extra-académique.....449

Tableau 100 - Comparaisons appariées. Français comme activité extra-académique / Différence des moyennes dans la dimension cognitive.....449

Tableau 101 - Modèle linéaire mixte. Indice dimension comportementale / français comme activité extra-académique 450

Tableau 102 - Comparaisons appariées. Français comme activité extra-académique / Différence des moyennes dans la dimension comportementale 450

Tableau 103 - Modèle linéaire mixte. Indice dimension comportementale / français comme langue de spécialisation.....451

Tableau 104 - Comparaisons appariées. Français comme langue de spécialisation / Différence des moyennes dans la dimension comportementale.....452

Tableau 105 - Modèle linéaire mixte. Indice dimension affective / cursus universitaire 452

Tableau 106 - Comparaisons appariées. Cursus universitaire / Différence des moyennes dans la dimension affective.....453

Tableau 107 - Résumé ANOVA pour les variables.....454

Tableau 108 - Échantillons appariés pour test t de Student. Intervention B.....465

Tableau 109 - Corrélation des échantillons pour le Test t de Student. Intervention B.....466

Tableau 110 - Test de t de Student. Indices intervention B. 466

Tableau 111 - Modèle linéaire mixte appliqué à la dimension affective. Variable « français comme activité extra-académique ». 468

Tableau 112 - Modèle linéaire mixte appliqué à la dimension affective. Variable « cursus universitaire ». 468

Table des illustrations

Figure 1 - Rendement académique des étudiants, année 2007.....57

Figure 2 - Tendance du rendement académique 2007-2015. 57

Figure 3 - Nombre total d'étudiants inscrits 2007-2015 58

Figure 4 - Tendance du rendement académique 2007-2015 en termes de pourcentages. 59

Figure 5 - Pourcentage d'étudiants admis 2007-2015. 59
Figure 6 - Pourcentage d'étudiants absents. 60
Figure 7 - Relation total d'inscrits/étudiants ayant une mention spéciale 2007-2015.....60
Figure 8 - Pourcentage d'étudiants ayant une mention spéciale 2007-2015. 61
Figure 9 - Moyenne de classe 1, 2007-2015. 62
Figure 10 - Moyenne de classe 2, 2007-2015. 62
Figure 11 - Tendance des moyennes 2007-2015. 63
Figure 12 - Moyennes des étudiants refusés, 2007-2015. 63
Figure 13 - A social process model of language attitudes (Processus social des Attitudes Linguistiques). Source : Cargile, Giles, Ryan et Bradac, 1994, p. 214. 75
Figure 14 - Modèle panoramique de la communication en classe de langue, d'après Martinez, 2011, p. 15. 109
Figure 15 - Relations entre les Attitudes Linguistiques, les représentations et les motivations des apprenants des langues. 112
Figure 16 - Image pour l'intervention pédagogique : Les téléphones mobiles rencontrent leur grand-mère. Auteur : N. Fakes. 214
Figure 17 – Image pour l'intervention pédagogique : citation de Jules Romains. 215
Figure 18 - Image pour l'intervention pédagogique : citation de Mark Twain. 215
Figure 19 - Image pour l'intervention pédagogique A. Annonce de Patrick Laubignat, torréfacteur de Cafés Charles, affichée au Festival de Marciac 2012. 217
Figure 20 - Image pour l'intervention pédagogique A, sur l'importance de la ponctuation 218
Figure 21 - Image pour l'intervention pédagogique : illustrations de Quentin Blake, sur le texte de Daniel Pennac (1992). 220
Figure 22 - Indice d'évaluation de la dimension cognitive. Intervention A. 308
Figure 23 - Indice d'évaluation de la dimension cognitive. Intervention B. 308
Figure 24 - Indice d'évaluation de la dimension affective. Intervention A. 309
Figure 25 – Indice d'évaluation de la dimension affective. Intervention B. 310
Figure 26 – Indice d'évaluation de la dimension comportementale. Intervention A. 312
Figure 27 - Indice d'évaluation de la dimension comportementale. Intervention B. 312
Figure 28 - Indice d'AL des populations de l'étude. 313
Figure 29 - Échelle d'indice d'évaluation pour les dimensions. 316
Figure 30 - Indices par dimension par rapport au seuil de 39 points. Intervention A. 317
Figure 31 - Indices par dimension par rapport au seuil de 39 points. Intervention B. 317
Figure 32 - Échelle d'indice d'Attitudes Linguistiques. 318

Figure 33 - Indices généraux des deux populations, par rapport au seuil de 117 points. ...318

Figure 34 - Rendement académique en termes de pourcentages. Population totale de l'intervention A. ...322

Figure 35 – Comparaison de rendement académique entre les groupes contrôle et expérimental de Français I. Intervention A. ...325

Figure 36 - Comparaison de rendement académique entre les groupes contrôle et expérimental de Français II. Intervention A. ...327

Figure 37 - Rendement académique. Français III. Intervention A. ...329

Figure 38 - Comparaison de rendement académique entre les groupes contrôle et expérimental de Français IV. Intervention A. ...331

Figure 39 - Rendement académique. Français II. Intervention B. ...335

Figure 40 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension cognitive, intervention A à T0. ...351

Figure 41 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension cognitive, intervention A à T1. ...353

Figure 42 – Pourcentage des types des raisons pour la dimension cognitive, intervention B à T0. ...355

Figure 43 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension cognitive, intervention B à T2. ...356

Figure 44 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension affective. Intervention A à T0. ...358

Figure 45 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension affective, intervention A à T1. ...359

Figure 46 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension affective, intervention B à T0. ...361

Figure 47 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension affective, intervention B à T2. ...363

Figure 48 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension comportementale, intervention A à T0. ...373

Figure 49 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension comportementale, intervention A à T1. ...378

Figure 50 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension comportementale, intervention B à T0. ...379

Figure 51 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension comportementale, intervention B à T2. ...381

Figure 52 - Pourcentage des types des raisons pour l'intervention A. ...385

Figure 53 - Pourcentage des types des raisons pour l'intervention B. ...387

Figure 54 - Type de motivation de la population. ...388

Figure 55 - Pourcentage d'acceptation des items de la dimension cognitive à T0.....402
Figure 56 - Compétences acquises à l'issu du cours de français II. Semestre B-2014.....473

INTRODUCTION

Confrontés à des résultats très souvent négatifs chez les étudiants de français langue étrangère (désormais FLE) à la Universidad de los Andes[1] (ULA), les enseignants se soucient constamment de l'efficacité des méthodes, techniques et procédures mises en place dans leur institution par tous les coparticipants de l'acte d'enseignement / apprentissage de cette langue. Certainement provoquées par des facteurs multiples, les difficultés repérées chez les étudiants sont au cœur de la présente recherche.

La remise en question, occasionnée par le constat de ces défaillances, nous mène, dans un sens très général, à porter un regard critique quotidien sur chacun des aspects concernant l'apprentissage. Or, s'agissant des processus d'une amplitude et d'une complexité extrêmes, lors des recherches entreprises dans le domaine, il est impératif de définir des cadres restrictifs et très spécifiques à partir desquels nous pourrions trouver des réponses partielles aux problématiques rencontrées.

En tant qu'enseignante de FLE à la ULA, nous sommes très intéressée par les facteurs extralinguistiques[2] liés à son enseignement. Ainsi, nous accordons beaucoup d'importance aux contenus de nos programmes et à la manière dont ils sont appris et enseignés, c'est-à-dire, aux composantes majoritairement *linguistiques* et *didactiques* de notre métier. De plus, notre formation nous a amenée à nous intéresser aux phénomènes individuels et sociétaux en jeu lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire, aux composantes *psychologiques* et *sociologiques* impliquées.

De ce fait, c'est en empruntant à ces sciences connexes que nous nous proposons d'analyser les phénomènes persistants des désistements et des notes insuffisantes de la population estudiantine de la ULA. Plus précisément, cette dernière est

[1] Université des Andes.

[2] Dans le sens saussurien du terme.

composée par les étudiants des Écoles de Langues Modernes et d'Éducation, mention Langues de la ULA, à Mérida, au Venezuela, pendant l'année académique 2014.

Notre expérience d'enseignante de FLE (15 années) nous permet de considérer que nous pouvons trouver des éléments d'explication aux résultats de l'apprentissage de cette langue par les étudiants vénézuéliens dans leur manière de regarder le français et les pays francophones.

Pour considérer cette hypothèse de travail, qui résulte des observations de nombreux professeurs en milieu hétéroglotte autre qu'au Venezuela, les didacticiens cherchent à rendre compte des *motivations* et des *représentations* des étudiants. Dans la littérature scientifique on dispose de théories et de certains outils pour analyser ces aspects de la Didactique des Langues (désormais DDL).

Ce sont deux questions que l'on retrouve aussi bien dans des travaux en psychologie et en sociologie qu'en DDL. Par rapport aux motivations, nous nous sommes inspirée notamment des recherches en psychologie de Paul Diel, Joseph Nutin, Abraham H. Maslow, Robert Vallerand et Edgar Thill. Les recherches de ces auteurs se situent souvent dans des terrains partagés par plusieurs domaines car elles s'inscrivent, pour la plupart, dans la psychologie sociale. Nous pouvons aussi compter sur les visions didactiques de Robert Galisson, Daniel Coste et Jean Pierre Robert sur ce sujet. Également difficiles à classer de par leur versatilité, nous ne pouvons pas oublier les recherches du psychologue Robert Gardner, ainsi que celles du psychologue et sociolinguiste Wallace Lambert. Ces derniers se sont intéressés notamment aux motivations dans l'apprentissage des langues.

Pour ce qui est des représentations, nous pouvons citer très rapidement depuis le XIXème siècle jusqu'à nous jours, les travaux de quelques auteurs qui sont devenus des référents importants pour notre propre recherche. En psychologie, nous retiendrons les réflexions de Serge Moscovici, Patrick Rateau et Alessandro Bergamaschi. Dans le domaine de la sociologie, nous nous référons notamment à Émile

Durkheim et Denise Jodelet, ou encore à la sociolinguiste Jacqueline Billiez. Finalement, en DDL, nous trouverons un appui important dans les recherches de Véronique Castellotti, Danièle Moore et Geneviève Zarate.

Dans un sens général, les *motivations*, sont en lien avec les *causes* des manières d'être, de faire, de ressentir et de penser la langue cible et son apprentissage. Quant à elles, les représentations sont liées à la dimension cognitive des individus, aux *raisonnements* qu'ils font, à leur manière de voir le monde.

Or, dans la littérature scientifique en DDL, nous n'avons trouvé aucun outil permettant d'appréhender toutes ces dimensions de manière systémique. Voilà pourquoi nous nous sommes tournée vers un outil mis en place par des sociolinguistes : la mesure des Attitudes Linguistiques (désormais AL).

De notre point de vue, le manque d'efficacité de nos étudiants s'explique par le manque de motivations qu'ils ont à étudier le FLE, d'une part, et par leurs représentations de cette langue et ses locuteurs, d'autre part. Les AL pouvant rendre compte de ces deux éléments, il serait intéressant de voir comment cet outil peut-être saisi pour les considérer en synergie.

Sous le concept d'Attitudes Linguistiques, la sociolinguistique nous propose une vision scientifique des *évaluations et réactions* des usagers vis-à-vis des langues. De ce fait, cet outil a été utilisé pour regarder des événements personnels, interpersonnels, de masses, organisationnels et interculturels liés aux langues, tels que le maintien, la disparition ou l'apprentissage de celles-ci, entre autres (Cargile et Bradac, 2001).

Il s'agit là d'un élément fondamental servant à expliquer « la vie » des langues. Par conséquent, nous pensons qu'il peut être opérationnel pour la population cible de notre étude. C'est ce que nous nous efforcerons de montrer tout au long de notre

travail divisé en quatre parties nous conduisant vers les différents stades de la question.

Dans la première partie, *Contexte*, nous exposons la situation de l'enseignement du FLE au Venezuela et particulièrement à l'ULA, ce qui nous mène vers une description exhaustive de notre problématique, de l'hypothèse générale de notre étude et de nos objectifs.

La partie 2 de notre thèse, *Cadre théorique*, comporte tout d'abord quelques éléments définitoires de la notion d'Attitudes Linguistiques, ainsi que leurs caractéristiques. Ces éléments nous permettent de proposer un argumentaire mettant en avant les liens entre cette notion centrale de notre recherche et celles de motivations et représentations. Au sein des AL, ces deux derniers aspects sont ceux qui sont en lien direct avec les questions d'apprentissage.

Nous résumons également dans cette partie les aspects concernant la recherche en AL, tout en exposant les méthodes, techniques et moyens proposés par les auteurs, que nous prenons comme référence pour analyser les AL de notre population. Ceci nous permet d'établir un état de la question à partir duquel nous définissons notre apport au domaine.

En effet, parmi les caractéristiques des AL, évoquées dans notre cadre théorique, leur malléabilité retient grandement notre attention. Nous considérons que, basé sur cette particularité, l'enseignant peut mettre en place des dispositifs d'envergure visant le changement des AL afin d'aider à l'amélioration des résultats des étudiants. C'est cette idée qui, conjuguée avec les éléments méthodologiques mentionnés précédemment, définit notre protocole.

Nous arrivons ainsi à la partie 3 de cette étude, intitulée *Méthodologie*. Divisée en trois phases, notre méthodologie nous permet d'exposer tous les moyens déployés pour observer tous ces faits de manière rigoureuse (Billières et Spanghero-Gaillard,

2005) et, donc, pour atteindre nos objectifs. L'élaboration d'un outil de mesure des AL fait l'objet de la première phase, la mesure des AL en elle même fait l'objet de la deuxième et le traitement des donnés issues de cette mesure est réservé à la troisième.

Lors de la première phase, nous expliquons, pas à pas, la conception d'un outil adéquat, objectif, valide et fiable, basée sur l'analyse des *représentations* des étudiants et des enseignants du Département de FLE de l'ULA Mérida. En ce qui concerne les représentations des étudiants, nous nous sommes servie de la méthode des mots associés, issue de la psychologie sociale, décrite et proposée par des nombreux auteurs tels que Zarate (2012) et Abric (2011). Ce travail a été fait auprès d'une première population d'étudiants de la ULA, représentative de la population cible définitive. Par rapport aux représentations des enseignants, nous avons mis en place une variante de la méthode Delphi, afin de définir les items composant notre questionnaire.

La deuxième phase de notre méthodologie concerne la mesure des AL et, donc, la collecte des données au moyen de l'outil conçu lors de la première phase. Cette deuxième sous-partie se décline en cinq étapes : administration du questionnaire (T0), une première intervention pédagogique (A) suivie d'une nouvelle administration du questionnaire (T1), puis une nouvelle intervention pédagogique (B) et une dernière administration du questionnaire (T2).

Dans la troisième phase de notre méthodologie, nous nous occupons du traitement des données collectées. Nous développons dans cette section la nécessité de compléter nos données par des questions ouvertes nous permettant d'analyser les *motivations* des étudiants dans leur parcours d'apprentissage du FLE. Elles donnent aux étudiants l'opportunité d'avancer des explications plus précises sur leur choix de réponse face à chaque item du questionnaire.

Toutes les informations collectées appellent la mise en place d'une codification pour leur traitement, l'élaboration de bases de données et des analyses statistiques. Les détails de ces outils sont exposés à la fin de cette troisième sous-partie.

Ceci nous mène naturellement vers la présentation des résultats et les commentaires qu'ils suscitent, constituant la quatrième partie de notre recherche (*Analyse et discussion des résultats*). Divisée en cinq sections, cette partie recouvre les analyses descriptives et relationnelles des données obtenues après chacune des interventions mises en place, ainsi que des données obtenues au moyen des questions ouvertes du questionnaire et des entretiens personnalisés avec les enseignants. Dans cette même partie nous avançons quelques propositions didactiques en réponse au fait observé initialement.

Finalement, nous présentons la *Conclusion générale* de notre étude.

1
CONTEXTE

En vue d'apporter des éléments pouvant aider à comprendre certains aspects de cette recherche, nous comptons présenter, en trois parties, dans ce chapitre, un aperçu du contexte de notre étude. Nous parcourrons différents stades qui nous mèneront progressivement à une description exhaustive de notre contexte spécifique, qui détermine, somme toute, la problématique traitée.

De cette manière, nous commençons notre parcours par l'observation des relations internationales entre la France et le Venezuela, qui dévoilent l'importante présence de la culture francophone dans ce pays. Il s'agit d'un préambule nécessaire à introduire les aspects linguistiques qu'impliquent ces relations. Nous centrerons notre attention tout particulièrement sur la situation du français langue étrangère dans cette nation de l'Amérique Latine. Nous évoquerons, de ce fait, les caractéristiques de l'enseignement de cette langue dans le pays.

Dans une deuxième partie, nous nous centrerons sur l'enseignement / apprentissage du FLE à l'Université des Andes de Mérida, contexte spécifique de notre recherche, auquel nous sommes rattachée en tant que personnel enseignant. Nous présenterons, de ce fait, des informations relatives aux deux licences concernées par notre travail et aux résultats obtenus par nos étudiants dans le cadre de ces formations. Une attention spéciale est réservée notamment aux caractéristiques de ces formations, pouvant jouer un rôle important pour cette investigation car elles définissent le profil des étudiants constituant notre population.

C'est précisément cette caractérisation qui ouvre la voie à la définition de notre problématique, objet de la troisième partie de ce chapitre, nous permettant en même temps d'exposer nos hypothèses et nos objectifs.

1.1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU VENEZUELA (DONNEES HISTORIQUES)

Même si nous sommes consciente du fait que lorsque l'on parle d'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons affaire à un univers très ample regroupant beaucoup de pays et de cultures concernés (à savoir, tous ceux qui sont répertoriés par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), comme étant des pays /cultures francophones), il est vrai que dans la réalité administrative vénézuélienne, cette gamme de nations disparaît quasiment et se réduit, dans les faits, aux relations établies spécialement avec la France et moyennement avec le Canada et la Belgique.

En effet, nous n'avons pas trouvé d'informations assez riches pour les inclure dans ce chapitre de notre travail concernant les relations entre le Venezuela et les autres pays francophones. Pour cette raison, et dû au fait que notre recherche s'y circonscrit, nous nous limitons donc à analyser les relations franco-vénézuéliennes.

L'ensemble des éléments contextuels qui seront décrits nous permettront non seulement de connaître la situation dans laquelle se déroule notre recherche mais aussi, et surtout, de comprendre à quel point il est important d'approfondir sur des sujets concernant le FLE au Venezuela : il s'agit là d'un domaine lié à d'autres secteurs directement et indirectement dans ce pays (le tourisme, le commerce, la politique, etc.).

La France et le Venezuela entretiennent des échanges bilatéraux importants depuis l'époque de la Révolution française, à laquelle a participé le vénézuélien Francisco de Miranda (Général de l'Armée française en 1792, seul Latino-américain dont le nom est inscrit à l'Arc de Triomphe à Paris, à côté de ceux des autres combattants de la révolution) et qui a servi d'inspiration à l'indépendance du Venezuela, en 1810.

Ces relations se sont enrichies au fil du temps par des visites successives et réciproques des chefs d'État des deux pays dont le but était de créer des liens pour la coopération internationale. L'action centrale la plus récente de ces rencontres a été la création d'une Commission franco-vénézuélienne de haut niveau qui se réunit régulièrement depuis le début du XXIème siècle pour promouvoir le dialogue entre les deux nations autour des sujets divers dont l'importance est accentuée par la proximité entre la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane française et le Venezuela, et donc, par l'existence d'une frontière maritime commune avec la France.

Cette commission se charge, entre autres, des projets renfermant l'identification de thèmes de recherche liés aux « agendas de développement du Venezuela ». Elle se charge aussi des projets du programme ECOS NORD[3], des projets de bourses de la Banque Interaméricaine de Développement, créés sur le modèle français et des projets de conventions sportives (pour des compétitions et des formations). La promotion et le renforcement de programmes déjà existants font également l'objet de cette commission. C'est le cas du PCP (Programme de Coopération Post-gradué), de la modernisation des Instituts Universitaires des Technologies avec IUT Consultants, des programmes de bourses en partenariat avec Fundayacucho et ÉDUFRANCE et du programme d'échange d'assistants de langue (Muñoz, 2002).

Il existe, d'ailleurs, entre la France et le Venezuela, un accord de promotion et de protection réciproque des investissements, signé en 2004 et des accords de coopération dans les secteurs énergétique, de transport, social et économique. Sur ce dernier plan, le Venezuela est pour la France un partenaire important qui a permis l'implantation de grandes entreprises françaises sur son territoire, notamment en ce

[3] Programme d'Evaluation-orientation de la COopération Scientifique, créé en 1992 par les Ministères français des affaires étrangères et de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la coopération scientifique et universitaire avec l'Amérique latine. http://www.univ-paris13.fr/cofecub-ecos/ecos-nord

qui concerne l'extraction de gaz et de pétrole, le développement des industries pharmaceutiques et de télécommunications et des systèmes de transport comme le métro. La France est classée, de cette manière, parmi les cinq premiers investisseurs étrangers au Venezuela, ce qui se consolide encore par l'existence, depuis 1974, d'une Chambre de commerce, d'industrie et d'agriculture vénézuélienne-française à Caracas[4] (CCIAVF : http://www.cciavf.com.ve/fr/).

En plus de la CCIAVF, en ce qui concerne directement le commerce, nous devons mentionner aussi l'existence de l'Association des Jeunes Entrepreneurs Francophones (AJEF).

L'Ambassade de France au Venezuela répertorie également des associations avec plus au moins la même finalité de coopération entre les nations, mais avec d'autres spécificités. Nous comptons parmi celles-ci l'Institut International pour le Développement et la Coopération (IIDEC), l'Union des Français de l'Étranger (UFE), l'Association de bienfaisance du Lycée français de Caracas (Présence française) et l'Association pour le développement des échanges avec le Venezuela (FRAVEN).

Recouvrant un caractère plutôt politique, il faut mentionner l'Association démocratique des Français à l'étranger (ADFE) et l'Association française des conjoints d'agents du ministère des Affaires étrangères (AFCA). En ce qui concerne les sciences naturelles, nous pouvons évoquer l'Association Franco Vénézuélienne des Sciences de la Santé (AVFCS) et la Société Franco Vénézuélienne des Ingénieurs et Scientifiques (SFVIC).

Finalement, dans le domaine des sciences sociales et de l'éducation s'inscrivent l'Association Franco Vénézuélienne des Juristes (JURISFRAVEN), l'Association

[4] http://www.ambafrance-ve.org/Presentation-et-historique

Franco Vénézuélienne des Sciences Sociales et Humaines (CISHFRAVEN), l'Association COLOMBBUS (pour favoriser l'éducation), l'Association d'anciens élèves du Collège Francia et l'Association vénézuélienne des professeurs de français (Avenprof[5]).

Tout ceci se traduit par la présence d'artistes, de chercheurs, d'enseignants et de scientifiques de renom des deux pays sur le territoire de l'autre, ainsi que par des échanges et des interventions solidaires en cas de besoin (comme la catastrophe naturelle sur les côtes vénézuéliennes en 1999, lors de laquelle la France a apporté une aide précieuse aux habitants, aux services des sécuristes et aux autorités du Venezuela)[6]. De fait, en 2011, on a recensé six mille Français résidant au Venezuela constituant ainsi « la plus importante communauté française de l'Amérique andine[7] ». Même si les destinations touristiques préférées par les Français sont l'Équateur et le Pérou[8], il y a également un nombre significatif de touristes de cette nationalité au Venezuela ainsi que d'autres Français de passage (pour des séminaires ou d'autres évènements scientifiques).

D'ailleurs, ce sont les associations mentionnées qui se chargent, en général, de l'organisation des formations et des activités culturelles impliquant les deux pays (notamment des programmes pour le développement des orchestres, la fête de la francophonie, le festival du cinéma français et la fête de la musique). Ces programmes-là, ainsi qu'une influence visible de la France au Venezuela dans

---

[5] Définie sur leur site comme une « association civile à but non lucratif, apolitique et de caractère académique », cette association, affiliée à la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français) a été créée en 1983 afin de regrouper les enseignants de français du pays du niveau secondaire et supérieur, des secteurs publique et privé. Ses objectifs sont « la défense, la promotion, l'affirmation et la diffusion de l'enseignement du FLE » http://www.avenprof.org

[6] http://www.ambafrance-ve.org/

[7] http://www.ambafrance-ve.org/Presentation-generale

[8] IBIDEM

l'architecture et l'urbanisme de certaines de ses villes ou encore la présence des établissements français sur le territoire vénézuélien, témoignent également de l'intensité historique desdits échanges et du dynamisme de la communauté française implantée dans le pays.

En outre, la plupart des activités de ces associations, parmi d'autres institutions, se nourrissent par l'existence des accords de coopération signés entre des établissements vénézuéliens et certains centres de recherche et universités français.

Au Venezuela, les principaux partenaires de ces accords ont leur siège notamment à Caracas : Université Simón Bolívar (USB), Université Centrale (UCV), Institut d'études supérieures d'administration (IESA), Université Santa María, Fondation-Institut d'ingénierie pour la recherche et le développement technologique, Institut Universitaire et Technologique (IUT), Université Pédagogique et Centre panaméricain de recherche et formation sur le lèpre et les maladies tropicales. Mais, certains accords ont été signés aussi à Mérida : Université des Andes (ULA) et Centre interaméricain de développement intégral des eaux et des terres, à Maracaibo : Université du Zulia (LUZ) et à Cumaná : Université d'Orient (pour la situation géographique de ces institutions, voir l'annexe n° 4).

Du côté français, des nombreuses universités et écoles supérieures sont impliquées dans ces accords académiques[9]. Parmi elles, on compte l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

[9] Université Aix-Marseille III, Université des Antilles et Guyane, Arts et métiers (ENSAM), Bordeaux I, Caen, Compiègne (Université technologique), École des mines de Nantes, École d'ingénieurs généraliste (EPF), École Centrale de Lille, Grenoble (INP), Grenoble 3, Lille I, Limoges (ENSCI), Lyon (INSA), Metz (École national d'ingénieurs), Montpellier II, Orléans, Paris (CNAM), Paris (EHESS), Paris centrale, Paris III, Paris IX, Paris VIII, Paris XI, Paris XII, Paris XIII, Pau, Poitiers, Rennes (INSA), Rennes I, Sofrecom, Toulouse (INP), Toulouse (INSA), Toulouse II, Toulouse III, St. Étienne, Université Marne-la-Vallée et Université d'Angers. http://www.ambafrance-ve.org/cooperation-universitaire

Ces accords s'inscrivent dans des domaines très divers[10] allant de la chimie à la philosophie et en passant notamment par le **français langue étrangère** (Muñoz, 2002)[11].

Nous voudrions attirer l'attention sur le fait que nous venons de souligner, en caractères gras, sur ces trois derniers paragraphes, la ULA, l'Université de Toulouse 2 et le domaine du FLE. En effet, il existe un accord de coopération dans ce domaine entre ces deux institutions qui représente le cadre administratif dans lequel se développe cette recherche.

De manière à ce que, comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, lorsque l'on fait des recherches autour du FLE au Venezuela, nous pouvons affirmer que les efforts impliqués concernent et bénéficient directement et indirectement le développement de beaucoup de domaines différents d'une grande importance pour les deux pays. Ceci justifie et accroît l'intérêt de cette thèse.

1.1.1. Orientations de l'apprentissage du français dans ce contexte

Cette première description générale que nous venons de présenter sur les relations entre le Venezuela et la France permet de présager l'existence d'un terrain très fertile pour l'expansion, donc pour l'enseignement/apprentissage de la langue fran-

[10] Ingénierie chimique, droit, économie, sciences, sciences humaines, lettres, biotechnologie, génie mécanique, dessin industriel, technologie et sciences de l'homme, gestion de la technologie et de l'innovation, hydrologie, hydraulique, chimie, physique, mathématiques, informatique, sciences économiques et sociales, céramique, productique, matériaux, procédés de fabrication, ingénierie de formation, génie analytique, histoire, énergétique, environnement, économie et gestion, sciences biologiques, philosophie, urbanisme, thermodynamique (physique moléculaire), agroalimentaire, géographie, sociologie, littératures, médecine et français langue étrangère

[11] Pour plus d'information sur tous les accords et traités qui lient à présent la France et le Venezuela, une liste est consultable sur la base Pacte du Ministère des affaires étrangères de la France, dans sa section Traités Venezuela. (http://www.ambafrance-ve.org/)

çaise dans le pays, domaine qui retiendra dorénavant notre attention exclusive, parmi tous les autres domaines mentionnés, en vue de garder notre cohérence thématique. Dans ce sens, il nous semble important de faire remarquer que, pour leur fonctionnement optimal, tous les accords et institutions qui ont fait l'objet de ce chapitre requièrent la présence d'individus maîtrisant la langue française. Ce qui rend, conséquemment, son apprentissage très utile dans ce contexte.

De ce fait, les institutions où l'on enseigne le français au Venezuela sont relativement nombreuses, ainsi que les efforts décuplés pour y assurer la réussite tant des enseignants que des apprenants. Ceci répond au fait que le français est la deuxième langue enseignée tant dans le secondaire (à partir de l'âge de 11 ans) que dans le supérieur dans le pays, après l'anglais, qui est la première langue vivante étudiée (la plus sollicitée) et la seule enseignée officiellement et de manière généralisée depuis l'école primaire[12].

Pour ces raisons, depuis le début du XXIème siècle, la Commission mixte franco-vénézuélienne de haut niveau, mentionnée en amont, travaille dans la concrétisation des projets dont le but principal est la promotion de l'apprentissage de la langue et de la culture françaises, notamment à travers l'inclusion du français comme deuxième langue obligatoire dans les programmes éducatifs, depuis l'école primaire (à partir de 6 ans). La mise en place de ce projet devrait induire, d'après Muñoz (2002), une politique de formation/recrutement des enseignants pour ce niveau éducatif, tout en créant des liens importants entre les universités et les établissements du primaire et du secondaire autour du FLE (Ibidem).

[12] D'après l'Avenprof, « Cela répond à une question de "politique d'état" qui considère plutôt [l'expansion des] langues régionales. Par contre, parmi les langues étrangères ils laissent l'anglais en priorité et envisagent l'arabe et le chinois ». http://avenprof-ven.fipf.org/livre-blanc

Muñoz poursuit en affirmant que ce changement provoquerait conséquemment l'expansion/augmentation de la présence du français dans tous les milieux académiques du pays. Dans ce sens, l'actuel Président, ancien Ministre des affaires étrangères du Venezuela, M. Nicolas Maduro, a signé en 2008 un traité international à Paris avec M. Kouchner, qui prévoit des accords de coopération éducative impliquant le Ministère du Pouvoir Populaire pour l'Éducation et celui de l'Enseignement Supérieur. Dans ce traité est prévu un programme pilote pour la mise en œuvre de ce plan[13].

Afin d'y voir plus clair, nous proposons un aperçu des actions concrètes entreprises par les acteurs les plus actifs dans le soutien de l'apprentissage du FLE et du renfort des institutions en lien avec cet objectif, au Venezuela. Le service culturel de l'Ambassade de France dans le pays et les Alliances françaises y jouent un rôle fondamental.

En effet, l'Ambassade compte un service de coopération et d'action culturelle chargé de créer et de promouvoir des projets autour de deux grands axes : la langue française (coopération linguistique) et l'ingénierie éducative (coopération éducative).

En ce qui concerne la coopération linguistique[14], le service concentre ses efforts sur cinq objectifs :

1. La formation des enseignants : promue à travers des programmes de bourses pour faire des stages linguistiques et pédagogiques en France pendant l'été, ainsi que par le programme de formation à distance PROFLE ; le soutien dans des projets personnels de formation continue en France (présentiels ou

[13] http://avenprof-ven.fipf.org/livre-blanc

[14] Un poste diplomatique d'Attaché linguistique était accordé à ce service depuis plusieurs années, mais la crise budgétaire française, accompagnée par la crise économique, sociale et politique qui opprime le Venezuela en ce moment ont mené vers sa récente suppression, ce qui fait que le service est toujours actif, mais affaiblit.

à distance) et l'organisation de stages et de séminaires en partenariat avec les Alliances françaises. Certaines universités vénézuéliennes et l'Avenprof s'occupent de l'organisation d'une rencontre nationale annuelle des professeurs de tous les niveaux du pays et de l'édition d'un bulletin trimestriel contenant des informations académiques, pédagogiques, culturelles et administratives importantes pour les enseignants de FLE dans le pays (Muñoz, 2002 et Ambassade de France au Venezuela).

2. Le programme d'échange d'assistants des langues française et espagnole, établi entre les Alliances françaises au Venezuela, quelques universités vénézuéliennes, l'Ambassade et le Ministère de l'Éducation nationale français, depuis 1996. Ce programme a permis, depuis sa création, à approximativement 30 étudiants vénézuéliens (par an) de partir en France en tant qu'assistants d'espagnol et à 15 étudiants français d'assurer des cours au Venezuela en tant que lecteurs ou enseignants à part entière dans les Alliances françaises et les universités du pays[15]. Cependant, ce programme est actuellement remis en cause en raison d'une situation financière très complexe dans les deux pays, impliquant une réduction des budgets pour cette action. De même, la situation politique et sociale complexe, notamment du Venezuela, rend encore plus compliquée la poursuite du programme. De ce fait, malheureusement, depuis 2013 aucun assistant français n'est allé au Venezuela, dès lors considéré comme territoire non sécurisé. Pareillement, les étudiants vénézuéliens rencontrent des difficultés à se rendre à leurs postes assignés en France.
3. L'organisation de concours pour des étudiants de FLE dans divers domaines (photographie, écriture, cuisine, mode, etc.)
4. L'organisation des épreuves visant les certifications de DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) et de DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française).
5. La promotion de la recherche et de la publication grâce au réseau de recherche international GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches

[15] http://www.ambafrance-ve.org/Programme-d-echanges-d-assistants

pour le Français Langue Internationale), matérialisé par la revue Synergies Venezuela[16].

En ce qui concerne la coopération éducative, l'Ambassade de France participe aussi activement au développement du programme « Ciencia en la Escuela » de la Fondation Polar et l'Académie des Sciences physiques, mathématiques et naturelles du Venezuela consistant en un transfert des techniques et méthodes de la recherche scientifique à l'enseignement des sciences et technologies à l'école primaire. Dans ce sens, l'Ambassade de France n'a pas seulement mis en place le programme du même genre : « La main à la pâte »[17] au Venezuela, mais en plus, et surtout, elle met à la disposition d'une trentaine d'écoles primaires vénézuéliennes tout son matériel pour la même finalité pédagogique[18].

D'autre part, les Alliances françaises ont toujours un rôle prépondérant non seulement dans les actions éducatives, mais aussi dans le fonctionnement des programmes qu'elles mènent conjointement avec l'Ambassade de France. Par exemple, leurs aides sont visibles au travers des assistants de langue ou de la formation du personnel enseignant du pays. Comme il s'agit d'institutions essentiellement éducatives, nous comptons les évoquer lors de la description des options que les étudiants ont au Venezuela pour étudier la langue et la culture françaises et francophones.

Ainsi, les actions concrètes susmentionnées permettent de donner vie à la francophonie et à la francophilie au Venezuela. Ces actions se déroulent dans des institutions de status différents. Pour en présenter un panorama aussi complet que possible, nous avons recueilli des données auprès de l'Ambassade de France au Venezuela, de l'Avenprof et de l'Université des Andes, lors des entretiens télépho-

[16] http://www.ambafrance-ve.org/Cooperation-linguistique

[17] Conçu en France, en 1996, par le prix Nobel de physique de 1992, Georges Charpak, avec Pierre Léna, Yves Quéré et l'Académie des Sciences

[18] http://www.ambafrance-ve.org/COOPERATION-EDUCATIVE

niques ou présentiels avec les personnels du Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade française et administratifs des institutions consultées[19].

Une recherche bibliographique, préalable aux entretiens, nous a conduite vers un bilan sur l'enseignement du français au Venezuela, établi et publié en 2002 par M. Jean MUÑOZ, Maître de Conférences à l'Université de Rennes 2 et ancien coopérateur pour le français à l'Ambassade de France au Venezuela. Cette même recherche nous a permis d'accéder à un *livret blanc*[20], publié par l'Avenprof le 9 mars 2015, sur le site de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF).

D'après les informations publiées, l'Association compte un effectif de 200 enseignants/membres dont 44% travaille dans le supérieur, 55% dans le secondaire, 1% dans le primaire[21] et aucun enseignant ne travaille au niveau préscolaire (équivalent de la maternelle en France). Hypothétiquement, ces chiffres regroupent la quasi-totalité des enseignants de FLE de tout le pays.

La plupart de ces enseignants ne se spécialisent pas en français. Ils enseignent d'autres langues en parallèle, notamment l'anglais, et d'autres matières comme la littérature espagnole. Souvent, ils exercent même d'autres activités professionnelles en plus de leur métier d'enseignants (l'Avenprof cite des domaines comme le droit, le secrétariat, les arts plastiques et l'artisanat, entre autres), tout en gardant l'enseignement comme leur profession principale. La plupart de ces enseignants ont acquis un niveau de troisième cycle.

---

[19] Cependant, même si ces chiffres sont très fiables car les données sont recueillies minutieusement, ils sont considérés comme des estimations, dû à leur caractère extra-officiel. À présent, aucune institution ne centralise ni fournit des chiffres officiels à ce sujet.

[20] http://avenprof-ven.fipf.org/livre-blanc

[21] Ce qui représente effectivement une exception qui a lieu dans certains instituts privés du pays.

Le français au Venezuela est enseigné dans des institutions diverses par leur statut et le public[22]. À partir de cet univers, que nous décrirons par la suite, nous proposons une organisation qui prend en compte les raisons pour lesquelles les apprenants vénézuéliens s'engagent dans l'apprentissage de cette la langue dans un cadre déterminé.

Les raisons pour lesquelles les Vénézuéliens choisissent d'apprendre la langue française étant diverses et déterminantes par rapport à la manière dont se déroule leur apprentissage, nous proposons une taxonomie nous permettant de distinguer deux grandes catégories d'institutions, selon que les étudiants considèrent

> 1. l'apprentissage du français comme un loisir ou comme un outil complémentaire mais non obligatoire pour une activité quelconque d'un secteur spécifique (ce que nous avons choisi d'appeler : « Formations à des fins non professionnelles »)
>
> 2. que le français est une langue indispensable à connaître pour exercer leur profession ou qu'ils l'apprennent comme une langue instrumentale obligatoire dont ils ont besoin pour leurs formations dans des domaines professionnelles autres que le FLE (ce que nous appellerons « Formations à des fins professionnelles ou menant vers une professionnalisation »)[23]

---

[22] En dépendant des catégories des formations proposées, Muñoz a trouvé l'utilisation des Manuels qui suivent : Ado, Junior, Café Crème, Bien Joué, Fréquence Jeunes, Kangourou, Le Nouveau Sans Frontières, France en Direct, Bonne Route, Nouvelle Méthode de Français, Parlez! on tourne, Action, la Méthode de français de l'éditorial Santillana, Alex et Zoé, Farandole, Bravo, Fréquence Jeunes, Reflets, French in Action, Nouvel Espaces, Panorama, Bienvenue en France, Forum, Cadences, Le Nouvel Espaces, 450 exercices de grammaire, Le Nouvel Entraînez-vous, Le Français de la Cuisine et la Restauration, Au Service du Client, Français du Tourisme, Les Métiers du Tourisme et des textes littéraires et documents authentiques divers.

[23] Nous faisons cette distinction à des fins pratiques en considérant les tendances générales, tout en étant consciente que dans l'un ou l'autre type d'institutions nous pouvons trouver de cas tous confondus. Il y a, par exemple, dans les Alliances françaises ou dans les autres instituts privés mentionnés, des étudiants des universités ayant intégré les formations qu'ils proposent comme un complément de leurs études professionnelles en FLE. De la même manière, nous pouvons trouver des étudiants en catégorie d'auditeurs libres dans des formations professionnelles qui suivent ces cours de FLE juste par passion.

a) Formations à des fins non professionnelles

Les Alliances Françaises (AF)[24]

Le Venezuela étant le dernier pays de l'Amérique Latine où les AF se sont implantées, il ne compte que 9 sièges dans ses villes principales : Barinas, Barquisimeto, Caracas, Maracaibo, Maracay, Mérida, Nueva Esparta, Puerto Lacruz et Valencia. En 2001, Muñoz a répertorié 6500 étudiants et 64 enseignants dans ces établissements (Muñoz, 2002). Depuis cette date, ces chiffres n'ont pas été mis à jour de manière officielle.

D'autres écoles privées

Elles proposent des cours de français, de culture et civilisation, des ateliers de conversation, des ateliers de littérature, des cours de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et de français communicatif et fonctionnel. Ces institutions prolifèrent surtout à Caracas, Maracaibo et Puerto Ordaz. Dans son article publié en 2002, Muñoz mentionne une quantité approximative de 1150 étudiants pour une cinquantaine d'enseignants, repartis entre le Centre Culturel de langues Ruge, le Centre Français, Fundauc, le Centre de langues Québec, le Centre électronique de langues et l'École de langues de l'armée « Generalísimo Francisco de Miranda », principalement.

b) Formations à des fins professionnelles ou menant à une professionnalisation

Lorsqu'il s'agit d'un apprentissage inséré au sein d'une formation académique, cette dernière s'inscrit sur un plus long terme. D'un point de vue général, il est important de commencer par signaler que les institutions proposant des études en

[24] http://www.afvenezuela.org/

français dépendent soit du Ministère du Pouvoir populaire pour l'Éducation (MPPE), soit du Ministère du Pouvoir populaire pour l'Éducation universitaire, les Sciences et les Technologies (MPPEUCT) du pays, selon qu'il s'agit de l'enseignement primaire et secondaire, d'une part, ou de l'enseignement supérieur, d'autre part.

Au niveau primaire et secondaire

Muñoz a constaté que les derniers chiffres officiels datent de 1993, date à laquelle on a recensé, approximativement, 300 enseignants et 25000 élèves de FLE entre le public et le privé, c'est-à-dire 9,87% du total de la population scolarisée du pays. Depuis, il n'y a pas eu de mise à jour de ces informations. Or, en 2002, l'auteur estimait que la quantité d'enseignants avait diminué, ne comptant plus que 200 professionnels pour la totalité des lycées où l'on enseignait le français dans le pays. Les informations chiffrées sur le nombre de lycées et d'élèves restent en général très vagues et souvent contradictoires.

La formation en FLE dans le secondaire comprend deux niveaux obligatoires dans la mention Sciences humaines du baccalauréat[25] (les deux dernières années du lycée vénézuélien), en raison de 4 heures hebdomadaires, ce qui se traduit à un total de 288 heures en 2 ans d'études.

L'institution la plus représentative au Venezuela est le Collège Francia[26], à Caracas, qui est passée de 661 élèves et 6 professeurs en 2001 (Muñoz, 2002) à 800 élèves dans la section française et 500 dans la vénézuélienne en 2015[27]. On y propose des études tant au niveau du primaire qu'au secondaire et les étudiants y reçoi-

[25] Équivalent d'un Baccalauréat en lettres français.

[26] http://www.colegiofrancia.edu.ve/ http://etab.ac-poitiers.fr/colegiofrancia/

[27] IBIDEM

vent des cours de FLE et des cours de disciplines non linguistiques (DNL), telles que les sciences physiques et chimiques, l'histoire et la géographie, en français.

Cette institution a été créée en septembre 1952 sous l'appellation « Lycée Pascal » et a évolué progressivement jusqu'à devenir, en juillet 1966, le Collège Francia. Il s'agit actuellement d'un établissement conventionné par l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE), qui propose un enseignement conforme aux programmes de l'Éducation nationale française assuré par des personnels titulaires de l'Éducation nationale française détachés et par des recrutés locaux[28].

Au niveau universitaire

Que ce soit au Collège Francia ou dans une autre institution, une fois le diplôme du baccalauréat obtenu, les élèves peuvent se présenter aux divers tests d'aptitude académique des universités du pays et s'inscrire à des formations de niveau supérieur. Au niveau des études universitaires, les formations sont structurées de la manière suivante : la « *licenciatura* » (5 ans), la « *maestría* » (entre 2 et 4 ans) et le doctorat (entre 3 et 5 ans). Les universités publiques proposent des formations dont les frais d'inscription sont très bas, alors que dans les universités privées les tarifs varient énormément, avec une tendance plutôt onéreuse (Muñoz, 2002).

En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère, au niveau des études supérieures spécifiquement, Muñoz fait un classement en trois catégories, en relation avec le degré de spécialisation.

Français instrumental (FI) et/ou sur objectifs spécifiques (FOS)

En FI, les formations s'inscrivent dans les sciences humaines (compréhension globale de la lecture), arts, journalisme, droit, littérature et sciences sociales en géné-

[28] IBIDEM

ral. En FOS, les contenus sont en lien avec les domaines de l'industrie pétrolière, l'administration, la banque, les transports, l'administration des entreprises touristiques, le tourisme, la cuisine et les arts plastiques. En 2002, Muñoz a recensé à peu près 1350 étudiants dans cette catégorie pour une vingtaine d'enseignants travaillant dans des institutions réparties sur tout le Venezuela, mais concentrées notamment à Caracas et ses alentours (Carabobo, Miranda et Vargas), ainsi que dans l'occident du pays (Mérida et Maracaibo)[29].

Français standard de la communication

Les formations de cette deuxième catégorie sont incluses dans des institutions diverses dans les grandes villes du pays: l'Université Simón Bolívar de Caracas (USB), l'Université Métropolitaine (UNIMET) de Caracas, l'École d'études Internationales de l'Université Centrale du Venezuela (UCV), l'Université de Oriente, la ULA et l'École hôtelière et de Tourisme de Mérida. Chacune de ces institutions propose des formations qui varient entre 1 et 8 niveaux et qui vont de 48 à 576 heures de français. En 2002, Muñoz a comptabilisé à peu près 1030 étudiants dans cette catégorie pour une trentaine d'enseignants.

Français de spécialité

Cette troisième catégorie recouvre, enfin, huit universités vénézuéliennes proposant des *licenciaturas* de 5 ans pour former de futurs enseignants de français et/ou des traducteurs interprètes avec des programmes très différents qui varient entre 450

[29] Nous nous référons à l'École d'Éducation de l'Université de Carabobo (Valencia), l'École d'hôtellerie et tourisme de l'Université de Oriente, l'École d'hôtellerie et tourisme de la LUZ, l'École d'hôtellerie et tourisme des Andes, l'UCV, l'École d'Art de l'UCV, l'École de Lettres de la ULA, l'Institut Universitaire de nouveaux métiers de Valencia, l'Institut Universitaire de nouveaux métiers de Caracas, l'Université Bicentenaire d'Aragua (UBA), l'École d'Arts culinaires Bello Monte, l'Institut Universitaire d'Études Supérieures en Arts Plastiques Armando Reverón (IUESAPAR) au Collège universitaire Francisco de Miranda de Caracas. Ces établissements proposent des formations allant de 72 à 240 heures, reparties sur deux, trois ou quatre niveaux, selon la spécialisation.

et 1800 heures de formation en français. En 2002, Muñoz a répertorié à peu près 1000 étudiants dans cette catégorie pour une quarantaine d'enseignants, quelques assistants français et quelques lecteurs. Les institutions qui proposent ce type de licence sont les Écoles de Langues Modernes et d'Éducation, mention langues de certaines universités[30], parmi lesquelles se trouve la ULA, dont nous proposons une description exhaustive, car elle constitue le contexte spécifique de notre étude[31].

Si l'on reprend la structure des études dans le supérieur au Venezuela, pour les formations en FLE, on ne compte jusqu'à présent aucune formation de troisième cycle (master et doctorat). Pour se former donc dans le domaine du FLE à ce niveau-là, les intéressés peuvent faire des études à distance ou bien quitter le pays. Dans le deuxième cas, il y a la possibilité de profiter des accords de coopération mentionnés plus haut, dont les plus importants pour se spécialiser en français sont ceux de l'Université de Toulouse Jean Jaurès, St. Etienne, Grenoble 3 et l'Université des Antilles et Guyane.

1.2. LE FRANÇAIS A LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (LA ULA)

Afin de situer l'enseignement du français langue étrangère à la ULA dans le contexte national préalablement décrit, il faut évoquer d'abord le Ministère du pouvoir populaire pour l'éducation universitaire, les sciences et les technologies

[30] Dans la région centrale du pays on trouve l'UCV, l'Université privée Arturo Michelena à Valencia, l'IUT Americo Vespucio à Caracas, l'Institut Pédagogique de Caracas (IPC) de l'Université Pédagogique Expérimentale *Libertador* et l'Université publique de Carabobo. Dans le nord-est, on compte l'Université de Margarita (Unimar) et, dans l'ouest du pays, la LUZ. (http://www.ambafrance-ve.org)

[31] Sur ce point, il est important de faire noter que pour des chiffres généraux, même à titre indicatif, nous ne pouvant pas totaliser le nombre d'enseignants et d'étudiants de chaque institutions car il s'agit beaucoup de fois des mêmes professionnels qui enseignent dans plusieurs institutions en parallèle et des mêmes étudiants qui suivent des formations différentes de manière concomitante.

(MPPEUCT, par ses sigles en espagnol), auquel la ULA est affectée, dans sa section *Éducation Supérieure*[32].

La ULA a trois sièges dans trois villes différentes de la Région des Andes : Mérida, San Cristóbal (Táchira) et Trujillo. On propose des formations en langues dans ces trois sièges où le français est enseigné comme langue optionnelle ou obligatoire. Étant rattachée au Département de Français de l'École de Langues de la Faculté des Sciences Humaines et de l'Éducation de la ULA, siège Mérida[33], nous ne nous intéresserons qu'aux formations qui y sont dispensées. Pour cette raison, nous nous situons dans la troisième catégorie du classement proposé par Muñoz par rapport à l'enseignement du FLE au Venezuela ; c'est à dire que notre étude s'inscrit dans l'*enseignement supérieur, langue de spécialité*, redéfini par nos soins en : « formation à des fins professionnelles ou menant vers une professionnalisation ».

Malgré cette délimitation finale des formations qui nous concernent directement, il nous semble tout de même important de signaler que parmi les étudiants qui feront l'objet de notre étude, certains ont une expérience en français préalable ou concomitante à celle des formations de *licenciatura* dont il est question dans cette recherche. C'est le cas des étudiants titulaires d'un baccalauréat en sciences humaines et celui des étudiants suivant des cours dans une Alliance française ou encore dans d'autres institutions. C'est pour cette raison qu'il nous a semblé judicieux de montrer succinctement toutes les options pour faire des études en FLE au Venezuela, surtout parce que nous pouvons les retrouver plus loin dans certaines réponses des étudiants qui ont participé à notre étude.

Actuellement –et depuis peu de temps– à la ULA, siège de Mérida, nos étudiants ont la possibilité d'étudier le français dans le cadre de deux licences diffé-

---

[32] www.mppeuct.gob.ve/ministerio/ieu

[33] http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/

rentes. Mais, étant donné que cela n'a pas toujours été le cas, afin de comprendre leur évolution, leur fonctionnement actuel et les caractéristiques des formations proposées, nous allons présenter synthétiquement leur historique[34].

Jusque dans les années 1970, les professeurs de français de la ULA dispensaient deux types de cours : a) des cours de langue instrumentale (compréhension écrite), destinés à des étudiants de divers cursus de l'université ayant besoin des compétences de base dans cette langue, et b) des cours nommés « d'extension » (quatre habiletés), ouverts à toute la communauté universitaire et de la ville de Mérida[35].

En 1970, les Licences en Lettres, mentions langue et littérature anglaises et langue et littérature françaises ont été créées au sein de l'École de Lettres de la Faculté des Sciences Humaines et de l'Éducation de la ULA. Pour ce faire, est née la Section de français –ainsi que celles d'anglais et d'italien–, au sein du Département de Langues Modernes. Cette section était initialement constituée d'enseignantes vénézuéliennes[36] et d'un contingent d'enseignants français, arrivés à différents moments de l'année à Mérida en tant que coopérants. M. Christian Puren a fait partie de ces coopérants illustres[37].

Malgré l'excellent niveau des diplômés de cette mention, en 1986 elle a été abandonnée à cause du nombre insuffisant d'étudiants inscrits. Pour les autorités et les politiques universitaires de l'époque, le peu de personnes intéressées par l'apprentissage de cette langue ne justifiait pas son maintien. Il n'y a pas de données

---

[34] Ces informations sont issues d'un rapport produit par les enseignants du Département de français, professeurs Blanco, I., Parada, J., Triay, D et Tyrode, H. (2014).

[35] Les précurseurs de ces formations ont été Gladys Vivas de Pérez, Nicole Levy de Dagnino et Ginette Pagès.

[36] Gertrudis Gavidia et Danielle Triay

[37] Ainsi que Hubert Tyrode, Jacques Lemeur, M. Bateau, Jean-Jacques Montelescaut, Christian Monteau et Patrice Malory.

précises mais, selon nos collègues, pendant cette période (1970-1986), il n'y a pas eu plus de 40 diplômés. Nous trouvons, parmi eux, celles qui deviendront plus tard les professeures de l'actuel Département de français[38].

Entre 1986 et 1994, la section de français reste inactive quant à la formation de spécialistes du domaine et ses activités se réduisent à nouveau aux cours de langue sur objectifs spécifiques et aux cours tous publics, ainsi qu'à un service de traduction.

En 1994, une nouvelle Mention Bilingue anglais/français ou français/anglais[39] a été créée –toujours affectée à l'École de lettres–. La première promotion de cette mention obtient le diplôme en 1998. Désormais les étudiants doivent choisir une langue de spécialisation (langue A) et une autre langue complémentaire (langue B). D'ailleurs, après le cinquième semestre, l'étudiant doit suivre une option professionnelle (traduction, organisations internationales, recherche linguistico-littéraire) ou une troisième langue (langue C). À la fin de la scolarité, lors de son huitième semestre, l'étudiant est censé choisir soit la rédaction d'un mémoire, soit un stage professionnel (d'une durée qui oscille entre 3 et 9 mois) avec la présentation publique d'un rapport final. Plus de 90% des étudiants des deux Licences ont préféré, jusqu'à présent, la réalisation d'un stage plutôt que celle d'un mémoire et, même si on a toujours conseillé de faire ce stage dans la langue de spécialisation de l'étudiant, ils ont le choix de le faire dans leur langue B ou C, s'ils ont une moyenne d'au moins 15 points sur 20 dans cette langue. Pour cette raison, la plupart des étudiants ayant fait leur stage en français ont été des étudiants d'anglais langue A. Ceci est dû en partie au fait que notre Département leur offre de multiples opportunités de faire des stages (souvent rémunérés) dans des pays francophones, grâce aux nombreuses

[38] Belkis Bosetti, María Eugenia Guillén, Gloria González et Diana Ramírez.

[39] http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/estudios/idiomas-modernos-humanidades-y-educacion

conventions de coopération signées. Du total approximatif de 1000 diplômes des deux Écoles, à ce jour, plus de 170 ont fait leur stage en France, au Canada ou en Belgique.

Entre 1994 et 1996, les professeures Ana María Leoni, Ingrid Goylo de Tyrode, Carlota Bermúdez de Díaz, Danielle Triay et Mary Bratt élaborent le projet de création de l'École de Langues Modernes, qui se concrétise le 26 juin 1998, avec l'arrêté du Conseil National d'Universités, Gazette Officielle de la République du Venezuela No. 36.509. La section de français de l'École de Lettres devient alors celle de Langue et Littérature françaises de l'École de Langue Modernes et, plus tard, le Département de Français. Le processus de départementalisation de l'École a été approuvé par le Conseil Universitaire du 18 février 2008, résolution CU-0372. Quatre départements ont ainsi été créés : Anglais, Français, Italien et Allemand. Le diplôme obtenu devient une *Licenciatura* en Langues Modernes (5 ans d'études).

Lors du semestre B-1998, la *Licenciatura* en Éducation, Mention Langues Modernes[40] a été également créée, comme complément de la précédente. Ainsi, depuis l'année 1998 et jusqu'à présent, le Département de français a formé 850 diplômés de *Licenciatura* en Langues Modernes et 125 de *Licenciatura* en Éducation, mention Langues Modernes[41]. Actuellement, on compte approximativement 500 étudiants inscrits en Langues Modernes et 200 en Éducation, mention Langues Modernes. Cependant, le profil professionnel des futurs diplômés en langues de la ULA n'est pas très clairement défini. Mis à part les étudiants de l'École d'Éducation, dont la vocation pédagogique est évidente, la plupart de nos étudiants méconnaissent les débouchés possibles de la licence qu'ils font car les contenus des programmes sont très centrés sur la grammaire, la syntaxe, la morphologie, la phonétique, la littérature,

[40] http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/estudios/educacion-humanidades-y-educacion

[41] http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/estudios/carreras-pregrado

la culture, etc. et non pas sur des applications de ces contenus. Ils ne sont pas vraiment liés à d'autres champs disciplinaires, comme dans le cas des Langues Étrangères Appliquées (LEA) au commerce, aux relations internationales, etc. C'est en faisant des études de troisième cycle que leur carrière prend forme entièrement.

Le Département de français auquel nous sommes affectée est actuellement constitué de douze enseignants formés dans les diverses branches du FLE, nous permettant de dispenser les cours suivants :

- Français I
- Français II
- Lecture et écriture I du français
- Lecture et écriture II du français
- Phonétique et phonologie I du français
- Français III
- Français IV
- Phonétique et phonologie II du français
- Introduction aux textes littéraires du français
- Littérature I du français
- Littérature II du français
- Littérature III du français
- Culture et civilisation du français
- Traduction I du français
- Linguistique appliquée au FLE
- Atelier de rédaction de rapports de stage et mémoires en français
- Littérature du français
- Traduction II du français
- Traduction III du français
- Traduction IV du français
- Linguistique appliquée
- Séminaire de littérature française
- Séminaire de Linguistique Appliquée

Il s'agit de cours de français général dont le but est de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral le français courant, scientifique et/ou littéraire. L'accès à ces cours dépendait de la réussite d'un test de placement, appelé « examen d'entrée », où les étudiants devaient démontrer leurs connaissances en langue française (niveau A2 exigé). Or, depuis l'année 2007, cette épreuve a été supprimée et les étudiants intègrent les cours librement. L'enseignement du FLE à la ULA se fait sans l'utilisation d'un manuel en particulier. Ainsi, les étudiants inscrits au Département de français suivent tous ces cours dont nous proposons les programmes dans l'annexe n° 1. Ils constituent la population qui est au cœur de notre étude.

1.3. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce contexte spécifique, nous avons remarqué des indicateurs négatifs liés à la performance des étudiants ayant provoqué nos inquiétudes en tant qu'enseignante / chercheuse. En effet, au sein des formations en Langues modernes et en Éducation, mention langues, beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à obtenir les résultats escomptés. La tendance de cette situation à s'empirer au fil du temps est au centre de nos préoccupations.

Les problèmes persistants concernant le parcours d'apprentissage des étudiants de FLE à la ULA ont été quantifiés et enregistrés officiellement. Ils sont visibles par les notes insuffisantes, les abandons très fréquents, le taux d'échecs important, la chute du pourcentage des étudiants admis dans chaque cours, la chute des moyennes des classes, notamment.

Nous avons remarqué qu'entre les années 2007 et 2015, le nombre d'étudiants inscrits ayant réussi et ayant été, subséquemment, admis pour l'année suivante de leur formation a progressivement baissé. Nous passons ainsi (dans l'absolu) de 399 étudiants admis en 2007 à 193 en 2015, avec des moyennes de classe qui varient

pendant cette période entre 11,05 et 7,37 points (moyennes maximale et minimale, respectivement), sur une échelle d'évaluation de 0 à 20 points.

À partir de ce constat, très général –et très inquiétant–, beaucoup d'éléments sont tout de même à considérer lorsqu'on effectue une analyse plus fine en ce qui concerne le *rendement académique* des étudiants pendant une période de neuf ans, de 2007 à 2015 (inclus). Avant de définir ce que nous désignons par *rendement académique*, nous voulons apporter deux précisions.

La première précision concerne le choix de la période considérée. L'année 2007 a été choisie comme la limite temporaire la plus ancienne de notre recherche car elle représente, nous l'avons vu, la date à partir de laquelle les caractéristiques des formations proposées par le Département de français se sont stabilisées, après certaines transitions lors de l'évolution de leur conception et structuration (*cf.* aspect 1.2 de la partie 1, *Le français à la Universidad de los Andes*). L'année 2015, de l'autre côté, représente la période la plus récente possible à analyser pour pouvoir répondre aux échéances de notre étude, effectuée dans le cadre formel d'une thèse de doctorat.

La deuxième précision porte sur les sources de nos informations. Ces données (administratives) se composent de tous les chiffres officiels répertoriés par le bureau de registres des étudiants (ORE[42], par ses sigles en espagnol) lors de la période mentionnée, dans tous les niveaux de langue française des deux Écoles impliquées dans l'étude (Langues Modernes et Éducation mention Langues). Ces chiffres concernent les étudiants dans diverses catégories, qui seront expliquées plus bas, et les notes obtenues par ces étudiants. Suite à notre requête auprès de la Présidence de la Faculté, nous avons reçu les données dont nous avions besoin sous la forme de fichiers informatiques et nous avons procédé à leur traitement qu'il convient à présent de décrire.

[42] Oficina de Registros Estudiantiles

Afin de définir l'expression *rendement académique*, nous commencerons par rappeler à quoi renvoie la notion d'apprentissage. Lorsque nous parlons d'apprentissage en langues étrangères, nous faisons référence à la maîtrise de la langue dans ses dimensions linguistique (au sens structuraliste du mot), communicative, culturelle, interculturelle, co-culturelle et actionnelle. C'est-à-dire, que pour pouvoir dire qu'une langue a été vraiment *apprise*, l'étudiant doit pouvoir montrer ses compétences dans chacune de ces dimensions. Il doit posséder non seulement un savoir, mais aussi un savoir-faire et un savoir-être (Boyer, Butzbach-Rivera et Pendanx, 1990). Ceci n'est pas facilement mesurable par nos méthodes d'évaluation qui s'appliquent –peut-être– aisément sur la connaissance des structures d'une langue (c'est-à-dire, sur les savoirs) mais plus difficilement sur les autres dimensions de connaissances citées.

Pour ces raisons, nous sommes d'accord sur le fait qu'une note peut souvent refléter la maîtrise de seulement quelques uns de ces aspects et en négliger d'autres, selon les critères d'enseignement et d'évaluation de chaque enseignant. Si l'enseignant se centre, par exemple, sur les structures formelles des phrases ou des mots, hors contexte, la note attribuée ne représentera pas forcément le niveau d'apprentissage de l'étudiant dans toute sa complexité. En revanche, si l'enseignant est plutôt centré sur la capacité à communiquer, il risque de surévaluer l'étudiant car il arrive à communiquer, même s'il fait beaucoup d'erreurs de structures de la langue. De cette manière, les bonnes notes ne sont pas toujours synonymes d'une bonne connaissance de la langue ; de même, les mauvaises notes ne sont pas toujours non plus symptomatiques d'une compétence défaillante dans toutes les dimensions.

C'est pour cette raison que, afin de surmonter –du moins légèrement– les limites imposées par ces constats, lorsque nous observons les résultats des étudiants, nous ne nous intéresserons pas forcément à leurs notes individuelles, mais plutôt à ce que nous appellerons dorénavant « le rendement académique », plus englobant à notre avis. Nous allons en donner une définition.

Bosetti (2007) précise que l'un des objectifs principaux des universités est la consolidation de la qualité dans l'enseignement, la recherche et l'extension[43]. Cette qualité a deux faces : une externe qui renvoie à l'interaction de l'institution avec son environnement et une autre, interne, qui implique l'interaction de tous les éléments qui la constituent. L'auteure nous signale également qu'il y a certains indicateurs de l'efficience tant internes qu'externes des institutions. Parmi ces indicateurs, et quant à l'activité interne de notre université, nous retrouvons celui qui fait l'objet de cette section : le rendement académique des étudiants.

Bosetti définit le rendement académique comme une construction complexe résultant de la mise en relation de plusieurs facteurs et procédés divers en lien avec les étudiants directement ou indirectement : le genre, l'âge, l'état civil, le niveau d'éducation des parents, les conditions socio-économiques de la famille, les mœurs individuelles et familiales pour l'étude, le type d'institution où ils ont suivi des études au préalable, les modalités d'admission, l'année d'entrée à l'université, le cursus suivi, la quantité de cours suivis dans une même période, la qualité de l'enseignement, l'engagement des enseignants, la pertinence et l'administration des programmes des formations proposées, les techniques éducatives implémentées, les conditions et la dotation des espaces pour l'enseignement, services bibliothécaires, notamment (Bosetti, 2007).

Le rendement académique, pouvant être individuel ou collectif, se manifeste sous forme d'une évaluation quantitative et/ou qualitative des résultats de l'interaction de cet ensemble d'éléments. À la Universidad de los Andes, cette évaluation est quantitative et elle est représentée par une note donnée à chaque habileté développée par les étudiants. Pour certains, cette note ne peut être qu'une représen-

[43] Nom accordé aux activités propres des universités dont le but est d'aider les personnes des communautés où elles s'insèrent sans qu'elles aient un lien direct avec l'institution. Par exemple : des ateliers organisés pour les jeunes de quartiers, par les enseignants de diverses facultés.

tation limitée du vrai rendement académique, car les enseignants ne sont pas censés connaître chacun des aspects en lien avec ce dernier. Ce qui nous renvoie à la question traitée ci-dessus sur les difficultés d'évaluer. Mais, généralement, les notes sont reconnues comme la manifestation concrète du rendement, notamment au niveau individuel.

Celui-ci n'étant pas le sujet qui nous concerne directement, c'est-à-dire, la discussion sur la pertinence ou non d'une note comme reflet du rendement académique, nous nous limiterons à son utilisation comme une représentation formelle de celui-ci au niveau administratif (Ortigosa *et al*., 2006, cité par Bosetti, 2007, p. 62). Cela ne signifie pas que nous ne sommes pas consciente de ses limites.

Or, en ce qui concerne le niveau collectif –celui que nous comptons considérer dans cette étude–, ces limites peuvent être surmontées par la prise en compte d'autres facteurs. Ainsi, nous avons décidé d'examiner la note en regard avec d'autres indicateurs très révélateurs du rendement académique au niveau groupal : les indices d'admission, d'échec, d'absentéisme et de désertion aux cours (Díaz et González, 1995, cités par Bosetti, 2007, p. 64), tout en les traitant statistiquement[44] .

Premièrement, nous avons créé une base de données avec les informations suivantes pour chaque niveau de langue de chaque cursus universitaire et de chaque année observée :

- le nombre total des étudiants inscrits à chaque cours lors de chaque semestre comprenant l'intervalle entre 2007 et 2015 ;
- le nombre d'étudiants ayant eu la moyenne pour être admis au niveau supérieur (la moyenne d'admission étant 10 points sur 20) ;

[44] Au moyen du logiciel d'Office, Excel, version 14.1.

• le nombre d'étudiants avec une mention spéciale : ceux qui ont eu une note au-dessus de 16 points sur 20. Il y a trois mentions différentes : distinction *Cum Laude*, accordée aux étudiants avec des moyennes entre 16 et 17,49 points ; distinction *Magna Cumlaude*, entre 17,50 et 18,49 points ; distinction *Summa Cumlaude*, entre 18,50 et 20 points ;

• le nombre d'étudiants refusés : ceux qui ont eu une note au-dessous de la moyenne ;

• le nombre d'étudiants absents : ceux qui se sont inscrits mais qui n'ont pas eu la moyenne pour l'une de ces raisons : a) ou bien ils ne se sont jamais présentés en cours et n'ont pas formalisé leur absence en ne se désinscrivant pas non plus, b) ou bien ils ont manqué à, au moins, 25% des cours dans le semestre, ce qui leur fait obtenir une note officielle de zéro (0) points pour ce cours, selon ce que prévoit le règlement intérieur de la Faculté ;

• le nombre d'étudiants défaillants : ceux qui se désinscrivent formellement du cours en question ;

• les notes obtenues par tous ces étudiants.

Ensuite, nous avons calculé :

1.-La moyenne des notes des étudiants admis (en additionnant toutes les notes égales ou supérieures à 10 points et en les divisant par le nombre total d'étudiants *admis*) ;

2.-La moyenne des notes des étudiants refusés (en additionnant toutes les notes égales ou inférieures à 9 points, sans prendre en considération les zéros des étudiants *absents* et en les divisant par le nombre total d'étudiants *refusés*) ;

3.-La moyenne de la classe 1 (en additionnant toutes les notes des *admis*, *refusés* et *absents* et en les divisant par le nombre total d'étudiants de ces trois catégories re-

groupées, car ils ont fait officiellement partie de la classe du début à la fin de l'année) ;

4.-La moyenne de la classe 2 (en additionnant aux résultats précédents les notes des étudiants *défaillants*, dont le nombre sera également pris en compte pour la division). Cette deuxième moyenne représente pour nous, de manière plus objective, le rendement académique collectif dont nous avons parlé. En effet, elle prend en compte, par rapport au total d'étudiants inscrits par cours, le vrai taux de réussite et/ou échec atteint.

Nous présentons, un exemple, de traitement que nous avons fait des données de l'année 2007 (Tableau 1) et l'un des graphiques résultant de ce traitement (Figure 1).

Tableau 1 - Rendement académique des étudiants, année 2007

Année 2007												
Semestre	Cours	Cursus	Élèves	Admis	Mention spéciale	Refusés	Absents	Défaillants	Moyenne des admis	Moyenne des refusés	Moyenne classe 1	Moyenne classe 2
			(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	(pts)	(pts)		
A	Fr I	ELM	47	12	1	10	1	24	11,66	6,70	9,00	4,40
		LM	51	39	7	7	1	4	13,21	6,29	11,89	10,96
	Fr II	ELM	4	3	2	0	0	1	16,00	-	16,00	12,00
		LM	49	46	18	1	1	1	14,61	-	14,00	13,71
	Fr III	ELM	8	7	3	0	0	1	15,00	-	15,00	13,13
		LM	51	47	14	3	0	1	14,30	3,00	13,62	13,35
	Fr IV	ELM	4	3	0	0	0	1	12,00	-	12,00	9,00
		LM	31	28	10	0	2	1	14,54	-	13,57	13,13
B	Fr I	ELM	32	10	0	3	6	13	12,60	6,33	7,63	4,53
		LM	149	64	9	6	21	58	12,86	8,17	9,58	5,85
	Fr II	ELM	14	11	2	0	0	3	12,91	-	12,91	10,14
		LM	42	36	9	2	1	3	13,75	7,50	13,08	12,14
	Fr III	ELM	3	3	1	0	0	0	14,67	-	14,67	14,67
		LM	51	38	8	5	3	5	13,89	7,60	12,30	11,10
	Fr IV	ELM	7	5	4	0	0	2	17,80	-	17,80	12,71
		LM	48	47	26	1	0	0	16,09	8,00	15,92	15,92
Total			591	399	114	38	36	118	14,12	6,70	13,06	11,05

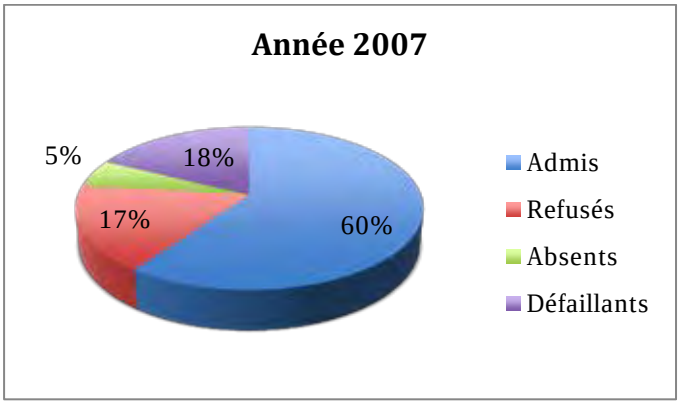


Figure 1 - Rendement académique des étudiants, année 2007

Nous avons procédé de la même manière pour chacune des années de la période observée. Tous les tableaux et figures se trouvent dans l'annexe n° 2.

Finalement, nous avons comparé tous les résultats de chaque année et avons obtenu les résultats qui suivent.

Le comportement académique/administratif des étudiants entre les années 2007 et 2015 s'avère alarmant à la lecture d'un premier graphique qui rend compte de chacune des catégories établies. Nous voyons qu'il y a un passage assez drastique de 399 étudiants admis en 2007 à, à peine, 193 en 2015, c'est-à-dire qu'il y a une chute de presque la moitié du nombre d'étudiants d'une année sur l'autre (voir Figure 2).

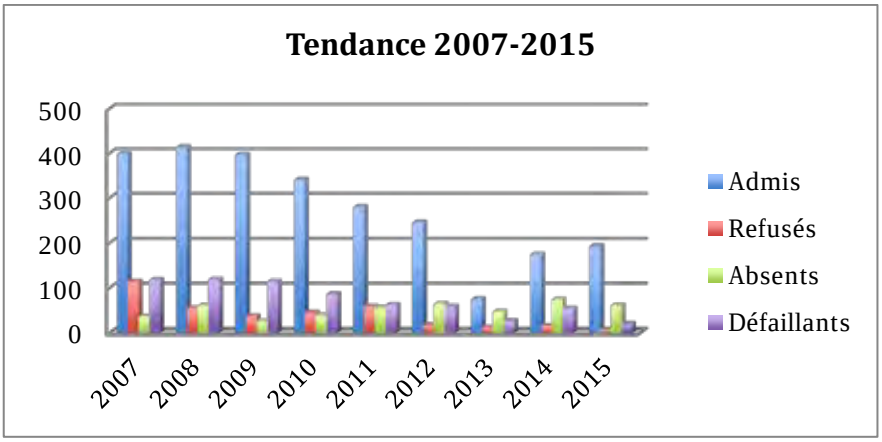


Figure 2 - Tendance du rendement académique 2007-2015.

Nous devons tout de même signaler que ces chiffres-là (Figure 2) doivent être mis en relation avec le nombre total d'étudiants inscrits, qui a présenté également des variations importantes. Ainsi, nous passons d'un total de 591 inscrits en 2007 à 281 en 2015 (voir la Figure 3). Cet effectif d'étudiants inscrits se maintient relativement pendant les 3 premières années de cette période pour descendre à 511 étudiants en 2010, année à partir de laquelle on a registré des chutes drastiques et continues.

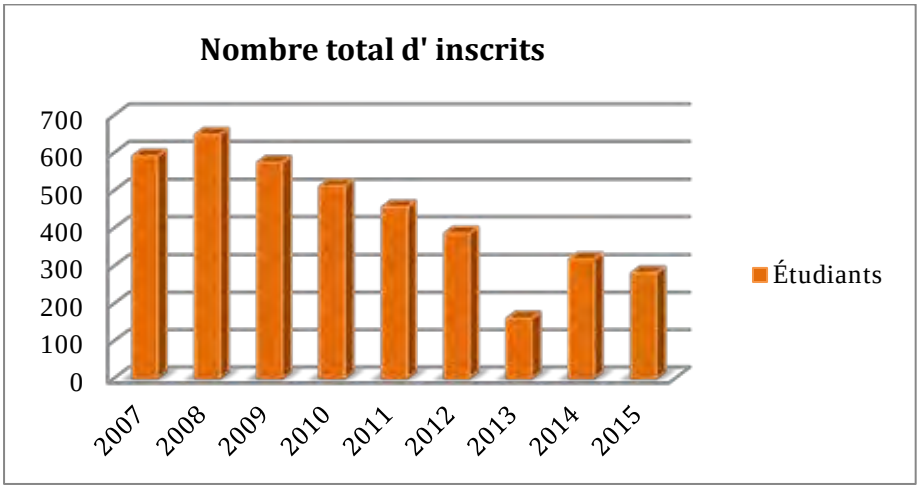


Figure 3 - Nombre total d'étudiants inscrits 2007-2015

Ce regard relativisé qui prend en compte le chiffre effectif d'inscrits sur chaque année, nous mène vers la conclusion que la tendance montrée sur la Figure 2 peut ne pas être exacte car certains de ces premiers chiffres ne sont pas vraiment comparables. Cela veut dire que, par exemple, malgré le fait que sur ce graphique on pourrait croire à une descente très importante dans l'année 2010 par rapport à l'année 2007, il s'agit de tout le contraire. En effet, en 2010 il y a eu 511 inscrits dont 341 ont obtenu la moyenne pour continuer leurs études, alors qu'en 2007, de 591 inscrits, 399 ont été admis. D'ailleurs, en 2013, il n'y a eu qu'un semestre sur l'année, ce qui explique le très bas chiffre d'étudiants inscrits pendant cette période : 160, dont 75 ont été admis. Pour cette raison, il faut parler de ces chiffres en termes de pour-

centages par rapport à la population totale. En effet, en 2007, 60% des étudiants inscrits ont eu la moyenne, alors qu'en 2010, ils étaient 69%.

De cette manière, le graphique initial change, par rapport au taux d'admission, comme nous pouvons l'observer, dans les Figures 4 et 5.

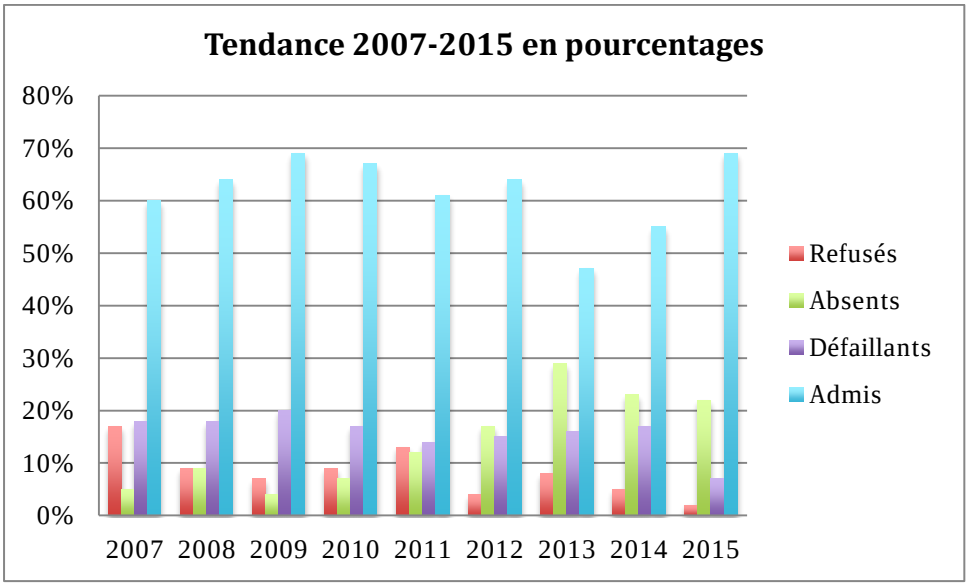


Figure 4 - Tendance du rendement académique 2007-2015 en termes de pourcentages.

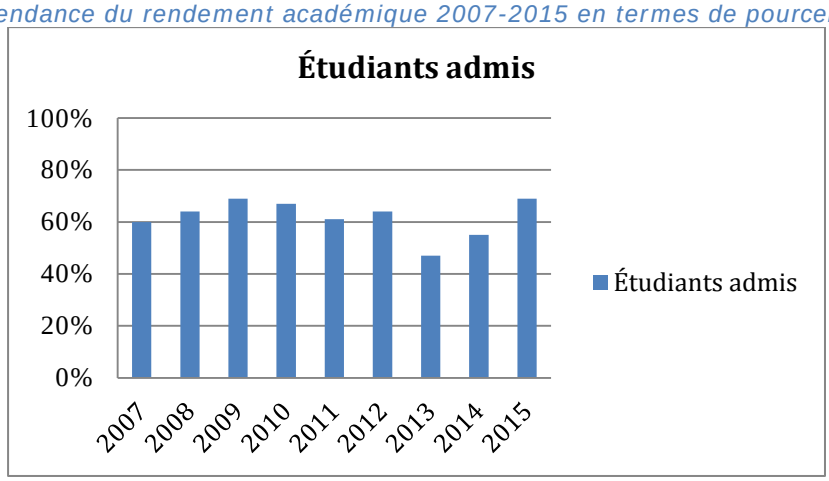


Figure 5 - Pourcentage d'étudiants admis 2007-2015.

La baisse du nombre d'étudiants inscrits peut, effectivement, trouver une source parmi une grande variété d'évènements sociaux, politiques et économiques importants advenus au Venezuela. On observe, par ailleurs, que le taux d'absentéisme est très important (Figure 6).

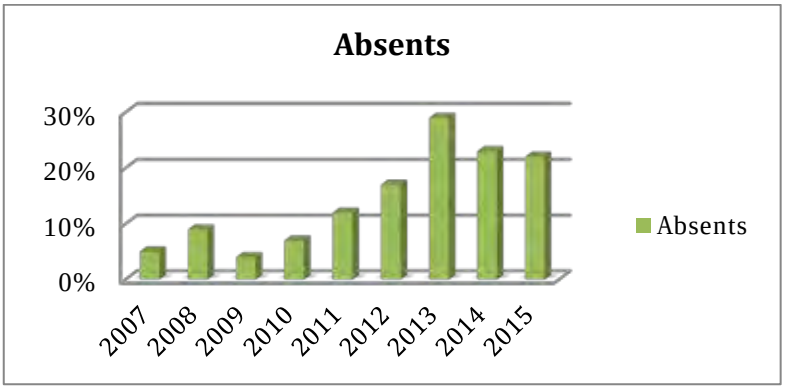
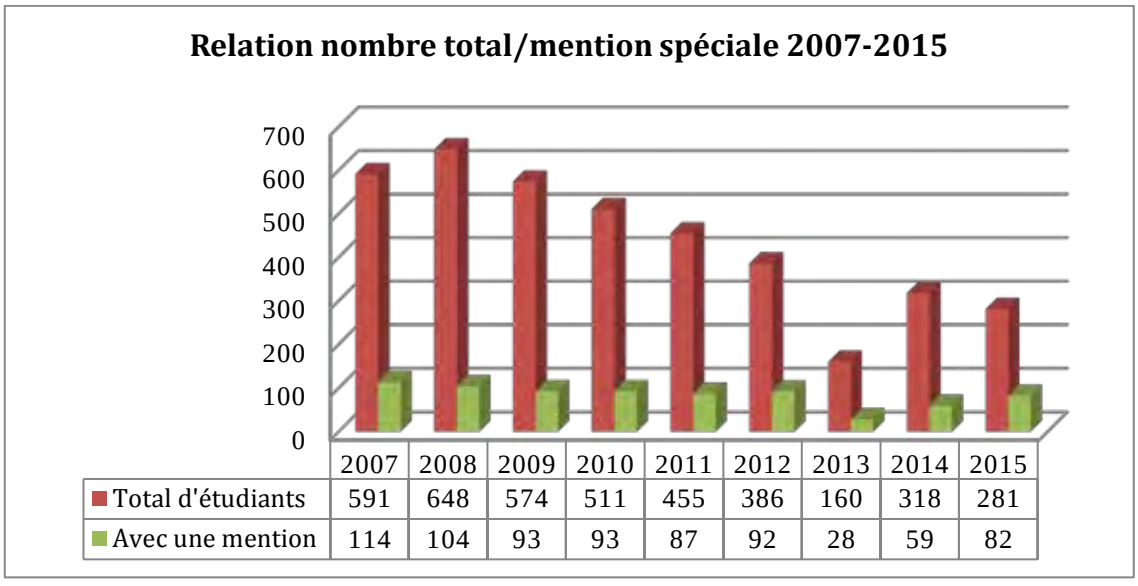


Figure 6 - Pourcentage d'étudiants absents.

Si nous considérons maintenant les notes –un élément tout de même essentiel pour le rendement académique– nous verrons que malgré le fait qu'il y a un nombre important d'étudiants admis chaque semestre, leurs résultats globaux ne sont pas forcément bons (*cf.* Tableau 1). Malgré ce fait, nous tenons à signaler que la moyenne des étudiants admis tourne autour de 14 points/20, ce qui peut être satisfaisant pour certains. D'ailleurs, quelques étudiants ressortent du groupe grâce à l'obtention d'une mention spéciale pour leur performance, comme nous pouvons le constater sur la Figure 7.



	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total d'étudiants	591	648	574	511	455	386	160	318	281
Avec une mention	114	104	93	93	87	92	28	59	82

Figure 7 - Relation total d'inscrits/étudiants ayant une mention spéciale 2007-2015

En termes de pourcentages, comme le montre la Figure 8, ces étudiants représentent entre 16 et 20% de la population totale

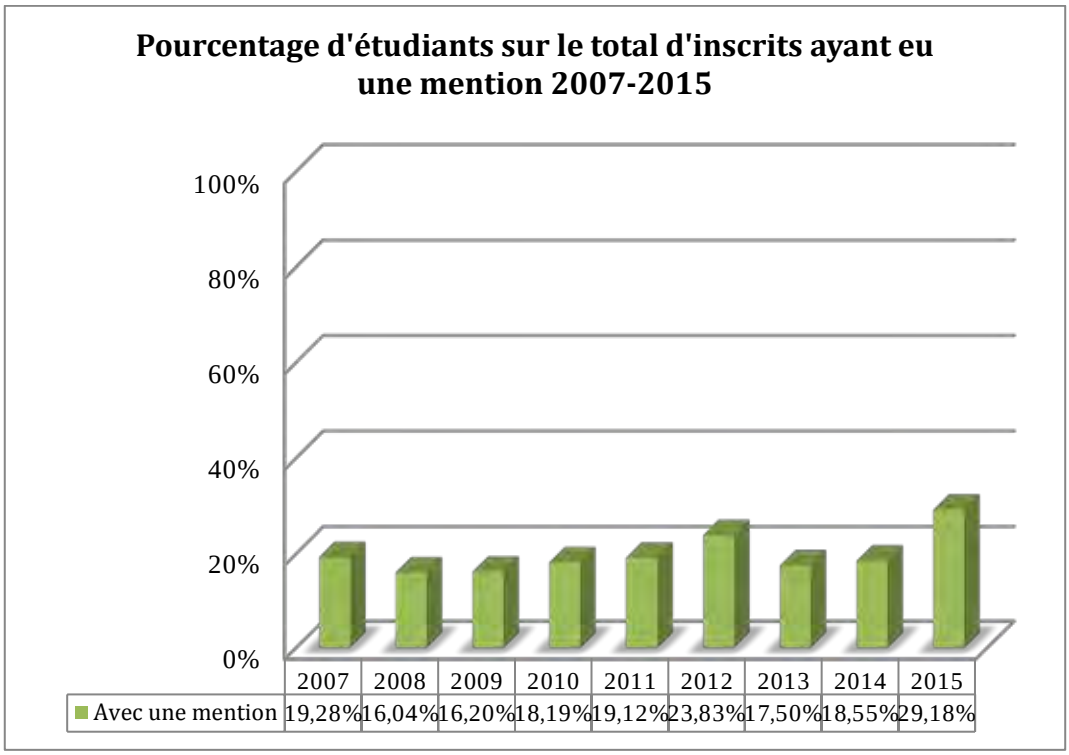


Figure 8 - Pourcentage d'étudiants ayant une mention spéciale 2007-2015.

En revanche, les moyennes des classes pendant cette même période (pour lesquelles il faut considérer non seulement les notes des admis, mais aussi celles des refusés et des absents) varient entre 11,05 et 8,29 points. Elles sont, effectivement, toujours en baisse, par rapport à l'année 2017.

On passe ainsi d'une moyenne de classe de 13,06 points en 2007 à une moyenne de 10,89 points en 2015, avec des moyennes encore moins importantes lors d'autres années intermédiaires de la période choisie (8,52 points en 2013, par exemple), comme nous pouvons l'observer sur le graphique de la Figure 9.

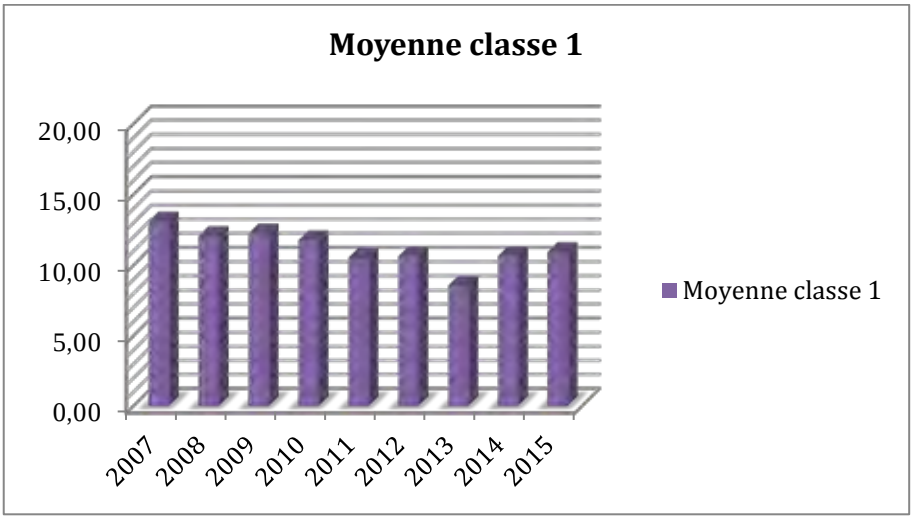


Figure 9 - Moyenne de classe 1, 2007-2015.

Lorsque nous considérons l'autre facteur déterminant pour le calcul du rendement académique, dont on a parlé plus haut, c'est-à-dire, le taux de défaillance, nous verrons notre graphique se modifier à nouveau et se transformer selon ce que nous pouvons apprécier sur la Figure 10. De cette manière, la moyenne la plus haute est celle de 2007 : 11,05 points et la plus basse, celle de 2013 : 7,37 points. À partir de 2011, nous observons des moyennes de classe inférieures à la moyenne d'admission, c'est-à-dire, entre 7,37 et 9,80 points.

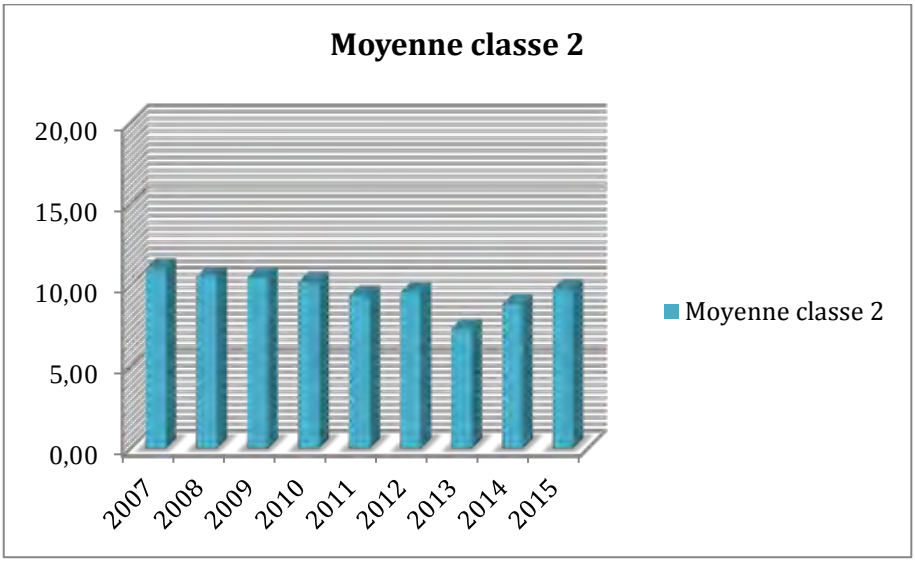


Figure 10 - Moyenne de classe 2, 2007-2015.

Si nous observons maintenant les tendances des moyennes (Figure 11), nous constaterons que seulement la moyenne des admis reste relativement stable, certainement grâce à ce pourcentage de la population obtenant des notes excellentes.

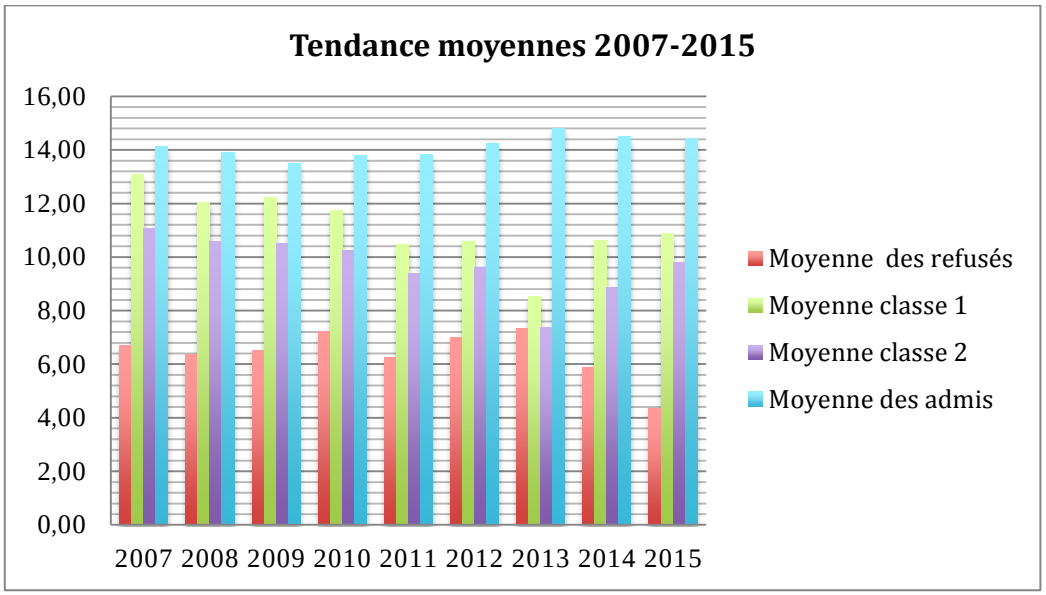


Figure 11 - Tendance des moyennes 2007-2015.

En revanche, les autres moyennes varient plus, notamment, celle des refusés, qui atteint, en 2015, son seuil le plus bas : 4,34 points, tout en montrant une claire tendance à s'empirer le long de la période observée (Voir la Figure 12).

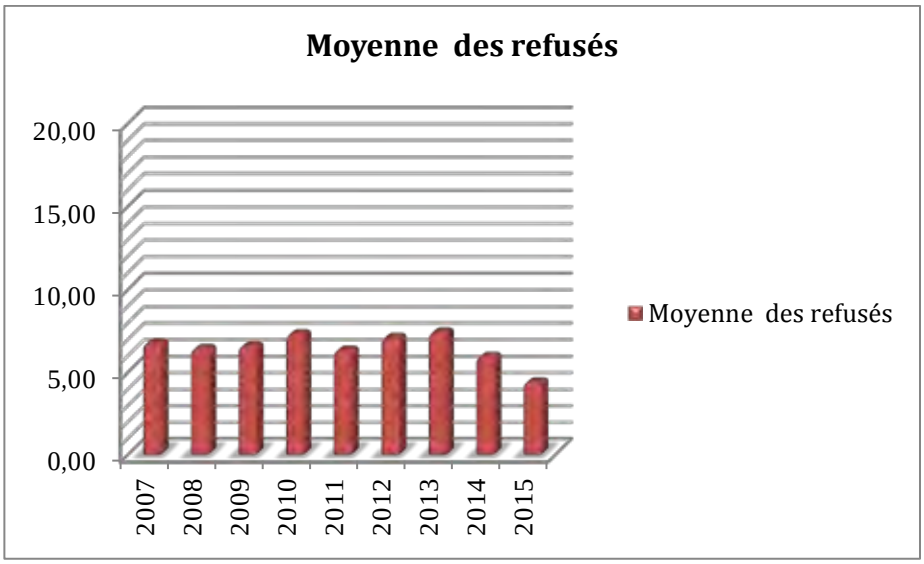


Figure 12 - Moyennes des étudiants refusés, 2007-2015.

Ce sont ces données et ces analyses qui nous ont permis d'arriver à la conclusion qui devient le point de départ des questions qui guident notre recherche : les étudiants ont présenté, au fils de ces neuf années, des problèmes persistants concernant leurs résultats (par ailleurs insuffisants), leur taux d'abandons, leur taux d'échecs, la baisse progressive du pourcentage des étudiants admis et des moyennes des classes.

Pour notre travail, l'indicateur le plus significatif est la moyenne de classe 2, car elle conjugue tous les aspects mentionnés et se définit donc, comme le rendement académique réel de chaque année. Nous avons constaté que, à partir de l'année 2011, cette moyenne se situe systématiquement au-dessous de la moyenne d'admission, ce qui indique clairement que le rendement des étudiants, tel que nous l'entendons pour cette recherche, est très bas.

Comme nous l'avons signalé, beaucoup de facteurs entrent en jeu dans ces résultats. D'ailleurs, aujourd'hui, les autorités universitaires montrent leur préoccupation pour ce même sujet, mais dans un sens beaucoup plus ample. Apparemment, selon les déclarations de Monsieur le secrétaire de l'Université des Andes, professeur José María Andérez Álvarez, des taux d'absentéisme et de désertion ont été constatés en 2016 dans beaucoup de secteur de l'université (étudiants, enseignants et d'autres employés). M. Andérez essaye d'expliquer le phénomène par l'analyse de la situation politique actuelle du pays (voir annexe n° 3).

Nonobstant, le contexte dans lequel nous avons commencé cette recherche ne correspond pas au contexte actuel du pays. Pour cette raison, nous avons décidé de chercher les réponses à notre problématique à une échelle plus petite, mais tout de même très complexe : celle des étudiants et leurs réactions face à la langue française. C'est-à-dire, celle correspondant à notre domaine de compétence.

Plusieurs questionnements se détachent de nos observations dont l'inquiétude centrale sont les raisons de ces constats. Pour y répondre, nous avons la possibilité

d'aborder le sujet d'un point de vue purement linguistique ou bien extralinguistique, dans les sens Saussurien de ces deux termes[45]. C'est-à-dire que nous pouvons analyser la structure de la langue française en tant que système dont les caractéristiques peuvent influer sur le processus d'apprentissage chez des hispanophones, ou bien, nous pouvons essayer de trouver des réponses sur un plan « extérieur » à ce système où ce sont l'individu et ses interactions avec son milieu qui se trouvent au centre.

Dans notre recherche, nous avons choisi de nous pencher sur les individus. Nous nous demandons s'ils ont une bonne disposition à la réussite, s'ils sont motivés dans leur apprentissage du français. Il est de notre intérêt de savoir s'ils ont des représentations plutôt positives ou négatives de leur apprentissage, de leur formation, de la langue française et de ses cultures associées. De la même manière, nous voudrions connaître l'influence de ces derniers éléments sur la situation académique des étudiants.

Ce qui justifie notre choix est le fait que, d'un côté, les études sur les contenus structuraux de la langue française et ses difficultés chez des hispanophones sont déjà très nombreuses, alors que celles en lien avec les aspects extralinguistiques mentionnés ne le sont pas autant. D'un autre côté, dans le regard que nous avons porté sur ces individus/étudiants, nous avons témoigné d'un apparent manque d'intérêt, d'engagement et de passion envers la langue et son apprentissage, à croire qu'ils ont des difficultés à ce niveau-là. Dans ce même sens, on ne peut pas dire que l'autogestion, le travail individuel et l'auto apprentissage soient des constantes observées chez eux.

Afin d'objectiver ces observations, nous avons l'ambition de les mesurer et de les analyser. C'est dans cette perspective, que nous choisissons la sociolinguistique pour appliquer l'une de ses notions fondamentales à notre domaine de compétence

[45] Saussure, F. (1964) Curso de lingüística general. Buenos Aires : Losada.

central. En effet, nous retrouvons tous les aspects mentionnés dans l'un des faits sociolinguistiques exerçant une importante influence lors de l'acquisition des langues étrangères : *les Attitudes Linguistiques* (AL).

Lorsque nous cherchons des réponses sur ce plan, nous pouvons affirmer que nous menons un travail qui se veut plus pédagogique –ou plutôt andragogique– que didactique, si nous reprenons les termes de Martinez :

> *La didactique se distinguera de la pédagogie, activité impliquant une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psychoaffectifs et non sur la mise en œuvre des moyens d'enseignement. Cette relation n'est toutefois pas sans incidence sur la qualité des acquisitions, mais elle peut avoir d'autres finalités. Il ne s'agit plus seulement de l'appropriation d'éléments linguistiques et du développement de compétences, mais aussi de la construction de l'individu, par exemple comme adulte et comme citoyen.*
> *(Martinez, 2011, p. 4-5)*

Même si cette affirmation fait référence, à notre sens, aux aspects éthiques et moraux que les enseignants sont censés aider à développer chez ses étudiants, nous pouvons penser, au-delà de ces aspects, mais toujours dans ce cadre du psychoaffectif, aux attitudes, motivations et représentations des étudiants lors du processus d'apprentissage et les inclure dans ces « autres finalités » dont parle l'auteur.

Les manques observés chez nos étudiants sont en eux-mêmes des attitudes et, dans ce cas, ils peuvent être des synonymes d'une attitude négative envers la langue. De cette manière, la sociolinguistique appliquée à l'enseignement du FLE peut nous ouvrir une porte vers des réponses à ces problèmes.

C'est en raison de ces arguments que nous développons l'hypothèse de travail selon laquelle les résultats des étudiants peuvent en partie être analysés par leurs *Attitudes Linguistiques* –que nous soupçonnons être négatives–. À notre sens, les AL ont une influence importante sur le comportement, et peuvent, de ce fait, expliquer le

bas rendement académique des étudiants. Au sein des AL, les aspects *motivations* et *représentations* sont ceux qui sont en lien direct avec les questions d'apprentissage.

Nous considérons également, que ces attitudes, étant modifiables, peuvent devenir positives au moyen d'une intervention pédagogique, mise en place sur le terrain, intégrée aux contenus des programmes de chacun des cours au sein du Département de français.

Afin d'affirmer ou bien d'infirmer cette hypothèse, le cas échéant, nous nous donnons comme objectif général de notre recherche celui de *Déterminer les Attitudes Linguistiques envers le français des étudiants des Écoles de Langues et Éducation (mention langues) de l'Université des Andes de Mérida, au Venezuela, avant et après une intervention pédagogique.*

Pour y parvenir, nous soulevons les objectifs spécifiques suivants :

1.-Déterminer quelles sont les Attitudes Linguistiques des étudiants envers le FLE.

2.-Analyser les résultats dans une triple perspective, c'est-à-dire, les trois dimensions des Attitudes Linguistiques : affective, cognitive et comportementale.

3.-Déterminer s'il y a une relation entre les Attitudes Linguistiques des étudiants et les variables sociolinguistiques considérées dans cette recherche (genre, âge, classe sociale, etc.)

4.-Mettre en place une intervention pédagogique auprès de divers groupes d'étudiants pour essayer de provoquer la modification de leurs AL.

5.-Déterminer les relations entre les variables des résultats obtenus avant et après l'intervention pédagogique (causes, dépendances et correspondances multiples).

6.-Déterminer, par l'analyse des questions ouvertes du questionnaire, quelles sont les raisons qui justifient les AL des étudiants dans chacune de leurs dimensions.

Nous baserons toutes les procédures entreprises dans le but d'atteindre ces objectifs sur les connaissances scientifiques produites dans les domaines impliqués dans cette recherche, que nous développons dans la partie suivante.

2
CADRE THEORIQUE

Afin d'accomplir les objectifs que nous envisageons, nous nous appuierons sur des notions théoriques essentielles de divers domaines. Cette partie est ainsi divisée en trois sections recouvrant notamment des aspects de la sociolinguistique, de la didactique de langues (désormais DDL) et de la psychologie.

D'abord, nous comptons présenter les connaissances scientifiques produites autour de la notion *Attitudes Linguistiques* (AL) de la sociolinguistique. C'est fondamentalement autour de cette notion que se développe notre recherche. Elle devrait nous permettre d'examiner les raisonnements, les sentiments et les comportements des étudiants de la Universidad de los Andes envers la langue française afin de trouver des éléments de réponses à notre problématique. Ainsi, nous nous occuperons premièrement des théories concernant la définition des AL, tout en précisant ses caractéristiques.

Deuxièmement, nous nous occupons, de la place des AL dans le domaine de l'enseignement des langues. Nous avons choisi de suivre ce cheminement car il nous permettra de mettre en exergue la relation existant entre certaines caractéristiques des AL et les deux autres notions principales de cette étude : les *motivations* et les *représentations.* Nous proposons un argumentaire visant à expliquer la manière dont le concept d'AL peut offrir une explication plus ample à notre problématique que ses deux congénères en didactique des langues susmentionnées.

Par ailleurs, nous incluons dans cette deuxième sous-partie, une section sur le possible changement de ces éléments définitoires de nos interactions avec les langues pour faire ressortir l'intérêt pédagogique de leur malléabilité. Nous nous intéressons à la *dissonance cognitive* –terme issu de la psychologie– comme le moyen des changements attendus.

Finalement, nous voyons surgir un grand nombre de travaux s'intéressant aux AL et, donc, en rapport avec notre problématique. Nous en présentons une synthèse tout en posant notre regard sur les avancées scientifiques atteintes par des

chercheurs nous précédant dans ce domaine. Ceci nous permettra de définir notre apport.

2.1. LES ATTITUDES LINGUISTIQUES

Dans cette partie nous nous concentrerons sur la définition et la caractérisation des Attitudes Linguistiques, référence théorique de base de notre recherche.

2.1.1. Éléments théoriques et historiques façonnant leur définition

Pour Allport (1935, p. 799) les attitudes sont « un état mental et neurophysiologique, déterminé par l'expérience, et qui exerce une influence dynamique sur l'individu en le préparant à agir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets et d'événements ». Dans ce même sens, Álvarez soutient que « [les attitudes] peuvent être considérées comme des réactions évaluatives favorables ou défavorables et nous devons assumer qu'elles prédisposent les sujets à certaines réponses envers l'objet[46] » (Álvarez, 2007, p. 63)[47]. De ces définitions et précisions ressortent quatre constats importants pour leur analyse : a) elles se traduisent par un comportement visible, b) elles résultent d'un ensemble d'évènements qui sont arrivés dans la vie de l'individu, c) elles résultent de la personnalité de chaque individu et d) elles peuvent changer.

Dans le cas spécifique des Attitudes *Linguistiques*, l'évaluation faite par des individus porte sur les objets *langues*, *cultures* (celles que les langues véhiculent) et (leurs) *locuteurs*. C'est-à-dire qu'elle porte sur les éléments essentiels renfermés dans

[46] Notre traduction. Texte original : « pueden ser consideradas como reacciones evaluativas favorables o desfavorables y asumiremos que las actitudes predisponen a respuestas hacia el objeto » (Álvarez, 2007, p. 63)

[47] Dans son acception la plus étendue, *l'attitude* est définie comme étant « [une] disposition, état d'esprit (à l'égard de qqn ou de qqch.) ; [un] ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement » (Le Grand Robert, 2001 : Tome I pp 975).

l'expression *langues-cultures* introduite en DDL en 1975 par Galisson[48]. Dans le cadre des attitudes, les trois éléments évoqués (langues, cultures, locuteurs) deviennent les cibles par rapport auxquelles l'individu réagit, développe certains sentiments et sensations, qui peuvent se transformer plus tard en des comportements observables y compris dans les propos tenus.

Ce type d'attitudes est aussi appelé des *Attitudes langagières* dans le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage de Larousse où on lit que « les attitudes langagières constituent l'ensemble des opinions explicites ou implicites sur l'usage d'une langue » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, C., Marcellesi, J-B. et Mével, 2012, p. 57).

Ces définitions préliminaires nous situent face à un phénomène dont l'étude commence vers la deuxième moitié du XXème siècle au sein de la sociolinguistique, mais qui est en lien avec d'autres disciplines : la psychologie, la sociologie, la psychologie sociale, la didactique des langues (DDL) et les sciences de l'éducation. L'analyse des *Attitudes Linguistiques* (AL) exige donc une approche multidisciplinaire.

En outre, les AL résultant d'un vécu expérientiel, de nombreux facteurs contextuels peuvent avoir un rôle prépondérant dans leur configuration. Galisson et Coste, citant Cruchon (1963) les définissent, de ce fait, comme étant des éléments toujours en formation, toujours inachevés, car elles sont le produit de l'interaction des individus avec des composantes constitutionnelles, éducatives, culturelles et personnelles. Ces auteurs insistent sur le fait que les AL sont en lien avec des éléments intérieurs aux individus : sentiments, goûts et désirs, et comment les individus se les approprient : normes sociales et culturelles et modèles de comportement. (Galisson

[48] La parution de cette expression clef, exprimant le lien indissociable entre les deux éléments qui la composent, mène beaucoup de didacticiens à se pencher sur l'utilisation du terme Didactique des langues et des cultures (DLC) au lieu de celui de DDL –surtout à partir des années 1980–.

et Coste, 1976). Ainsi, elles ont une relation étroite avec l'ethnicité, l'âge, la famille, l'école, la religion et la planification (comprise comme l'ensemble d'actions et de politiques dirigées par l'État ou par des organisations internationales à propos des langues présentes sur un territoire) (Álvarez, 2007).

Des auteurs comme Macnamara (dans Shuy, 1973, p. 36), Janés (2006) et Lasagabaster (2003) assurent, par exemple, que dans l'apprentissage des langues on note une attitude plus favorable et qu'il est plus aisé si les parents des étudiants ont aussi une attitude favorable envers la langue apprise. Dans ce même domaine éducatif, les attitudes ont tendance à se modeler en fonction de l'incidence des médias. Généralement, plus une langue est présente dans les médias, plus elle est jugée positivement et, conséquemment, acceptée par les étudiants.

Ces constatations nous mènent à ajouter à notre définition des AL leur caractère social. Nous avons affaire donc à des processus sociaux avec des aspects culturels, individuels et contextuels les conditionnant, comme en rend compte le schéma ci-dessus (Figure 13).

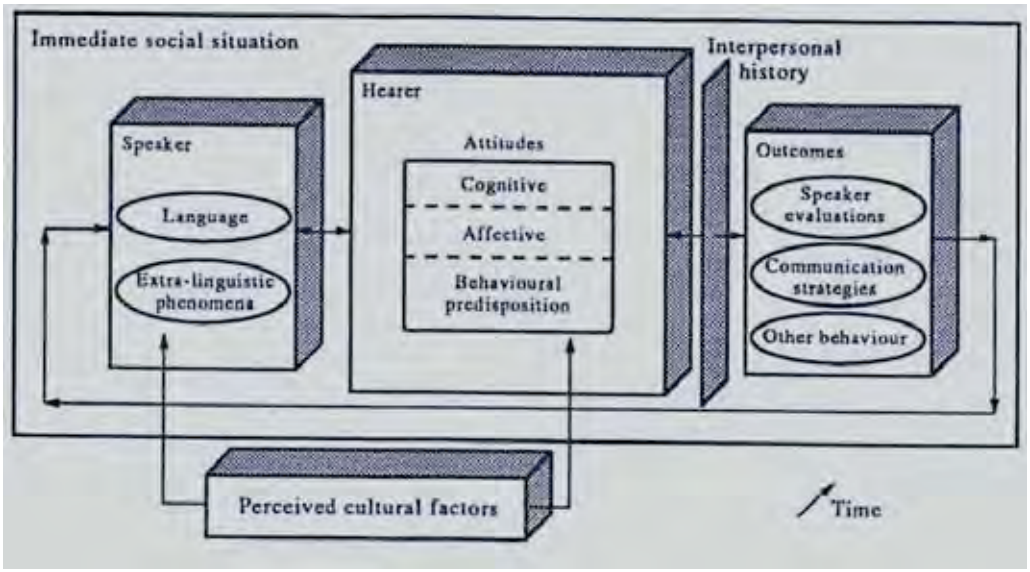


Figure 13 - A social process model of language attitudes (Processus social des Attitudes Linguistiques). Source : Cargile, Giles, Ryan et Bradac, 1994, p. 214.

Moreno Fernández (1998) signale dans ce sens que

> *L'attitude linguistique est une manifestation de l'attitude sociale des individus, qui se distingue des autres par le fait d'être centrée sur la langue et de faire référence spécifiquement tant à celle-ci qu'à l'utilisation que la société en fait. Lorsque nous parlons de « langue » nous incluons tout type de variété linguistique : attitudes envers différents styles, sociolectes, dialectes ou langues naturelles […] les attitudes linguistiques sont le reflet d'un certain nombre d'attitudes psychosociales. Elles sont, en effet, des attitudes psychosociales. (1998, p. 179-180)*[49]

Le caractère social des AL a pour conséquence une bidirectionnalité. Il y a des mouvements bidirectionnels de causes et des effets entre la société et l'individu. C'est-à-dire que de la même manière que des facteurs sociaux viennent influencer les AL des individus, ces dernières vont produire à leur tour des faits sociaux très intéressants. En effet, Álvarez (2007) révèle que les Attitudes Linguistiques des sujets évaluateurs des langues les induit à une prédisposition envers celles-ci qui n'est pas sans conséquences sur la société.

L'importance des AL repose essentiellement sur le fait qu'elles déterminent « la vie » des langues car elles impliquent des évaluations et réactions affectant des évènements personnels, interpersonnels, de masses, organisationnels et interculturels (Cargile et Bradac, 2001) parmi lesquels se trouve l'apprentissage des langues étrangères.

L'homme manifeste des attitudes envers la langue qu'il utilise, qu'il apprend ou simplement qu'il connaît et, selon qu'elles sont positives ou négatives, ces attitudes engendreront des bénéfices ou seront des entraves pour l'apprentissage. En effet, elles se manifestent par des formes diverses, comme notamment des opinions, des gestes, des postures, des actes (Galisson et Coste, 1976). En fonction de la nature de

[49] Notre traduction.

chacune de ces formes, elles provoqueront l'acceptation ou le refus d'une langue, sa permanence, sa substitution ou son changement, ainsi que la disparation ou le maintien d'une variété (Álvarez, Hoffmann et Valeri, 2001).

Trudgill, de son côté, affirme que les AL des individus et des communautés envers les diverses formes du langage sont un clair exemple de la connexion existante entre la linguistique et la psychologie sociale. Cette connexion fait que ces deux domaines des sciences sociales convergent vers la sociolinguistique et, d'une manière plus spécifique, vers sa sous composante qu'est la *psychologie sociale du langage* (Trudgill, 2000).

De ce fait, des auteurs comme Mollá et Palanca (1989) ont trouvé que

> *[…] les attitudes linguistiques négatives ne sont pas le fruit du hasard, mais le résultat et l'implantation d'une idéologie qui les rend possibles et qui les nourrit au moyen d'une information déterminée, la satisfaction de certains besoins concrets des individus et la création symbolique de groupes de référence différents à ceux auxquels ils appartiennent (1989, p. 184)*[50]

Si cette affirmation est, en apparence, assez générique, elle se contextualise dans le conflit linguistique et politique du catalan face au castillan en Espagne. Ceci pour dire que toute attitude a des origines diverses et que ces dernières peuvent résulter de l'imposition d'un pays comme État loyal à un autre et à sa langue. Par la suite, leurs causes peuvent être enracinées dans les masses.

Dans ce sens, Álvarez (2007) nous rappelle, dans ses *Textos sociolingüísticos*, la possibilité que nous avons d'entreprendre des recherches sur les sociétés, non pas dans une perspective analysant la psyché individuelle des sujets qui la composent,

---

[50] Notre traduction du texte original : « *actituds lingüístiques negatives no són pas el fruit de l'atzar, sinó el resultat i la plasmació d'una ideologia que les fa possible i les alimenta a través d'una certa i determinada infromació, la satisfacció d'unes necessitats concretes dels individus i la creació simbòlica de grups de referència distints als de pertenença*. »

mais plutôt celle de la « mentalité des groupes ». Ce qui est, pour elle, un des buts principaux de la sociolinguistique.

En revanche, pour pouvoir appréhender les particularités distinctives de ces groupes constituant des communautés linguistiques, il est tout de même nécessaire de passer par les individus. Pour cela, il nous semble indispensable de rendre compte aussi bien des faits introspectifs que des évènements extérieurs dont l'analyse peut se faire au moyen des méthodes objectives (Álvarez, 2007). C'est ce que nous prétendons effectuer : mesurer l'influence des AL sur les résultats d'apprentissage de jeunes adultes en passant par les réponses individuelles de nos étudiants. Nous espérons ainsi trouver une réponse au phénomène collectif au centre de notre problématique.

Or, pour faire une analyse exhaustive des AL, il convient de préciser ses caractéristiques et composantes qui seront des variables dans notre étude.

2.1.2. Leurs caractéristiques

Ayant été définies d'une part par Hernández-Campoy (2009), d'autre part, par Álvarez (2007) et, enfin, par Vallerand et Lafrenage (2006), dans leurs travaux respectifs, ces caractéristiques sont au nombre de huit. Nous allons les passer ne revue et les commenter.

Nous avons déjà exposé la première caractéristique et nous la rappelons ici, les AL sont bidirectionnelles : elles influencent les langues et les langues les influencent aussi.

Comme deuxième caractéristique, elles sont dichotomiques : elles ont une valence (appelée aussi direction) ; c'est-à-dire qu'elles sont soit positives soit négatives. D'autre part, on peut dire qu'elles sont présentes ou absentes. Cette dichotomie joue donc à deux niveaux.

La troisième caractéristique est qu'elles se manifestent à des intensités diverses : on peut donc établir une gradation de leur valence. Un coefficient, selon leur degré d'intensité peut leur être affecté.

Les AL peuvent être individuelles et/ou collectives, c'est la quatrième caractéristique. Cela signifie que des AL peuvent être le fait d'un individu ou être partagées par plusieurs.

Elles peuvent aussi être actives et/ou passives. C'est-à-dire que leur existence chez l'individu peut le pousser à accomplir des actions en lien avec la nature de ses AL ou bien, elles peuvent exister à l'intérieur de l'individu sans que cela implique la mise en place des actions concrètes. Un individu peut ainsi avoir une attitude positive envers un objet et ne pas s'engager, pour autant, dans une cause en faveur de cet objet et en cohérence avec son attitude.

En sixième point, nous l'avons vu, les AL ne sont pas innées. Elles ont des raisons et des origines diverses, acquises au cours du développement psychosocial de l'individu. Quand on les décrit il est donc indispensable de rendre compte du moment précis et de l'endroit précis où elles ont lieu.

Septième caractéristique : elles sont dynamiques, grâce à leur malléabilité, elles peuvent changer. L'un des facteurs qui provoquent le changement est l'âge. Par exemple, il y a une certaine maturité avec l'âge qui élimine l'insécurité des locuteurs envers les langues minoritaires. Plus l'individu est âgé, plus il s'identifie avec une certaine fierté à sa langue ou variété de langue, même dans les cas où cette dernière aurait pu être évaluée de manière négative au jeune âge de ce même individu, car elle ne représentait pas les groupes de pouvoir.

Enfin, les AL sont en relation avec les performances du locuteur : plus les attitudes sont positives, plus elles constituent des aides à l'apprentissage et inversement.

De plus, ces mêmes auteurs, précisent qu'elles ont trois dimensions (appelées aussi composantes) qui témoignent de la manière dont se manifestent les AL. La première dimension est dite cognitive car elle est associée à la description de l'objet et représentée par des *pensées* et des *croyances*. La deuxième est la dimension affective, associée au degré de plaisir ou de mécontentement que produit l'objet et qui se manifeste sous la forme de *sentiments ou sensations* envers une personne, une action ou un phénomène objet de l'attitude. Enfin, la dimension comportementale (appelée aussi conative ou d'action) désigne la tendance à agir devant l'objet et à la disponibilité à l'action de l'individu. Cette dimension se réfère à la réaction physique de l'individu.

Une de ces caractéristiques et deux de ces dimensions appellent des commentaires. En effet, d'une part, la sixième caractéristique, précisant que les attitudes ont des raisons et des origines diverses, renvoie à la notion de *motivations* de la DDL. Cette notion est aussi en lien notamment avec la dimension affective des AL. D'autre part, la composante cognitive est, à notre avis, à mettre en parallèle avec la notion de *représentations*, une autre notion clef de la DDL.

Nous comptons développer ces commentaires dans les sous-parties qui suivent. Nous exposerons pour ce faire l'évolution du lien entre la sociolinguistique et la DDL. Ceci nous permettra d'examiner le rapport entre les notions concernées de ces deux domaines différents.

2.2. ATTITUDES LINGUISTIQUES ET ENSEIGNEMENT DE LANGUES

Selon Galisson (1970), cité par Martinez (2011, p. 25) « la didactique se construit d'une part sur la *méthodologie* des langues étrangères, de l'autre sur la *linguistique*

appliquée à l'enseignement de langues étrangères[51] ». À leur tour, chacune de ces sciences prend appui sur d'autres, ou bien se scinde dans des domaines plus spécifiques. Si nous citons cette vision des choses est que, à notre avis –comme pour Martinez– malgré le temps passé depuis sa parution et malgré ses limites, elle reste encore d'actualité. Mises à part la méthodologie et la linguistique appliquée, des aspects d'autres domaines viennent s'ajouter à la DDL dans sa constitution. De manière plus spécifique –et beaucoup plus récemment– Matthey (2003) décrit cette approche nécessairement multidisciplinaire comme la recherche théorique sur la description des langues en conjonction avec d'autres connaissances liées spécialement au contexte et aux représentations des coparticipants à l'acte d'enseignement/apprentissage des langues.

Ainsi, en ce qui concerne la méthodologie dans l'enseignement des langues, nous ne pouvons pas ignorer le rôle prépondérant que jouent dans son développement la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation. Intégrant l'idéologie et la politique avec notamment la pragmatique, la kinésique et la proxémique, ainsi qu'avec la dimension technologique et docimologique en particulier.

Quant à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères, il est possible de faire des études très spécifiques lorsque l'on se penche sur la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique (Martinez, 2011).

En outre, les travaux en psychologie ont fortement influencé la didactique des langues. C'est ainsi que l'on note au cours des années d'après guerre jusqu'à aujourd'hui des impacts plus ou moins marqués du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme et du connectivisme sur la manière d'enseigner une langue étrangère.

[51] Nous avons souligné en caractères italiques

De manière encore plus spécifique, une linguistique que Martinez décrit comme étant « plus soucieuse de l'individu, plus anthropologique » s'ouvre vers l'analyse fonctionnelle, l'analyse de l'oral, le variationnisme, la pragmatique, l'analyse du discours, la sémantique, l'ethnographie de la communication, la sociolinguistique et les avancements dans les théories et modèles de la communication ; ce qui rejoint les propos de Dabène (1994) et Matthey (2003).

Dans le premier ouvrage en langue française décrivant les apports de la sociolinguistique à la DDL, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Louise Dabène (1994) affirme que, si bien la sociolinguistique a paru longtemps n'avoir qu'une place réduite parmi les sciences connexes associées à la DDL,

> *on assiste depuis quelques années, dans les domaines concernés, à des avancées décisives. Tel est le cas, en premier lieu, de la sociolinguistique, qui a élaboré un édifice conceptuel important, non sans relation avec la demande des didacticiens puisqu'il s'est souvent constitué à partir des préoccupations d'ordre éducatif.*
>
> *(1994, p. 175).*

Faisant foi de cette intention, Gumperz déclare que

> *La question qui surgit est la suivante : à partir d'une analyse grammaticale des langages considérées, quelle information supplémentaire peut apporter le sociolinguiste dans le but d'aider l'enseignant de langue à donner aux étudiants les capacités dont ils ont besoin pour communiquer dans une nouvelle société .*
>
> *(Gumperz, 1971, p. 180, cité et traduit par Dabène, L., 1994, p. 175)*

Dans cette recherche surgissent des considérations mettant en évidence les relations existant entre 1. la langue en tant que système, 2. la société en tant que contexte où ce système se réalise, s'actualise et se construit et 3. l'individu en tant que récepteur et producteur des expressions concrètes du système. Ces changements reposent sur le fait que les spécialistes comprennent que pour atteindre son but communicatif, l'homme considère constamment à qui il parle, pourquoi il lui parle,

où il lui parle, comment il doit lui parler, entre autres raisonnements qui déterminent, somme toute, les caractéristiques de toute production linguistique (Domínguez, 2007). Il y a dans l'acte de communication une intention et elle provient, évidemment, des individus : « L'homme ne parle pas *in vacuo* » (Halliday dans Lyons, 1975).

C'est la linguistique systémique fonctionnelle, appelée linguistique de la parole, qui inclut ces aspects dans l'analyse non pas des unités isolées de la langue, mais des textes, y inclut le contexte, et bien sûr, les participants à la communication. Les fonctionnalistes anglais M. A. K. Halliday et John Langshaw Austin y voient l'issue de la stagnation provoquée par ce qu'Austin (1975) appelle « la supercherie descriptive ». Pour certains, il s'agit de la clé permettant de comprendre de manière approfondie l'acte de parole (Domínguez, 2007). Dans ce même sens, les sociolinguistes réaffirment le rôle central qu'a, pour eux, l'individu au sein de la linguistique.

C'est ainsi que vers la deuxième moitié du XXè siècle, l'histoire de la linguistique mène vers un grand point de rencontre de ses différents courants (ceci dans un sens très général et malgré certaines oppositions qui persistaient) : la prise en compte de l'acte de parole, de l'énonciation et du langage comme un fait *social* ayant lieu entre des êtres avec des caractéristiques particulières et des intentions particulières aussi.

Ce sont donc la linguistique fonctionnelle et la sociolinguistique qui ouvrent de nouvelles portes dans les domaines dont l'objet serait *la raison des configurations linguistiques des locuteurs ou émetteurs et les réactions que ces configurations provoquent chez les auditeurs ou récepteurs.* Cette ouverture permet de comprendre que la structure immanente de la langue (du système) n'est pas fermée ni imperméable, mais que, au contraire, elle interagit avec le monde extérieur qui lui apporte les valeurs et les significations des faits de langue.

Ce grand bouleversement dans le domaine linguistique, en concomitance avec l'évolution des théories de l'apprentissage, produit des effets enchaînés modifiant les approches de toutes les sciences qui leur sont connexes. Ceci n'est logiquement pas sans conséquences dans le domaine de l'enseignement des langues.

En effet, analogiquement, la DDL aborde autrement l'analyse des langues étrangères, leur apprentissage et leur utilisation. L'individu apprenant y prend une place centrale, ainsi que tous les traits sociétaux de la langue et la culture cibles (Martinez, 2011).

Des notions concernant directement les individus, telles que les *motivations* et les *représentations* des étudiants entrent sur le terrain des recherches faites en DDL[52] depuis la fin des années 1960. Même si elles sont en grande partie héritées de la psychologie sociale, en DDL ces notions prennent des caractéristiques particulières liées aux langues étrangères, au contexte d'enseignement/apprentissage et aux individus apprenants. C'est-à-dire que cette science à part entière développe ses « propres » notions pour s'occuper du nouveau type d'analyse qui s'impose, tout en revendiquant sa relative indépendance par rapport à ses sciences connexes.

Malgré les points de rencontre et l'évolution analogique que l'on a mentionnés, on note que la tendance en DDL est donc de se démarquer de la linguistique et de la méthodologie pour s'en différencier. Cependant, nous notons que certains emprunts entre ces sciences, permettant de combler des vides d'un côté ou de l'autre, sont encore possibles et très salutaires. En effet, c'est justement un emprunt de ce type qui nous permet sur cette recherche d'aborder en même temps les trois niveaux

[52] Pour de Pietro et Rispail « [la notion de *didactique*] recouvre autant des pratiques de classe et leur analyse que les principes qui président au choix de ces pratiques et à leur tentative de théorisation. […] depuis les façons d'enseigner ou d'apprendre jusqu'à la recherche abstraite, entre lesquelles toutes sortes de recherches-actions ou d'intervention font passerelle, ainsi que leurs retombées sur la formation des enseignants. » (de Pietro et Rispail, 2014, p. 17).

d'analyse de la DDL mentionnés par Martinez (2011, p. 31) (citant le modèle de H.H. Stern) :

1. celui des « fondations », qui comprend la linguistique, la phonologie, la lexicologie, la sociologie, la psychologie, les théories de l'éducation et la sociolinguistique, entre autres.

2. celui qui associe théorie et pratique dans des concepts de base relatifs à la langue, l'apprentissage et l'enseignement.

3. celui de la pratique dans la classe, consacré à la méthodologie et l'organisation.

En ce qui concerne les fondations, puisque nous nous intéressons aux relations entre la langue et les individus, nous avons décidé de circonscrire notre étude au domaine de la sociolinguistique. Pour ce qui est de l'enseignement des langues, proprement dit, nous essayerons de montrer comment, de notre point de vue, les concepts de *motivations* et de *représentations,* relatifs à ce domaine, sont inclus dans la notion que nous avons décidé d'emprunter à la sociolinguistique pour aborder notre problématique : les *Attitudes Linguistiques* des apprenants de FLE au Venezuela.

Concernant les fondations, il est important de signaler que, du fait des changements ayant eu lieu autour de la linguistique vers la deuxième moitié du XXème siècle, le domaine a été bouleversé au point même de remettre en cause la définition de cette science et certaines de ses composantes. En effet, depuis leur apparition sur la scène scientifique, Hymes (1962), Labov (1968) et Hudson (1981) insistent sur le fait que la composante "socio" dans le mot sociolinguistique est pléonastique. Pour ces auteurs, le contexte social dans lequel le langage existe lui est indissociable. Il ne devrait donc pas y avoir une linguistique séparée d'une sociolinguistique.

Mise à part cette affirmation qui peut être interprétée par certains comme une radicalisation, quelques distances entre les deux termes ont, tout de même, été gardées. Ainsi, nous trouverons dans le dictionnaire spécialisé du Centre National de

Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), que la sociolinguistique est définie comme la « branche de la linguistique qui étudie dans une société donnée les interactions entre la diversification linguistique et les contradictions du corps social »[53]. Galisson et Coste (1976, p. 507) quant à eux, la définissent dans leur dictionnaire de didactique des langues comme une « discipline d'obédience linguistique »[54].

La posture que nous endossons et que nous voulons mettre en exergue concerne le langage et la langue dans leur rapport avec les facteurs socioculturels qui leur sont associés (Álvarez, 2007).

Lors de sa conférence de 1964, *« the dimensions of sociolinguistics »*, reprise ensuite en 1971, Bright énumère sept dimensions d'analyse de la sociolinguistique 1. l'identité sociale de l'émetteur 2. l'identité sociale du récepteur 3. le contexte social 4. le caractère synchronique ou diachronique des faits linguistiques 5. les croyances et évaluations des locuteurs envers son propre comportement linguistique et celui des autres 6. la diversité linguistique et enfin 7. les implications de l'application pratique des descriptions sociolinguistiques.

Moreno Fernández, quant à lui, introduit une double perspective. Il propose d'étudier tout fait de langue à un niveau *macrosociologique* (s'occupant de l'influence de certains phénomènes sociaux sur la langue et associé à la sociologie du langage : bilinguisme, diglossie, élection, maintien et substitution de langues, langues en contact, pidgins et créoles) et à un niveau *microsociologique* (associé à l'ethnographie de la

[53] http://www.cnrtl.fr/definition/sociolinguistique

[54] Dans le dictionnaire Robert le terme *sociolinguistique* renferme en lui l' « étude scientifique des relations entre langage, culture et société » (Le Grand Robert, 2001 : Tome VI pp 503).

communication : interaction communicative et courtoisie, discours et conversation, langue, culture et pensée) (Moreno Fernández, 1998)[55].

L'homme et le reflet de son identité par le moyen du langage se situent au cœur de chacune de ces dimensions (et/ou niveaux) et c'est là que résident les objectifs de toutes les recherches faites dans cette discipline. À cet égard, nous considérons utile de citer Trudgill (2000), qui signale que la sociolinguistique est doublement déterminée : par la fonction du langage dans l'établissement des relations sociales et par le rôle du langage dans l'apport d'information au sujet de ceux qui l'utilisent.

Dans un sens plus ample, Álvarez (2007) met en relief la bidirectionnalité dans les relations langage/société qui permet de prendre en compte également l'influence des individus sur les langues, leur usage et leur changement. Mais, de quelles langues parle-t-on ? *Langues* réfère ici à toutes celles que les individus manipulent dans leur vie, depuis la/les langue(s) maternelle(s) jusqu'aux langues qu'ils décident d'apprendre pour diverses raisons. C'est pourquoi, nous considérons que l'approche sociolinguistique est toute indiquée pour étudier l'enseignement/apprentissage des langues.

En effet, les principes sur lesquels s'érigent la sociolinguistique et la recherche dans cette science se reflètent de diverses manières en DDL. De ce fait, nous retrouvons ici le deuxième des trois niveaux d'analyse de la DDL mentionnés par Martinez (2011), c'est-à-dire, les aspects que recouvrent la didactique. La compréhension et l'apprentissage des langues, tout comme la linguistique au sens propre, incluent les modes de vie, les valeurs, les attitudes et les croyances des individus (selon leur âge, leur genre, leur situation professionnelle, le contexte, entre autres

[55] Un troisième échelon reste tout de même valable pour cet auteur et ce serait celui qui regroupe les études plus strictement linguistiques : celles qui s'occupent de la variation dans son contexte social. Dans cette dernière catégorie seront inclues les études sur les patrons de variation sociolinguistique, les variétés linguistiques, le changement linguistique, entre autres.

facteurs socioculturels qui déterminent l'acte communicatif en langue étrangère, comme en langue première ou seconde). Les contenus des cours et les objectifs des programmes d'apprentissage des langues prennent en considération, au-delà du code linguistique en soi -dans un sens structuraliste-, les éléments déjà mentionnés qui font partie de la réalité linguistique de toute acte de parole.

De nombreux articles ont été écrits à ce sujet. Nous retiendrons celui de Moreno Fernandez (1994) *« Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas*[56] *»*, inspiré des recherches faites par l'UNESCO, à travers l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), sur les besoins de l'enseignement des langues pour le XXIème siècle. Le rapport émis par l'AILA, amplement discuté dans des forums, congrès, rencontres, colloques à partir de 1992, fait allusion aux liens indéniables qui s'établissent entre la DDL et les facteurs sociaux du langage.

Dans son article, Moreno Fernández regroupe de manière très efficace, à notre avis, tous les points de croisement entre la sociolinguistique et la DDL. Dans son introduction, l'auteur mentionne les éléments de la sociolinguistique qui deviennent essentiels à l'enseignement de langues, tout en remarquant la place que prennent dans le discours des spécialistes en enseignement des termes tels que la contextualisation socio-situationnelle, les facteurs extralinguistiques, les nouvelles unités d'analyse (l'acte de parole), entre autres.

L'auteur fait remarquer aussi certains changements dans les objectifs des didacticiens des langues étrangères, en lien avec les préoccupations des sociolinguistes : l'analyse des situations de communication (à qui on parle ? où ? pourquoi ?), la conséquente adéquation à la situation (comment doit-on lui parler en fonction de son but communicatif, de l'âge des interlocuteurs, d'une éventuelle hiérarchie entre eux,

[56] Notre traduction : Apports de la sociolinguistique à l'enseignement de langues.

etc.), l'inclusion d'un choix de possibles formes d'expressions selon lesdits besoins et situations (les variétés, les registres, les formes argotiques, le parler jeune, etc.).

D'un autre côté, Moreno Fernández met également en relief l'inclusion dans la réflexion pédagogique des caractéristiques sociolinguistiques des étudiants qui suivent un apprentissage déterminé (les facteurs culturels et interculturels exerçant une influence dans l'ambiance de la classe). Il signale encore l'adéquation des matériels et des contenus au nom d'une vraie maîtrise de la langue cible. Ceci implique le renfort d'une certaine priorité de la langue orale sur le code écrit dans les méthodes d'enseignement. On se penche également sur la considération des besoins fonctionnels des étudiants par rapport à leur apprentissage. De même, on s'occupe de manière plus exhaustive de la délimitation du modèle linguistique proposé comme norme tout en considérant qu'on ne peut pas enseigner une langue dans sa totalité (toutes les variations). Ceci passe par la vérification de l'adaptation du modèle choisi à la plupart des situations communicatives et des cultures impliquées afin de pouvoir le considérer comme un vrai modèle partagé. Finalement, on considère tous ces éléments pour la création des méthodes et l'élaboration des programmes et contenus.

D'une manière plus ponctuelle, Moreno Fernandez sépare dans son article tous ces aspects selon la branche de la sociolinguistique à laquelle on réfère. Cette séparation nous confronte à une autre taxonomie possible à l'intérieur de ce domaine où l'on distingue quatre niveaux d'analyse : l'ethnographie de la communication, le variationnisme, les langues en contact et la sociologie du langage. Sans oublier la perméabilité des frontières établies entre les divers aspects de la sociolinguistique, nous scindons pour cette recherche, à des fins pratiques -comme seulement il est possible de le faire théoriquement à l'intérieur de l'univers des relations entre le langage et la société- pour délimiter notre travail à certains éléments de la sociologie du langage, telle qu'elle est présentée par Moreno Fernandez (1994).

Ce quatrième niveau d'analyse, directement lié aux notions de politique et planification linguistiques. La sociologie du langage étudie essentiellement les aspects sociaux de la langue pouvant constituer des problèmes sociétaux, comme par exemple l'enseignement/apprentissage des langues maternelle et seconde. Dans ce sens, notamment « attitude », mais aussi « pouvoir », « domination », « prestige », « statut », « degré de formalisation d'une langue » et même « code restreint et élaboré » (de Bernstein) et « registre », sont des notions centrales en toute situation de « diglossie » par rapport au choix qu'il faut faire d'une langue ou d'une autre lors de chaque acte de communication. La DDL s'est approprié de certaines de ces notions par analogie tout en les extrapolant aux langues étrangères. D'ailleurs, les planificateurs linguistiques, tout en prenant compte de cet amalgame, sont censés aider à décider quelles langues enseigner dans les écoles et lycées, pendant combien d'heures et par quels moyens. C'est-à-dire qu'ils ont la capacité de décider l'éducation linguistique qu'ils considèrent la plus pertinente pour leur communauté (Moreno Fernández, 1994).

Quant à cette dernière facette des études sociologiques du langage, Ferguson 1968 (cité par Moreno Fernandez) classe les politiques en deux groupes. Le premier selon la détermination linguistique ou bien, l'implantation de variétés nouvelles dans des communautés qui ont besoin d'une langue nationale. Le deuxième groupe considère le développement linguistique ou la mise à jour des variétés existantes dans des communautés qui ont déjà une langue nationale. Les deux traitent le sujet de la vie des langues et cela prend une très grande importance dans la recherche humaniste à cause de leur relation avec les individus : leur identité.

Par rapport à cette dernière affirmation, nous citons Gonçalves Ribeiro (2002), dans son article « L'importance de la sociolinguistique dans l'enseignement de langues », qui nous signale que la motivation pour apprendre une langue est toujours sociale et très souvent fondée sur la construction de son identité. Selon Martinez, « Les langues ont des rôles, des statuts, des valeurs comme les monnaies. » (2011, p.

20). Il s'agit des représentations jouant un rôle prépondérant non seulement sur l'insécurité linguistique mais aussi sur l'apprentissage des nouvelles langues.

Álvarez, Martínez et Urdaneta (2001) et Álvarez (2007) signalent pareillement que la langue et l'identité sont les deux faces d'une même pièce. La détermination de ces deux faits sociaux (l'identité et les langues) a des raisons qui passent par plusieurs dimensions : psychologiques, légales et politiques (Álvarez, 2007). En ce qui concerne les raisons légales et politiques, une bonne partie de la constitution des États dépend de la gestion de ses langues.

De ce fait, certains États imposeront l'utilisation d'une langue au détriment d'une autre pour unifier la nation, d'autres promouvront le multilinguisme dans l'intérêt du maintien de la variété, comme faisant partie de l'identité nationale. D'autres États encore promouvront l'apprentissage de leur langue comme langue étrangère dans d'autres territoires, au nom de l'expansion. Quelle que soit la politique linguistique entreprise, celle-ci entraînera des implications identitaires individuelles et collectives, voire des conflits.

En effet, de la même manière dont les langues et ses variétés unifient et regroupent les personnes dans des communautés (officielles ou non), elles les séparent aussi lorsque ce sont les différences qui ressortent. Bernstein (1983) a mis à jour, par exemple, que dans la vie scolaire une source fondamentale de conflits linguistiques pour certaines personnes n'arrivant pas à exercer une socialisation positive provient des différences socioculturelles et linguistiques entre elles et les autres. Un rendement scolaire[57] pauvre est provoqué par une multitude de facteurs. Mais, selon Bernstein, de cet univers, le décalage linguistique entre les étudiants a un rôle prépondérant. En effet, les capacités linguistiques des étudiants, au-delà de toute valeur intellectuelle, ont une importante valeur identitaire chez eux. L'identité étant en lien

[57] *Cf.* Partie 1, sous-partie 1.3, p. 56 pour la définition de cette notion.

direct avec la dimension affective de ces étudiants, elle influe sur d'autres aspects de cette dimension, notamment sur la socialisation. L'auteur a trouvé que le décalage linguistique entre les étudiants provoque des soucis affectifs, identitaires et de socialisation qui se manifestent dans un bas rendement scolaire.

En fait, dans une dimension psychologique, l'imposition, l'apprentissage, la promotion, le maintien ou l'exclusion de certaines langues ou variétés de langue ont une incidence directe sur le sujet de l'identité. C'est pour cette raison qu'il est tout à fait normal que les personnes développent et montrent une certaine attitude envers ces langues. À cet égard, les individus et les collectifs réagissent alors de différentes manières. C'est pour cela qu'il semble intéressant d'étudier *les Attitudes Linguistiques* des individus.

Dans le cas de la langue étrangère ce facteur est doublement important étant donné que la langue cible devient objet de l'apprentissage et moyen d'expression en même temps. « Il y a presque toujours corrélation entre le caractère plus ou moins favorable de ces attitudes et les progrès des élèves » (Galisson et Coste, 1976, p. 54). C'est pour cette raison que pour Bernstein, ainsi que pour nous, les attitudes face aux langues peuvent déterminer plus fortement les résultats des étudiants que les propres caractéristiques linguistiques des langues impliquées dans la situation scolaire.

L'étude de ces attitudes nous place dans une approche *compréhensive* de l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, telle qu'elle est décrite par Marinette Matthey (2003), permettant d'examiner les dimensions le plus subjectives des individus, qui donnent sens à leur expériences langagières. L'auteure affirme que

> *Cette vision compréhensive de l'acquisition, inspirée des travaux de Weber (1971) et de Schutz (1987), implique qu'on considère l'acquisition non seulement comme un processus se développant selon certaines conditions mais aussi comme une suite d'activités mises en*

œuvre par un apprenant, en fonction d'un certain but, selon certaines représentations et certaines croyances développées durant son existence. »
(Matthey, 2003, p. 89)

Dans son ouvrage, Matthey présente un état de l'art des théories linguistiques de l'acquisition des langues secondes passant d'une perspective générativiste à la perspective pragmatico-fonctionnaliste et finalement à l'interactionniste-cognitiviste, qu'elle défend pour son caractère holistique :

[…] si on voit avant tout dans l'acquisition d'une langue seconde un processus socio-cognitif largement dépendant des évènements langagiers vécus par l'apprenant, où les dimensions identitaires et sociales jouent un rôle important, il est nécessaire d'adopter une perspective interactionniste-cognitiviste, qui plonge ses racines dans la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication et la psychologie sociale.
(Matthey, 2003, p. 2)

Cette idée est à la base d'un terme qui en 1993 était un néologisme lors de la présentation du sujet de thèse de Marielle Rispail[58] : la sociodidactique. Ce terme reprend tous les éléments que nous avons mentionnés jusqu'à présent et qui deviennent fondamentaux pour notre recherche. C'est-à-dire tous les facteurs sociopsychologiques et psychoaffectifs qui rentrent en jeu dans les situations d'apprentissage.

Depuis 1993 la notion de sociodidactique se solidifie –malgré certains détracteurs– notamment grâce aux travaux de Marielle Rispail, Louise Dabène, Michel Dabène et Phillipe Blanchet dans le domaine. Blanchet (2011) nous en propose une définition :

[58] M. RISPAIL, Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral. Thèse du doctorat en linguistique de l'Université de Grenoble 3, sous la direction de Louise DABENE, soutenue en 1998.

> *l'approche sociodidactique se situe au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées.* [59]

Il s'agit d'une didactique contextualisée ou le milieu social dans lequel elle a lieu compte amplement. L'hétérogénéité à tous les niveaux y est posée comme caractéristique centrale de toute situation d'enseignement/apprentissage. La sociodidactique s'occupe prioritairement de « l'acteur social » qu'est l'apprenant. Elle se pose donc d'avantage des questions sur ceux qui apprennent, avant de se centrer sur les contenus. (Blanchet dans de Pietro et Rispail, 2014).

De Pietro et Rispail (2014) signalent finalement que

> *[…] se cantonner à l'observation de la classe ou des pratiques de formation présente le risque d'un travail en vase clos si on n'élargit pas le regard aux pratiques linguistiques, aux représentations, aux trajectoires des acteurs hors de l'école, voire de la société dans son ensemble. Et prendre en compte toutes ces données mène les chercheur-e-s à pointer et analyser des formes langagières […], des positionnements sociolinguistiques pour lesquels on peut se demander quel statut didactique on va leur accorder […] La réflexion, on le voit, ne peut être exclusivement didactique.*
>
> *(2014, p. 18-19)*

Dans ce cadre, les *Attitudes Linguistiques* se présentent comme un facteur commun à tous les niveaux, sous-parties et dimensions susmentionnées de la sociolinguistique et apparaissent comme un facteur central en didactique des langues ou, plutôt, en sociodidactique.

---

[59] Définition disponible dans le glossaire proposé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) : https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique

Les ponts qui s'érigent entre la sociolinguistique et la DDL, précisément au sein de la sociodidactique, nous permettent d'explorer un peu plus à fond les liens entre les AL, d'un côté, et les motivations et représentations, d'un autre côté.

2.2.1. Attitudes Linguistiques et motivations

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de notre mémoire, afin d'analyser cette notion, nous explorerons plusieurs domaines : la psychologie, la psychologie sociale, la sociologie, la sociolinguistique et la DDL. Or, avant de passer à cette analyse, il est nécessaire de rappeler que nous avions annoncé que la dimension affective des AL ainsi que leur sixième caractéristique renvoyaient à la notion des *motivations* de la DDL (*cf.* 2.1.2 sur les caractéristiques des AL). Quant à la dimension affective, il s'agit des sensations et des sentiments qui provoquent (ou motivent) certains comportements chez l'individu vis-à-vis des langues. L'observation de ces sensations / sentiments, lors d'une étude en AL, peut donc accorder des indices clairs concernant les motivations des apprenants d'une langue.

En ce qui concerne la sixième caractéristique des AL, elle fait référence à leurs origines diverses. Nous focaliserons l'examen de cette notion essentiellement par la prise en compte de ces origines ou raisons. D'après Briñol, Falces et Becerra (2007), il est très important d'essayer de savoir pourquoi nous avons des attitudes si nous voulons vraiment comprendre ce qui les définit. Ces auteurs font une analyse des attitudes dans un sens général : ils ne traitent pas le sujet spécifique des Attitudes Linguistiques. Pour eux, les attitudes ont des fonctions particulières qui aident, d'ailleurs, à satisfaire certaines motivations qui leur sont directement liées.

Ces chercheurs en psychologie de l'Université Autonome de Madrid (UAM) mettent en relief trois fonctions des attitudes : d'une part, l'organisation des connaissances, d'autre part, la fonction utilitaire, et enfin, la fonction d'expression de valeurs. Chacune de ces fonctions est liée à des motivations particulières.

L'organisation des connaissances et la mise en cohérence des informations de notre entourage nécessaire au bon fonctionnement de notre esprit passe par des attitudes qui structurent, à leur tour, cette information en termes positifs et négatifs. Cela permet de prédire ce que nous pouvons attendre des situations nouvelles et augmente la sensation de contrôle. Une codification reste nécessaire, elle se fait au moyen des jugements menant les personnes à la recherche des aspects de la vie qui sont congruents avec leurs attitudes et à éviter ceux qui ne le sont pas, tout en créant un cycle de dépendance entre les attitudes et leurs conséquences. Une fois l'attitude formée, l'individu chercherait l'information et les faits qui renforcent ou valident cette attitude. Cette recherche aiderait à son ancrage et cet ancrage pousse vers la suite de la recherche et le renfort de l'attitude. Ce processus se traduirait en une sensation/perception d'équilibre et de cohérence, un des besoins humains fondamentaux.

Avant de passer à la deuxième fonction, nous considérons pertinent de définir la notion de besoin

> *[…]qui recouvre les idées de désir, d'aspiration, de nécessité, etc. et qui conserve en psychologie une certaine ambiguïté du fait de la diversité des interprétations théoriques. Lashley conçoit le besoin comme « l'état d'un individu par rapport à ce qui lui est nécessaire pour accomplir ces fins ». Cet état serait caractérisé par un déséquilibre résultant d'une carence biologique ou socioculturelle pouvant compromettre la survie ou le bien-être psychologique de l'individu.*
>
> *(Galisson et Coste, 1976, p. 67-68).*

Toujours, d'après Galisson et Coste, on peut distinguer les besoins primaires ou vitaux des besoins secondaires ou acquis. Ils sont contenus dans la pyramide des besoins de Maslow (1970). Dans ce schéma, les besoins physiologiques (respiration, faim, soif, sommeil, élimination, sexualité) sont situés dans la base. Ensuite, dans un sens ascendant, nous comptons les besoins de sécurité (environnement stable et prévisible sans anxiété ni crise), les besoins d'appartenance et d'amour (affection des

autres), les besoins d'estime (confiance, respect de soi, reconnaissance et appréciation des autres). Finalement, au sommet de la pyramide, l'auteur place les besoins d'accomplissement de soi.

Paul Diel (1962), fondateur de la psychologie de la motivation en 1948, assure que la recherche de la satisfaction des besoins est la source de l'énergie qui pousse l'homme vers des objectifs.

D'un autre côté, pour expliquer la fonction instrumentale ou utilitaire, il faut penser d'une part aux attitudes qui aident les personnes à atteindre leurs objectifs en prenant en compte les récompenses qui leur sont liées et, d'autre part, à celles qu'ils évitent puisqu'elles sont indésirables car suivies de punitions. Cette motivation instrumentale provoquerait la sensation de liberté et de compétence chez les individus.

Enfin, les fonctions d'identité et d'expression de valeurs pourraient être reformulées par l'expression des attitudes qui permet aux individus de montrer aux autres, et à eux-mêmes, qui ils sont. Elles permettent de nous connaître et de nous faire connaître. Elles ont donc, comme le signale Alvarez (2007), un rôle fondamental dans la formation, le renforcement de la propre identité et dans l'identification avec les personnes ou les groupes qui partagent des attitudes similaires. La motivation liée à cette fonction des attitudes est la satisfaction du besoin d'acceptation et d'appartenance aux groupes et de se dissocier des groupes avec des caractéristiques que nous considérons comme étant négatives. Ce qui contribue en même temps à notre bienêtre. (Briñol *et al.*, 2007).

La motivation des attitudes, du point de vue de la psychologie sociale, est donc la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des individus : garder un certain équilibre et une cohérence interne, avoir des connaissances et le contrôle sur

notre entourage, nous sentir bien avec nous-même et être accepté par les autres. Or, comment définir la notion de *motivations* en elle-même ?[60]

Le psychologue belge, Joseph Nuttin (1961) la définit comme la force à l'origine des réactions comportementales des individus. Les spécialistes dans le domaine de la psychologie motivationnelle Robert Vallerand et Edgard Thill proposent également une définition très amplement acceptée dans divers domaines. Pour eux, « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993, p. 18). Le mot *force(s)* réfère, à notre avis, aux raisonnements et, notamment, aux émotions qui poussent les individus à se fixer et atteindre certains buts[61]. Ces forces ou motivations peuvent être internes car elles peuvent résulter des goûts et des passions personnels des individus. Elles peuvent être aussi externes car inspirées des attentes et des schémas sociaux entourant l'individu dans son contexte.

Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, d'un autre côté, nous pouvons apprécier une certaine similitude entre l'acception proposée pour ce terme et la définition que nous avons donnée des AL. Ainsi, Dubois *et al*. signalent dans leur ouvrage qu'

> *on appelle motivation l'ensemble des facteurs conscients ou semi-conscients qui conduisent un individu ou un groupe à avoir un comportement déterminé dans* ***les actes de pa-***

[60] Pour une définition très générale, nous retiendrons du dictionnaire Robert l'acception 1 : « Relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient. Exposé des motifs sur lesquels réponse une décision » et l'acception 3 : « Action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) ». Le Grand Robert (2001 : Tome IV, p. 1677-1678).

[61] Dans le Dictionnaire médical en ligne de l'Académie de Médecine française, la motivation est expliquée comme un « un vaste ensemble de processus dynamiques, conscients ou inconscients, en particulier les émotions, qui orientent l'action d'un individu, vers un but donné » http://dictionnaire.academie-medecine.fr/?q=motivation

> ***role***[62] *: ainsi, on peut parler de motivation quand un locuteur, pour réagir contre une mode ou ce qu'il croit être une mode, évite systématiquement d'employer tel ou tel terme.*
>
> *(Dubois et al, 2012, p. 313)*

Les Attitudes Linguistiques ayant été définies comme les réactions des individus face aux langues, nous retrouvons dans ces définitions des liens avec les dimensions des AL. En effet, le recours au conscient et au construit renvoie à la dimension cognitive ; les références aux réactions, à la direction et au déclenchement d'agir renvoient à la dimension comportementale. Enfin les « forces internes », noyau central de ces définitions, nous font penser à la dimension affective. Nous nous trouvons dans une frontière perméable entre deux notions qui partagent un même champ lexical.

Ainsi, étudier les motivations dans le cadre des AL revient à essayer de comprendre quels sont les besoins psychologiques fondamentaux qu'un individu cherche à combler consciemment ou inconsciemment au moyen de la langue. Si nous acceptons que la première fonction des attitudes est l'organisation des connaissances, en AL il s'agit des connaissances linguistiques et culturelles (par extension) des individus. La motivation derrière cette organisation est celle de provoquer une idée d'objectivité, d'équilibre et de cohérence dans l'esprit des individus par rapport aux langues. Cette recherche se manifeste par des raisonnements logiques qui ont un caractère nettement cognitif. Ceci voudrait dire qu'une partie des motivations des AL des individus reposerait sur leur dimension cognitive.

Revenons sur la fonction instrumentale ou utilitaire des Attitudes Linguistiques. Les AL serviraient aux individus à se fixer des buts, les atteindre ainsi qu'à atteindre les récompenses liées à ces buts. Un exemple serait : l'apprentissage réussi d'une langue, la possibilité de comprendre et connaître une culture qui se manifeste-

[62] Nous avons souligné.

rait par le fait de trouver un travail en lien avec cette langue. À l'inverse, certains individus résisteraient à l'apprentissage/utilisation des langues qui leur sont indésirables. Le moteur serait donc le besoin d'être compétent. Être compétent en langues implique des actions pour s'y entraîner, telles que, par exemple, faire des lectures dans cette langue, écouter des enregistrements, regarder des films en version originale (V.O.), etc. Ses actions sont imminemment en lien avec les représentations que l'individu a sur ce qu'est apprendre une langue. Ces représentations se manifestent par des comportements.

Enfin, que la motivation ait pour fonction de permettre à l'individu d'exprimer ses valeurs et de rattacher à une identité est à mettre en relation avec le besoin d'acceptation et d'appartenance à un groupe ou communauté linguistique par la connaissance et utilisation de la langue commune et de ses variétés.

Ainsi, *a contrario*, l'individu peut éprouver aussi le besoin de se dissocier de groupes avec lesquels il ne veut pas s'identifier (pour des raisons diverses). Cela passe par le rejet de l'utilisation et, donc, de l'apprentissage de la langue et de la culture communes à ce groupe. Lorsque les individus manifestent une attitude linguistique en lien avec la fonction identitaire, il est possible d'appréhender la manière dont il se sent intégré au groupe. Ces manifestations renvoient, encore une fois, à la dimension affective des AL.

Si bien chacune de ces fonctions et motivations semblent pouvoir se circonscrire et correspondre à chacune des dimensions des AL, il faut savoir que ces délimitations ne sont pas hermétiques et elles admettent de terrains partagés entre elles. C'est-à-dire que, même si chaque fonction correspond assez clairement à une dimension des AL, elles peuvent être plus ou moins présentes aussi dans les deux autres dimensions. Prenons l'exemple de la fonction identitaire, rattachée à la dimension affective des AL. Afin d'accomplir cette fonction, l'individu entreprendra des comportements lui permettant d'exprimer son identité et ses valeurs intrinsèques. En AL, ces actions se correspondraient plutôt avec la dimension comporte-

mentale. D'un autre côté, le même individu présentera non seulement des sensations et sentiments, mais également un stock de connaissances lui permettant de solidifier et donc d'affirmer les valeurs et l'identité qu'il voudrait revendiquer. Ces connaissances seraient en rapport avec la dimension cognitive des attitudes. De ce fait, la fonction identitaire serait en lien non seulement avec la dimension affective des AL, mais aussi avec celles comportementale et cognitive. On trouvera des possibilités semblables avec les autres fonctions. Ceci se traduit en une synergie constante entre les fonctions et les dimensions des Attitudes Linguistiques.

Dans tous les cas, notre intention était de faire ressortir le lien qui existe entre les AL et les motivations, non pas de faire un classement exhaustif de leurs éléments constitutifs et des correspondances entre eux. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, le terme de *motivations* est très présent.

D'après Hamers et Blanc (1983, p. 236, cité par Fletcher 1999), en enseignement de langues *motivations* est un terme renfermant « l'effort consenti par l'apprenant afin d'atteindre la compétence dans la langue seconde et le désir d'atteindre ce but [...]. La motivation est le produit de l'environnement et pour cette raison peut être influencée par ce dernier ».

De leur côté, Jean Pierre Cuq (2003) et Galisson et Coste (1976), fournissent des entrées dans leurs dictionnaires de didactique des langues où ils introduisent le terme *motivations.* Cuq présente le présente comme l'ensemble des « facteurs qui déclenchent les conduites […] un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ».

Plus loin, dans son ouvrage, Cuq décrit le rôle très important que cette notion joue dans l'apprentissage des langues, tout en soutenant qu'

> *elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. […] la notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Elle est le résultat*

> *de l'interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnels) et la personnalité, l'état interne (besoin et intérêt qui maintient l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent).*
>
> *(Cuq, 2003, p. 170-171)*

Pour Robert la motivation est synonyme de désir, souhait, motif, « processus qui règle l'engagement dans une expérience. » (2008, p. 136-137). Cet auteur, de même que Cuq (2003) et Galisson et Coste (1976), se centre, après l'avoir défini, sur les types de motivations en didactique : 1. l'extrinsèque ou externe, définie originellement par Lambert, Hodgson, Gardner et Fillenbaum (1960) comme une motivation *instrumentale* : basée sur des arguments cognitifs, utilitaires, pratiques, pragmatiques et de prestige, et 2. l'intrinsèque ou interne, motivation *intégrative* de Lambert : basée sur la passion des individus qui les pousse vers la réalisation ou l'obtention de leurs buts.

Dans le cas des langues étrangères, la motivation instrumentale s'accorde presque entièrement avec la *fonction instrumentale ou utilitaire* de Briñol *et al.* (2007). De ce fait, elle pousserait les individus à apprendre les langues pour les conséquences positives qu'ils pourraient en retirer (par exemple : avoir un poste de travail ou un bon salaire, arriver à lire des articles scientifiques dans des revues spécialisées de divers domaines, réussir un examen, percevoir une amélioration du regard que les parents portent sur eux, etc.) et la motivation intégrative ferait qu'ils les apprennent pour le plaisir de les apprendre et les utiliser ou pour combler l'admiration qu'ils éprouvent pour les gens ou les pays dont ils apprennent la langue (Galisson et Coste, 1976).

En général, on considère que la motivation externe est très fréquente mais fragile, alors que l'interne est beaucoup plus solide car elle est plus indépendante du contexte de l'individu. Ce qui ferait qu'une motivation intégrative corresponde à de meilleurs résultats dans l'apprentissage. Malgré cela, Galisson et Coste nous rappel-

lent que ces conclusions ont leur origine dans les études faites par Gardner et Lambert au Canada vers les années 60, et qu'elles ne sont pas forcément généralisables, mais qu'elles dépendent directement des contextes où ces recherches ont été menées (Galisson et Coste, 1976).

De ce fait, actuellement on a une tendance à considérer plutôt que les deux types de motivation jouent un rôle important dans l'acquisition. De fait, Robert (2008) nous interpelle sur le fait qu'on fait mention de cette notion dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Il précise que « la motivation externe peut également jouer un rôle, par exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition. » (p. 123[63]).

Cuq (2003), de son côté, insiste sur le fait que la motivation dépend de la perception que l'individu se fait de la langue, de l'apprentissage, de la situation d'enseignement, etc. C'est-à dire, qu'elle dépend des représentations. Nous coptons examiner cette deuxième notion de la DDL dans la section suivante.

2.2.2. Attitudes Linguistiques et représentations

Reprenant le fil conducteur de notre étude, nous devons nous référer à nouveau aux commentaires annoncés à la fin de la partie précédente de ce mémoire sur la correspondance existant entre la notion de *représentations* et la composante cognitive des AL (*cf.* 2.1.2 sur les caractéristiques des AL). En effet, la dimension cognitive des AL est imprégnée de la perception de l'objet *langue*, des pensées et des

[63] Chapitre 7 § 7.3.1.2 du CECRL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

croyances que les individus développent sur cet objet. Aussi l'étude des représentations des individus concourt-t-elle à l'étude des AL.

Les *représentations* sont définies différemment selon le domaine scientifique auquel on se réfère. Compte tenu des domaines interrogés pour notre recherche, nous rappellerons les principales définitions auxquelles nous ferons référence.

Le sociologue Durkheim (1898) les définit comme des formes mentales, d'opinion et des savoirs équivalentes à la notion d'idée ou système. C'est à partir de cette définition que les psychologues ont développé leurs travaux postérieurs. Dans l'acception C2 du dictionnaire Robert, la représentation est présentée comme l' « image d'une chose irréelle, absente ». Plus loin, dans cette même acception, nous trouvons la définition du mot dans le domaine de la psychanalyse : « ce que l'on se représente, ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée » (Le Grand Robert, 2001 : Tome V, p. 1973). De ces définitions, nous retiendrons le caractère immatériel des représentations et leur existence en tant qu'images et pensées dans les esprits des individus.

Dans le Grand dictionnaire de la Psychologie de Larouse, les représentations sont définies comme une « entité de nature cognitive reflétant "dans le système mental" d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système[64] » (1992, p. 667). Le caractère immatériel des représentations est redéfini dans cette nouvelle citation par leur nature cognitive. En ce qui concerne l'univers extérieur à ce système –évoqué dans cette définition–, Serge Moscovici (1960) signale qu'il est déterminant au point de nous obliger à parler de représentations *sociales* (cité par Al-Badarneh, 2014). En effet, pour cet auteur, il s'agit d'une notion faisant partie d'une famille lexicale où rentrent aussi celles de *vision du monde* et *idéologie*, toutes déterminées par le contexte dans lequel naissent et vivent les individus.

[64] C'est nous qui soulignons en caractères gras.

De ce fait, nous comptons en psychologie sociale les travaux de Jodelet (1984, p. 360), qui propose ainsi que les représentations sont « une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale et corrélativement, l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leur position par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent [65]». Nous retrouvons dans cette définition les éléments contenus dans celle de Durkeim, auxquels s'ajoute essentiellement leur caractère sociale et leur importance dans l'interprétation de la réalité.

En ce qui concerne les langues, de manière précise, nous comptons d'un côté, la définition proposée dans le dictionnaire de linguistique et sciences du langage : « dans la perspective associationniste de F. de Saussure, la représentation est l'apparition de l'image verbale mentale chez le locuteur » (Dubois *et al.*, 2012, p. 410). Cette définition renvoie à une représentation imagée qui se formerait dans l'esprit de la personne à l'évocation d'un mot. Elle a trait spécifiquement à la dimension sémantique du langage.

D'un autre côté, nous retrouverons l'expression *représentations langagières* qui s'est introduite plus tard que celles de représentations mentales et sociales. Quant à cette dernière expression nous servant à définir les représentations, il faut dire qu'il s'agit de toute forme mentale référant à des langues et aux éléments qui leur sont liés, permettant aux individus de les interpréter. Ces individus montreront leur position non seulement par rapport aux langues elles-mêmes, mais aussi par rapport aux cultures qu'elles véhiculent et à leurs usagers, tout en passant par les représentations qu'ils en ont. Les idées de Durkheim (1898) et de Jodelet 1984 sur les représentations mentales –complémentaires entre elles– sont extrapolables aux représentations langagières. C'est-à-dire que ces dernières ont aussi un caractère mentale et social.

[65] C'est nous qui soulignons en caractères gras.

Ce dernier est déterminant dans leur origine et dans leur fonction de cohésion. Mais, dans leur fonction identitaire, les représentations langagières sont également individuelles et, dans les deux cas, elles sont modifiables.

On le constate, la correspondance entre ces définitions des représentations et celle de la dimension cognitive des Attitudes Linguistiques est indéniable : toutes les deux réfèrent à des entités mentales, des pensées, des raisonnements qui constituent une toile de fond au prisme de laquelle toute nouvelle situation est perçue.

Les représentations et, donc, les AL vont renvoyer à des notions connexes marquant les rapports entre les langues et les personnes qui les parlent telles que celles de prestige, statuts et pouvoir. Selon les propos entendus et les interprétations personnelles des uns et des autres, certaines langues serviraient plutôt dans tel secteur d'activités, d'autres seraient dédiées à d'autres actions et d'autres encore ne serviraient à rien. Toujours en relation avec ces mêmes discours, certaines langues seraient plus importantes, utiles ou prestigieuses que d'autres. Tout cela se présente juste comme des croyances dans les esprits des individus qui se les approprient ou les remettent en question.

Ainsi, les termes AL et représentations partagent une même isotopie lexicale, spécialement en ce qui concerne les relations que les personnes entretiennent avec les langues et leurs variétés –que ces personnes en aient une connaissance fine ou pas– et de la manière dont ces relations vont influencer notamment le processus d'apprentissage entamé avec ces langues et variétés.

En outre, J. Billiez (2003)[66] propose une définition des représentations comme étant la traduction idéologique des conflits sociaux et enjeux du pouvoir autour des langues. Cette définition rejoint aussi celle des Attitudes Linguistiques dans le sens

[66] Dans son cours de sociologie du langage de l'Université de Grenoble

où les représentations, tout comme les attitudes, ont une forte influence sur la vie des langues.

Au-delà des similitudes qui existent entre elles, la notion de *représentations* est la plus utilisée en éducation pour démontrer leur impact sur l'apprentissage des apprenants, alors que celle d'*Attitudes Linguistiques* s'utilise, en général, dans des recherches consistant surtout à évaluer le statut et les usages d'une langue auprès d'une population en dehors d'un contexte d'apprentissage, plutôt dans des contextes de diglossie et de conflit linguistique.

En effet, à titre d'exemple, dans le dictionnaire de didactique du FLES coordonné par Jean-Pierre Cuq (2003), nous trouvons une entrée pour le mot *représentation* où il est signalé que cette notion a acquis une place prépondérante en didactique des langues et cultures les définissant comme l'« imaginaire ethno-socio-culturel » que les individus développent autour de la langue apprise et qui doit être traité avec grand soin par les enseignants pour éviter la stagnation dans des stéréotypes, définis comme des « représentations figées, fossilisées » qui limitent les apprentissages (Cuq, 2003, p. 215-216). Aucune entrée n'est consacrée au mot *attitude* ou *Attitudes Linguistiques.*

Nonobstant, certains chercheurs en DDL les utilisent conjointement, dans un sens de complémentarité. Pour certains didacticiens de FLE, les représentations constitueraient des « images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues [qui] peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour celles-ci » (Béacco et Byram, dans Castellotti et Moore, 2002 : Préface).

Dans ce même sens, Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002) ont développé un travail assez récent au sujet des Attitudes Linguistiques et des représentations dans l'enseignement des langues, auxquelles elles ajoutent le terme de "stéréotypes". Les auteures développent un argumentaire en guise d'éclaircissement

terminologique fondé sur le fait que, en ce qui concerne les AL et les représentations, nous avons affaire à deux notions empruntées à la psychologie sociale qui sont quelquefois utilisées indifféremment, mais que l'on peut distinguer malgré leurs nombreux points communs, comme le font la plupart des chercheurs.

De ce fait, pour ces chercheuses, « l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets ». Ces réactions dépendent des informations et croyances que les individus ont par rapport aux objets et dont l'origine peut être objective ou pas (préjugés, stéréotypes – compris comme « des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes » – (Castellotti et Moore, 2002, p. 8).

Quant à leur définition des représentations, ces auteures reprennent celle proposée par les psychologues « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, dans Castellotti et Moore, 2002, p. 8). Elles en arrivent à préciser la spécificité des représentations dans le cadre des apprentissages : ce qui « permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (*Ibid.*, p. 9).

Ainsi, nombreux sont les auteurs qui intègrent les AL dans leurs analyses des situations d'apprentissage d'une langue. Pousada (1991) considère que l'apprentissage d'une langue est un processus très complexe que les AL influencent fortement (même si elles n'en déterminent pas totalement les résultats). Dans ce même sens, López Morales soutient que « l'analyse des attitudes linguistiques est un chapitre important de la sociolinguistique pour son rôle décisif –avec la conscience

linguistique– dans l'explication de la compétence, tout en représentant une puissante influence dans l'apprentissage d'autres langues[67] » (Cité par Blas Arroyo, 2005, p. 48).

Martinez (2011, p. 15) propose même un schéma de la communication en classe de langue où elles sont clairement représentées, comme nous pouvons le voir dans la figure ci-dessous (Figure 14).

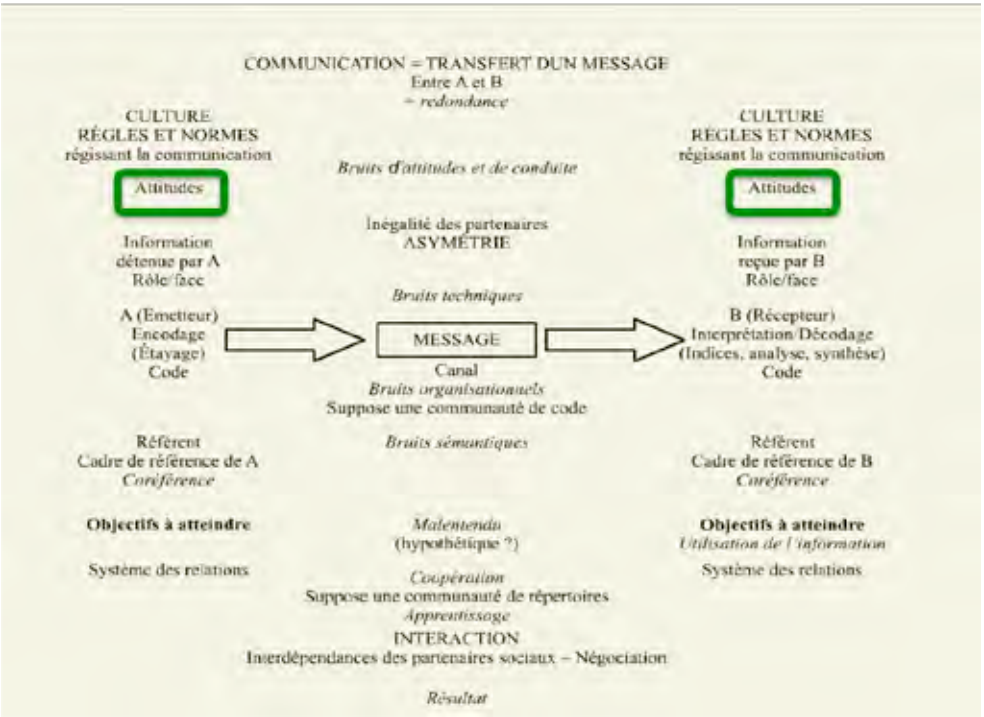


Figure 14 - Modèle panoramique de la communication en classe de langue, d'après Martinez, 2011, p. 15.

En effet, pour Martinez (2011), il est important de retenir que l'enseignement de langues est avant tout un acte de communication. Le modèle panoramique qu'il propose est fondé d'une part sur le schéma de la communication de Jakobson (mal-

[67] Notre traduction. Texte original : « López Morales (1989) considera el estudio de las actitudes lingüísticas como un importante capítulo de la disciplina sociolingüística, por su papel decisivo -junto a la conciencia lingüística- en la explicación de la competencia » (Blas Arroyo, 2005, p. 48).

gré ses limitations par rapport à la situation de communication que représente la classe de langue) augmenté par les propositions de Hymes (1974). D'autre part, ce schéma se fonde sur les théories de l'information et l'ethnographie de la communication (servant à combler certains vides liés aux transferts de messages, mettant en relief les inégalités entre les interlocuteurs et soulignant les notions de probabilité et d'incertitude dans l'échange). De plus, il incorpore les réflexions en psycholinguistique et en anthropologie sociale (le langage comme expérience collective, l'interprétation individuelle des signes de la langue, les attitudes du sujet, son identité, son cadre de références, les règles, les normes de la communication, les rôles des participants dans l'interaction, l'intersubjectivité, etc.). Enfin, ce schéma intègre les études en sociolinguistique sur les comportements des usagers face aux langues, et les études sur la communication exolingue, sur le paraverbal, sur les représentations des sujets, sur les routines, les rituels et les règles de la conversation des communautés.

Dans les considérations des chercheurs que nous avons rapportées, on notera, finalement, des différences hiérarchiques entre les notions de AL et *représentations.* Rateau (2000), dans son étude pour mettre en évidence l'existence d'une relation hiérarchisée entre idéologie, représentations sociales et attitudes, note –lors de la première des trois expériences menées dans sa recherche– que la réfutation d'une représentation entraine un changement d'attitude, ce qui le pousse à conclure que les représentations sont une sorte de strate d'appréciations spécifiques sur un objet, favorisant l'expression des attitudes. Dans ce même sens, Bergamaschi (2011, p. 102) décrit les représentations comme « le réservoir socio-cognitif où les attitudes prennent forme ». Dans ces études, les attitudes dériveraient des représentations, ce qui fait que ces dernières sont considérées comme étant hiérarchiquement supérieures aux premières.

Que ce soit dans une relation contenant/contenu ou ascendant/dérivé, il apparaît que lorsque l'on parle d'attitudes, il est presque impossible de ne pas parler de

représentations. De ce fait, lorsque l'on fait une étude sur les attitudes, on peut toujours puiser ses données pour remonter jusqu'au représentations qui leur sont associées. Ce qui, à notre avis, n'arrive pas forcément dans le cas inverse. En effet, nous pensons qu'une étude ciblée sur les représentations ne nous permettrait pas forcément de découler sur l'analyse des attitudes, car il nous manquerait des données pour y arriver. C'est essentiellement sur cet argument que repose notre choix méthodologique de travailler à partir de l'analyse des *Attitudes Linguistiques.* Ainsi, nous comptons collecter des données nécessaires à la mesure des AL de la population cible, qui vont nous permettre ensuite de parler de leurs représentations. Par ailleurs, pour caractériser les AL dans les situations d'apprentissage, un autre ensemble d'informations nous semble essentiel à collecter, celui qui porte sur les motivations et dont nous avons parlé ci-dessus.

Pour finir, nous mettons en exergue les propos de deux auteurs nous permettant de saisir le lien entre les notions traitées. Ainsi, de même que Cuq (2003) lorsqu'il signale que les motivations dépendent des représentations (*cf.* aspect 2.2.1), Galisson et Coste (1976) indiquent aussi que les motivations peuvent sous-tendre les attitudes et que, pour cela, même si nous admettons leur rôle très important,

> *En ce qui concerne l'apprentissage en général et l'enseignement des langues en particulier, on peut se demander s'il n'est pas préférable de s'interroger sur le rôle des attitudes (qui sont en relation avec la motivation, tant au plan de l'acquisition que de la conservation de l'acquis) plutôt que sur le rôle de la motivation proprement dite.*
>
> *(Galisson et Coste, 1976, p. 360-361)*

Somme toute, le terme de motivations, souvent utilisé comme synonyme d'envies, d'appétences, désirs, inclinaisons, mais aussi compris comme un équivalent de causes, raisons et motifs, dépend des systèmes mentaux que les individus développent autour des langues pour s'en créer une image (les représentations) et déclenchent les réactions des individus vis-à-vis de celles-ci (les Attitudes Linguis-

tiques). Nous pouvons observer les liens et les mécanismes qui se développent entre des trois notions dans le schéma ci-dessous (Figure 15).

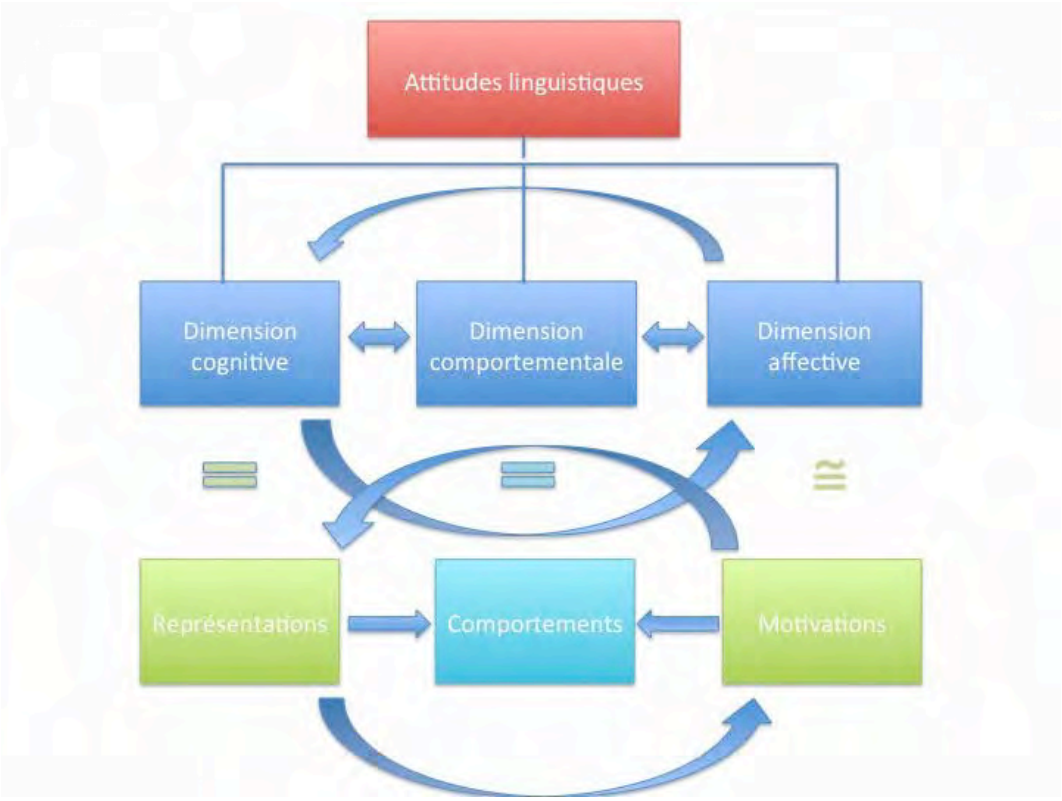


Figure 15 - Relations entre les Attitudes Linguistiques, les représentations et les motivations des apprenants des langues.

Dans ce schéma, la dimension cognitive des AL est analogue aux représentations des apprenants, dans la même mesure où la dimension comportementale l'est de leurs comportements concrets. C'est pour cette raison qu'elles sont mises en relation par le symbole (=). La dimension affective, de son côté, est en rapport de similitude et non pas d'égalité ou équivalence avec les motivations car, nous l'avons vu, le lien entre cette dimension et la notion de motivations est très fort, mais il n'est pas unique. Les motivations dépendent grandement des représentations et donc de la dimension cognitive des AL aussi. Pour cette raison nous avons voulu atténuer la mise en relation entre ces deux termes par l'utilisation du symbole (~) à la place de celui que nous avons utilisé pour les autres (=). Ainsi, nous considérons que le fait

d'observer de près les pensées des apprenants, qui ont leur place dans la dimension cognitive des AL, nous permettra de porter un regard sur leurs représentations qui en seraient un équivalent. De la même manière, la recherche des éléments en lien avec la dimension affective des AL, nous permettra d'observer en grande partie les motivations des étudiants. Ces deux éléments nous mèneront vers la compréhension du troisième : les comportements qui en découlent et qui constituent, logiquement, la dimension comportementale des AL. Nous le voyons aussi sur la figure citée, les dimensions cognitive et affective sont en interaction très directe, de ce fait tant les représentations que les motivations trouvent chacune une source secondaire dans la dimension plutôt associé à l'autre. Ainsi, certains sentiments et sensations seront le reflet de certaines représentations des étudiants, de la même manière que certaines pensées reflèteront leurs motivations. Ces dernières se complèteront par l'examen des causes de chacun des pensées, sentiments ou comportements de notre population, mesurées par la question ouverte « pourquoi ? » de notre questionnaire.

Sur ce point, nous considérons qu'il est important d'attirer encore l'attention sur une autre caractéristique des AL très utile en DDL : leur capacité à muter/changer. En effet, nous considérons que l'observation et la mesure des AL, nous circonscrivent à un stade descriptif de la question. Or, dans la recherche, ce stade peut être surpassé par la mise en place des actions concrètes dans notre pratique professionnelle cherchant à provoquer les changements auxquels ces attitudes peuvent être conduites afin de profiter des avantages de leur possible évolution. Nous expliquons ces démarches dans la sous-partie suivante.

2.3. LES RECHERCHES EN ATTITUDES LINGUISTIQUES

2.3.1. Le changement des Attitudes Linguistiques

Le dynamisme des AL est leur caractéristique la plus importante pour nous sur cette section. Tout comme les motivations et les représentations, les AL sont modifiables : elles peuvent changer dans le temps et, selon certaines circonstances, elles le font (José Luis Blas Arroyo, 2005 et David Lasagabaster, 2003).

Ce constat nous mène vers une réflexion sur le besoin de dédier une partie de l'espace académique au « moulage » de ces aspects définitoires de la performance des étudiants. Dans ce sens, nous considérons qu'il est indispensable non seulement de penser à l'évolution des AL (ainsi que des représentations et des motivations) des apprenants dans leur parcours, mais aussi, et surtout, de prendre parti dans ce processus évolutif.

Il reste quand même important de signaler que ce travail ne se fait certainement pas dans un but simpliste de manipulation d'une réalité pour répondre à des intérêts égocentriques et superflus. Mais, tout au contraire, il se développe dans une idée d'humanisation profonde de la relation étudiant-enseignant où les aspects concernant les attitudes des étudiants soient pris en compte dans la réflexion pédagogique et même dans l'organisation formelle des cours. Pour cela, il est indispensable de rappeler qu'il s'agit là des êtres non seulement intellectuels, mais ayant également une dimension affective extrêmement importante qui fait qu'ils aient besoin d'aimer ce qu'ils font et, même, d'être séduits par cela.

Ce qui justifie notre intérêt sur ce sujet est le fait que, selon les auteurs –Smith, 1971 (dans Bogaards, 1991, p. 56) entre autres–, les attitudes sont apprises et peuvent être enseignées. On ne naît pas avec des attitudes positives ou négatives envers les langues. Cela veut dire que les enseignants peuvent aider les étudiants à trans-

former leurs attitudes pour avoir du succès dans leur formation et pour atteindre une ouverture plus ample vers les variétés de la langue enseignée, dans ce cas, le français.

D'ailleurs, comme Álvarez (2007) l'assure :

> *Le changement d'attitude dans le contexte linguistique a une dimension idéologique, parce que les attitudes d'une personne peuvent changer par une conviction interne mais, beaucoup de fois, ce changement a lieu par* ***l'influence sociale à laquelle elle est soumise****. C'est pour cette raison que les médias,* ***les groupes****, les suggestions des collègues […] peuvent influencer les attitudes linguistiques. Les individus arrivent à sentir ces changements comme étant volontaires, même s'ils ne le sont pas vraiment mais que, au contraire,* ***ils sont déterminés par des actions externes, voire planifiées***[68]*.*
> *(Álvarez, 2007, p. 72)*

Ces opérations en vue du changement pouvant être clairement entreprises par divers acteurs dans nos sociétés, nous ne nous concentrerons que sur notre terrain d'action spécifique : l'Éducation. Les questions guidant cette réflexion sont : comment essayer d'améliorer ces aspects du processus d'apprentissage des étudiants ? Par quels procédés ? Comment transformer les attitudes, et donc les motivations et les représentations, pour en faire des outils pour l'apprentissage au lieu de permettre qu'elles y deviennent des obstacles ? Quelle méthodologie entreprendre à ces fins ? Quel rôle peuvent y jouer les enseignants ? Quels facteurs prendre en compte dans la conception d'une telle méthodologie ?

---

[68] Notre traduction et soulignement en caractères gras du texte original qui suit : "El cambio de actitud en el contexto lingüístico tiene una dimensión ideológica, porque las actitudes de una persona pueden cambiar por un convencimiento interno, pero muchas veces ocurre por la influencia social a la que está expuesta. Por ello en las actitudes lingüísticas pueden influir los medios de comunicación de masas, las influencias grupales, las sugerencias en el trabajo […] Estos cambios llegan a sentirse como voluntarios, aunque no lo sean en realidad y estén determinados por acciones externas, incluso planificadas" Álvarez (2007, p. 72).

Dans ce sens, les auteurs indiquent que « la didactique ne peut […] se concevoir qu'à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser le processus d'apprentissage de la langue étrangère. » (Martinez, 2011, p. 5), et que

> *le rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter à l'enseignement de la langue et à assurer des connaissances, mais il se doit de promouvoir des attitudes positives envers les différentes langues et variétés de langues au moyen d'une atmosphère adéquate*[69].
> *(Lasagabaster, 2003, p. 78).*

L'acte d'enseignement est, en effet, un acte social complexe qui met en relation beaucoup d'éléments devant se conjuguer ensemble pour obtenir les résultats désirés. Encore dans ce sens, Martinez signale qu'

> *Il n'est pas sûr que tout soit objectivable, donc utilisable ensuite dans l'action. Mais la position de la didactique est d'abord une recherche d'information et, dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage. C'est une position prudente et lucide, mais optimiste, qui s'impose à nous.*
> *(Martinez, 2011, p. 9)*

Afin d'accomplir sa tâche de façon approfondie, l'enseignant a la possibilité de se pencher sur tous ses rôles :

> *Il est à la fois un penseur, un preneur de décisions, un motivateur et un modèle, un médiateur, un entraîneur pour ses apprenants […] en tant que motivateur […] il rend évidente pour eux la pertinence personnelle, sociale, professionnelle des activités choisies […] et leurs liens avec le monde réel à l'extérieur de la classe où ils auront à réutiliser les connaissances et les habiletés acquises. Il précise ces retombées afin d'influer sur leur engagement,*

[69] Notre traduction du texte original suivant : "el papel del profesor no se debe limitar a la enseñanza de la lengua y a impartir conocimiento, sino que debe fomentar actitudes positivas hacia las diferentes lenguas y variedades a través de la atmósfera adecuada" Lasagabaster (2003, p. 78).

> *leur participation, leur persistance dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage. Il rend ses apprenants de plus en plus responsables de ce qui leur arrive en classe et leur fait savoir qu'ils ont une grande responsabilité dans leurs réussites ou leurs échecs.*
> *(Tran Dinh, 2001, p. 351-352)*

Ainsi, nous pouvons, par exemple, ouvrir des espaces dans notre organisation du temps et des contenus de la classe, pour les dédier au travail sur les attitudes des étudiants. Il s'agirait d'un travail cherchant à éviter de tomber dans une inertie méthodologique trop ancrée au traditionalisme. Cette inertie peut nous empêcher quelquefois de trouver des solutions à certains problèmes qui se présentent à nous dans l'enseignement.

Tout en dépassant ce que Zarate (2012) appelle l'enseignement des « technicités linguistiques » et en allant plus loin dans sa relation avec les étudiants, nous considérons, d'un point de vue sociodidactique, que l'enseignant peut trouver dans les études en psychologie sociale des résultats sur lesquels il peut s'appuyer pour le développement intégral de ses compétences. En effet, les notions de *dissonance cognitive* et d'*intervention sociale* nous offrent des clefs en vue d'un changement d'attitude chez nos étudiants. Il suffit de les adapter pour concevoir, une action pédagogique, comme nous allons nous attacher à le montrer.

Parmi les théories sur le changement des attitudes des individus, la dissonance cognitive retient grandement notre attention et sera fondamentale pour les remédiations que nous exposerons dans la partie « Méthodologie » . D'après l'auteur de cette théorie (Festinger, 1957), lorsqu'un individu est soumis à suivre des actions en contradiction avec ses idées, il a une forte tendance à changer la nature de son attitude envers l'objet visé par ses actions. C'est-à-dire, que le fait de provoquer une dissonance cognitive chez l'individu, d'introduire une incohérence entre ses idées et ses actes, crée un état de tension psychologique qui se résoudra, dans beaucoup de cas, par une métamorphose de ses attitudes (Festinger, 1957).

Pour illustrer ce qui vient d'être dit, imaginons le cas d'un étudiant n'aimant pas la langue française, mais obligé de l'apprendre. Il s'inscrira à un cours de français, participera aux activités proposées, fera des lectures dans cette langue, écoutera des enregistrements, etc. Il vit une dissonance cognitive car il n'y a pas de cohérence entre son attitude négative et ses comportements. La présence simultanée de ces éléments contradictoires provoque un état de malaise chez lui qui activera (de manière consciente ou inconsciente) des mécanismes réparateurs afin de sortir de cet état.

Pour qu'il y ait de la consonance ou de la cohérence dans son état psychique, cet étudiant a essentiellement deux options.

La première option consiste à appliquer une stratégie de rationalisation qui consiste à un ajustement de cet état en gardant la même attitude et les actions d'apprentissage que nous avons nommées. Ainsi, l'étudiant continuera à présenter une attitude négative et à manifester des comportements en contradiction avec cette attitude, mais :

a. Il y ajoutera un élément consonant : il trouvera, possiblement, des raisons justifiant ses actions. Par exemple, il pourra arriver à des réflexions telles que « Je n'aime pas le français, pourtant je fais des lectures et écoute des enregistrements dans cette langue, parce que cela va me permettre d'avoir un bon niveau et avec cela, un bon poste de travail ».

ou bien

b. Il minimisera l'importance des éléments dissonants : il pourra, par exemple, se dire que, finalement, il y a d'autres langues qui lui déplaisent d'avantage et que la situation pourrait être pire s'il était obligé d'apprendre ces langues-là, ou bien que ce n'est pas si grave ni si ennuyeux de faire des lectures en langue française. C'est-à-dire, qu'il atténuera la négativité de son attitude ou le malaise produit par son comportement « contradictoire ».

La deuxième option qui se présente à l'apprenant est de modifier un des éléments dissonants. Dans ce cas, son attitude deviendra positive alors qu'elle était négative (ou vice-versa, ses comportements « contradictoires » se transformeront pour être en correspondance avec son attitude). En l'occurrence, l'étudiant aura une nouvelle attitude (positive) envers la langue française (ce qui est le but de notre expérience) ou bien, il arrêtera ses lectures dans cette langue, voire son apprentissage.

Les études faites afin de prouver l'efficacité de cette théorie ont été abondantes. En sciences de l'éducation, par exemple, de nombreux chercheurs suggèrent généralement que la création d'un état de dissonance cognitive favorise le fait que les étudiants finissent par trouver les tâches agréables. Cela les incite à expérimenter une augmentation de leurs motivations. D'ailleurs, les effets positifs de cette stratégie paraissent être plus puissants que ceux produits par d'autres stratégies telles que le fait d'accorder une récompense ou une punition aux individus selon la réussite ou l'échec dans la réalisation des tâches qui leur sont demandées / imposées. Toute action entreprise, dans le but de provoquer une dissonance cognitive et un changement d'attitude est considérée comme étant une intervention sociale.

La question qui se pose maintenant, naturellement, est comment aborder une telle tâche ? Afin d'y répondre, nous comptons développer une troisième partie de ce cadre théorique concernant les méthodes de la recherche dans ce domaine.

2.3.2. La recherche en termes pratiques

Les Attitudes Linguistiques, sont une abstraction théorique hypothétique ne pouvant être ni observées ni mesurées directement. Elles sont donc inférées des déclarations et des comportements des gens (Baker 1972, cité par Lasagabaster, 2006). Ceci représente une difficulté réelle et concrète lors de leur analyse car, dans certains cas, les informateurs peuvent faire des assertions influencées par le contexte

et même par la manière dont une question est formulée et qui ne correspondent pas forcément à ce qu'ils pensent ou sentent réellement (Ugueto, 2005).

C'est ainsi que des éléments comme l'humour, l'attention, les objectifs individuels, les attentes et les motivations des informateurs ont une influence sur leurs attitudes. De ce fait, la bonne humeur des récepteurs/évaluateurs d'une langue, par exemple, peut provoquer des évaluations favorables, alors que la mauvaise humeur peut, au contraire, provoquer des évaluations négatives (Cargile et Bradac, 2001).

Or, comme nous ne pouvons pas vérifier l'état émotionnel des informateurs, afin de faire une recherche fiable, nous avons fort intérêt à maîtriser les aspects que nous pouvons objectivement considérer[70].

Les premières études rigoureuses en sociolinguistique ont été menées par Labov (1968), notamment à Martha's Vineyard. Dans cette île, sur la côte de Massachusetts, une équipe coordonnée par Labov a appliqué une enquête aux individus de cette communauté autour d'un processus de changement linguistique produit par la causalité sociale externe. De même qu'à Martha's Vineyard, des enquêtes (et des pré-enquêtes) ont été appliquées à la ville de New York pour faire une étude sur des changements phonétiques. Elles consistaient à proposer aux informateurs de répondre à des test (des paires minimales, de commutation, de contraste incrusté, de réaction subjective, de background familial, de fréquence, de discours propre rapporté et d'insécurité linguistique), de participer à des entretiens en face à face, des entretiens téléphoniques et encore des enquêtes anonymes. Par la suite, Gumperz (1996) a développé, de son côté, les techniques d'observation (directe et indirecte, voire l'observation participante). Quelles que soient les techniques utilisées, les chercheurs essayent systématiquement qu'elles puissent répondre à deux objectifs essen-

[70] Cependant, la prise en compte des facteurs hors de la portée du chercheur, lors de l'analyse, nous permettra de considérer les biais produits par les possibles données erronées cueillies.

tiels : arriver à collecter un important volume de données de grande qualité et éviter, autant que possible, l'effet de l'observateur. Grâce à l'expérimentation constante ces deux objectifs ont été atteints de plus en plus fréquemment, permettant aux chercheurs de l'époque d'établir certains principes de la recherche sociolinguistique[71] et, surtout, une importante liste des caractéristiques techniques des instruments de mesure, encore en vigueur actuellement, et que nous considérerons donc pour l'établissement de notre protocole expérimental.

Les Attitudes Linguistiques, spécifiquement, ont été largement étudiées sous des approches diverses. Ainsi, les chercheurs se sont intéressés, d'un côté, à l'analyse des normes linguistiques dictées par les gouvernements et systèmes éducatifs nationaux, permettant en extraire des conclusions sur les politiques et la planification linguistique dans certaines communautés. D'autres se sont penchés sur les productions écrites des communautés linguistiques, basant leurs études sur l'analyse littéraire, l'analyse de l'usage que les journaux et d'autres moyens de communication ou de création lexicale font du langage, ou encore sur l'analyse des documents officiaux de ces communautés. Enfin, d'autres études ethnographiques sur les AL se sont consacrées au travail sur le terrain par le contact direct avec les membres des communautés linguistiques. Dans ce cas, les études se sont développées à partir de l'observation participante, l'application de questionnaires, les entretiens et, très ma-

[71] D'après Labov (1968, p. 263), la recherche en sociolinguistique doit se baser sur ces cinq principes : 1. il n'y a pas de parleur avec un style « individuel », 2. les styles de parole peuvent se classer dans des dimensions et se mesurer selon l'influence exercée par l'attention que l'on prête à la personne qui parle, 3. le vernaculaire (trouvé surtout dans le parler des pré-adolescents) fournit les données les plus systématiques pour l'analyse linguistique, 4. toute observation systématique portée sur un individu définit un contexte formel au sein duquel ce dernier fera plus attention à sa manière de parler, et 5. l'entretien face à face est le seul moyen d'obtenir le volume et la qualité des enregistrements nécessaires à l'analyse quantitative. Il est important de clarifier que ces principes s'appliquent parfaitement aux études dont le but est d'évaluer linguistiquement les productions des individus ou bien, de constituer des corpus pour leur postérieure analyse et non pas forcément de mesurer les AL, objet de notre travail. C'est pour quoi, nous sommes obligée de les laisser de côté.

joritairement, en se servant du *subjectif reaction test* ou la technique *« matched-guise*[72] » de Lambert (Cargile et Bradac, 2001).

Or, étant données les caractéristiques particulières de ce travail, notamment le fait qu'il s'agit d'une étude appliquée à l'enseignement de la langue française, nous ne pouvons pas suivre pleinement les modèles couramment mis en place dans l'observation et l'analyse des AL. Pourtant, ils nous serviront certes comme référence pour construire notre propre méthodologie empruntant des éléments à telle ou telle technique éprouvée.

Il existe deux approches possibles pour aborder la recherche en Attitudes Linguistiques : l'approche comportementaliste et l'approche mentaliste. La première amène les chercheurs à tirer des conclusions à partir des observations directes des conduites des individus, dans des situations de laboratoire, selon le schéma stimulus-réponse de Skinner. L'approche mentaliste implique, de son côté, le recours à des techniques plus complexes qui permettent d'accéder à ce qui n'est pas directement visible (Fasold dans Moreno Fernández, 1998, p. 182).

Nous avons choisi une approche mentaliste car nous souhaitons analyser profondément les *états essentiellement mentaux* que sont les AL, composés indubitablement par un grand pourcentage de « non observable ».

---

[72] Le *matched guise* ou technique des masques est une méthode utilisée par Lambert en 1967 (cité par Labov, 1972, p. 212) consistant à la présentation d'au moins deux enregistrements aux sujets cibles pour leur demander plus tard de qualifier la personnalité des locuteurs qu'ils ont entendus, selon qu'ils les considèrent comme étant des gens cultivés, intelligents, sympathiques, malhonnêtes, rudes, rustres, ignorants, honnêtes, dignes de crédibilité, etc. (Álvarez, 2007, p. 71). Ceci se fait afin de mesurer les attitudes de ces sujets face à deux langues, dialectes ou variétés. La particularité de ce test est que les individus ne savent pas qu'à chaque fois ils sont en train d'écouter la même personne. Il s'agit d'un locuteur bilingue. La raison de ce choix est de pouvoir s'assurer que ce qui est évalué est vraiment la langue parlée et non pas la personne (selon les qualités de sa voix, par exemple).

Quant aux méthodes, Álvarez (2007) distingue les méthodes directes et indirectes. La différence entre elles est la possibilité ou l'impossibilité qu'ont les individus de connaître les finalités des recherches auxquelles ils participent.

Lorsqu'il utilise une méthode directe, le chercheur indique ouvertement à ses informateurs ce qu'il souhaite analyser dans leur(s) réponse(s). Il leur dira clairement qu'il cherche à connaître l'opinion qu'ils ont au sujet d'une langue ou d'une variété de langue afin de trouver, en l'occurrence, des réponses liées à leurs difficultés d'acquisition.

Par l'utilisation d'une méthode indirecte, en revanche, le chercheur déviera l'attention de ses collaborateurs afin de cacher ses intentions réelles. Il leur présentera, par exemple, un choix de locuteurs en leur demandant de signaler celui qu'ils préfèrent pour devenir présentateur d'un programme télévisé très important de leur pays. Il les convoque au rôle d'évaluateur mais, en réalité toutes les questions et la situation même sont des prétextes pour qu'il puisse en extraire des informations concernant leurs AL.

En général, l'intérêt de cette deuxième option est d'éviter que les individus se focalisent sur la valeur linguistique des productions des locuteurs et de leurs propres réponses, pour qu'ils laissent émerger leurs sentiments et/ou attitudes envers les langues.

Étant donné que l'objectif final de cette recherche est de trouver des moyens pour améliorer la situation d'apprentissage des étudiants de FLE, ceux-ci deviennent les bénéficiaires des avancements scientifiques auxquels pourrait nous conduire cette recherche. Nous considérons, de ce fait, que s'ils connaissent cet objectif, ils entameront le quastionnaire avec un sens de l'engagement plus soutenu.

À notre avis, ceci les motivera à faire des efforts pour donner des réponses très claires nous permettant de travailler plus aisément. D'ailleurs, les AL ayant un carac-

tère subjectif très particulier, l'informateur répondra, fréquemment, aux questionnements sur ce sujet, selon son état d'esprit du moment. Or, nous considérons que s'ils sont pleinement conscients de la potentielle amélioration de la qualité de leur propre éducation, grâce à cette recherche, cela peut inviter les étudiants à être aussi objectifs que possible dans leurs réponses. Nous favorisons donc une méthode directe pour atteindre les objectifs de notre travail. Dans tous les cas, le choix de la méthode reste indispensable pour définir la nature des questionnaires.

Or, une fois choisies l'approche et la méthode de recherche, il reste à définir le type de démarche et le moyen par lequel les données seront collectées. Ainsi, en ce qui concerne les démarches, les auteurs préconisent la prise en compte de la temporalité dans la recherche dans ce domaine. Selon que la démarche est diachronique ou synchronique, les résultats devront s'analyser très différemment, spécialement si l'on considère le dynamisme des AL et, donc, leur particularité changeante dans le temps. En fonction de la démarche choisie, on parlera d'une étude longitudinale ou transversale. Quant aux moyens, nous nous sommes penchée, en l'occurrence, comme la plupart des chercheurs en AL (nous le verrons), sur l'utilisation des questionnaires, dont la conception et description feront l'objet de notre méthodologie.

2.3.3. Quelques références des recherches précédentes

Les travaux sur les Attitudes Linguistiques sont abondants. Nous considérons qu'ils peuvent être classés en trois catégories, selon le contexte où ils ont été faits et selon les objectifs visés. Nous proposons d'observer des travaux réalisés dans le domaine en lien avec le Venezuela, les langues et les apprentissages afin de rendre compte de leur apport. Par ailleurs, ils serviront de référence à notre propre étude.

La première catégorie rassemble les études traitant des problèmes liés aux AL en situation de diglossie (contexte multilingue). Le deuxième groupe d'études

s'occupent des variétés d'une même langue (contexte monolingue/interdialectal). Enfin, on distinguera les travaux qui essayent de comprendre principalement l'influence des AL sur l'apprentissage des langues étrangères (contexte didactique). Dans cette dernière catégorie, nous pouvons trouver, certes, des cas liés aux deux autres –nous le verrons–, mais, elle s'en détache de par la place centrale occupée par la composante didactique.

Dans cette catégorisation, les deux premiers types d'études se centrent notamment soit sur le rôle de l'État vis-à-vis du comportement langagier collectif, soit sur la manière dont ce comportement détermine la vie de langues au sein des communautés. Dans les deux cas, les langues en question font partie du milieu où les études sont menées. C'est-à-dire qu'il s'agit des langues maternelles, secondes, vernaculaires ou véhiculaires de certaines régions.

Parmi les recherches de ce type, nous pouvons citer, dans un ordre chronologique, les publications faites au Venezuela par Bentivoglio et Sedano (1999) qui traitent les AL envers diverses variétés dialectales de l'espagnol latino-américain et péninsulaire. Les travaux de Álvarez et Medina (1999) et Álvarez et Medina (2002) décrivent, quant à eux, la préférence des jeunes des Andes envers le dialecte de la capitale pour des raisons de prestige, mais ces jeunes évaluent plus positivement leur propre dialecte par rapport à la notion de solidarité. Álvarez, Martínez et Urdaneta (2001) montrent que dans certaines régions, les notions de prestige et de pouvoir ne sont pas synonymes d'AL positives (le cas de Mérida et Maracaibo).

Álvarez, Hoffmann et Valeri (2001) observent également les AL des gens de Mérida envers le dialecte de Caracas, alors que Malaver (2002) s'occupe des AL des gens de Caracas. Álvarez et Freites (2003) analysent les AL des habitants de Táchira et Mérida envers diverses variétés dialectales de l'espagnol vénézuélien.

Dans cette même ligne de recherche, nous situons les travaux de Zambrano (2004) et Rodríguez (2005), qui décrivent les AL de deux communautés frontalières

vénézuéliennes. Le premier auteur montre le manque d'estime que les habitants de San Cristóbal ont envers leur variété d'espagnol, qu'ils considèrent inférieure, par rapport à celle de Cúcuta. Le deuxième rend compte d'une étude comparée des AL des habitants de Delicias, dans l'État Táchira, par rapport aux variétés de langue espagnole qui y sont présentes.

En 2005, Ugueto publie une étude interculturelle bilingue qui décrit la situation de diglossie des langues espagnole et wayuunaiki au Venezuela. Elle démontre que les aborigènes de la communauté Wayuú Ranchería ont des AL négatives envers leur propre langue et se placent en faveur de l'espagnol qui est la langue des groupes de pouvoir dans la région.

Finalement, Álvarez (2009), présente une explication des AL au Venezuela en fonction du contexte historique et social dans lequel elles ont émergé. Nous proposons dans l'annexe n° 4 une carte sur laquelle toutes les mentions géographiques de ces paragraphes sont localisées.

Hors du contexte vénézuélien, nous voulons mentionner l'essai de Freites (2001-2002), qui fait une analyse d'envergure des recherches en AL envers la langue espagnole. Nous y trouvons un répertoire exhaustif des théories, méthodes et des cas d'étude autour des AL dans le monde hispanophone.

Gómez, Osorio et Álvarez (2003), étudient, par exemple aussi, l'usage des codes élaboré et restreint à Medellin, en Colombie, du point de vue de la psychologie sociale et de la sociolinguistique. Outre l'intéressant appareil théorico-méthodologique exposé dans leur travail, les auteurs proposent une intervention de la part des enseignants dans le cadre scolaire sur les AL et les codes, tout en soulignant l'importance et l'utilité de la médiation pédagogique contribuant à améliorer les attitudes des étudiants.

D'un autre côté, nous pouvons mentionner les recherches de Dailey, Giles et Jansma (2005) sur le rôle du paysage linguistique dans la détermination des AL des 190 personnes interrogées aux États Unis. Celles-ci accordent une évaluation plus positive à l'anglais avec un accent anglo-saxon qu'à celui avec un accent « hispanique ». Mais, lorsque le paysage linguistique de ces informateurs est modifié avec l'inclusion d'éléments différents, tels que, par exemple, de l'information anti ou pro immigrants dans les médias, leurs AL changent aussi. Ils démontrent avec ceci que ces AL subissent des influences.

Barker et Giles, cités par Dailey *et al* (2005, p. 28) ont obtenu des résultats similaires en Californie, en 2003. Ils sont arrivés à la conclusion que la présence des variétés de langue dans le paysage linguistique des usagers (surtout dans les médias) favorise les relations de status et de pouvoir des variétés minoritaires et donc, l'acceptation de celles-ci.

Quant à la langue française, les recherches les plus nombreuses sont celles qui prennent comme référence les AL des usagers envers la variété française et la variété québécoise de cette langue. En effet, un des pionniers en études sur les AL étant le Canadien Wallace Lambert, il se dédie, en 1967, à l'analyse des attitudes de la population face à la langue française dans son pays. Il conçoit la technique des masques pour parvenir à son but et découvre systématiquement une évaluation négative de la variété québécoise (Giles et Coupland, 1991).

Plus tard, Anglejan et Tucker (in Shuy et Fasold, 1973) expliquent les raisons politiques et historiques pour lesquelles le français de Québec a été largement stigmatisé tant par les natifs que par les étrangers comme un français moins « convenable » que ceux parlés en Europe. Lambert, Giles et Picard (1975) et Lambert, Giles et Albert, (1976) font des recherches similaires au sein des communautés françaises aux Etats-Unis et ils mettent en évidence des évaluations négatives des variétés non standard (cités par Giles et Coupland, 1991).

Pierre León (1976), tout en suivant tant le modèle de Lambert que celui de Chiasson-Lavoie et Laberge, de 1971, étudie les AL des étudiants envers le français québécois face à la langue anglaise dans le milieu bilingue des États Ontario et Québec. L'anglais est évalué plus positivement que le français dans tous les cas. L'auteur constate un manque de tolérance ou sympathie historique, qui se maintient dans le temps, envers cette variété de langue, même de la part des natifs.

Méar-Crine et Leclerc (1976) font de même dans leur recherche, mais ils s'occupent du français québécois académique instruit (qui suit le modèle français européen) face au français québécois « de la rue ». Ils trouvent que le « français académique canadien », qui est celui que l'on trouve dans les médias, est évalué positivement, au contraire du « français-canadien vulgaire ».

De son côté, Sayah, M., nous propose une thèse, faite en 1986, sur le *Rôle, valorisation, statut et apprentissage de la langue française en Tunisie.* Il s'agit d'une analyse de la coexistence des langues française et arabes dans ce pays. Le sujet de recherche concerne de manière plus précise le statut de la langue française dans un contexte historique où l'on prétend, au nom de l'arabisation, éviter de donner un statut d'importance à la langue française et augmenter ce que l'auteur appelle « l'authenticité arabo-musulmane de la Tunisie ». L'auteur a constaté que, dans la coexistence de 4 variétés d'arabe avec la langue française, l'enseignement est partagé entre le traditionalisme et la modernité. De cela découle que « l'univers culturel en Tunisie » est composé par cinq catégories : la culture populaire, la culture traditionnelle, la double culture déséquilibrée au profit de la tradition, la double culture équilibrée et la double culture déséquilibrée au profit du modernisme.

Dans ce contexte, la langue française est considérée comme une langue à double valeur : utilitaire-pratique et culturelle. De ce fait, les francophones l'évaluent, en général, sous une vision instrumentale ou bien intégrale, en fonction de leur relation avec elle. Ainsi, l'auteur décrit trois types de bilinguisme dans ce milieu : social-utilitaire, culturel et scolaire. Le bilinguisme social-utilitaire est juste

fonctionnel. C'est celui qui fait que les gens parlent français par obligation, pour le travail. D'après l'auteur, il s'agit d'un type de bilinguisme pouvant créer des problèmes psychologiques et sociologiques chez les tunisiens, tels qu'un complexe d'infériorité. Le bilinguisme culturel, de sa part, comprend le biculturalisme, la connaissance et la compréhension des phénomènes civilisationnels des cultures impliquées. Finalement, le bilinguisme scolaire, comme son nom l'indique, fait référence à l'usage de la langue à l'école. « En ce qui concerne les élèves tunisiens [….] nous pouvons dire que l'arabe en tant que langue et culture touche plus leur affectivité, alors que le français se voit accorder une valeur instrumentale » (Sayah, 1986, p. 93-94). Ce type de valeur mène à la recherche d'une formation intellectuelle et scientifique plus profonde, normalement, afin d'obtenir une promotion sociale et professionnelle dans un pays où la langue française n'est ni langue vernaculaire, ni langue d'enseignement, ni langue étrangère (au sens didactique du terme). Elle a un statut indéfini et complexe (Sayah, 1986).

Beaucoup plus récemment, Boudreau et Dubois (2001) contrastent les AL envers l'anglais et le français dans leur usage officiel (presse et d'autres médias), au New Brunswick, au Canada. Les auteurs ont mis en exergue que les variétés non standard du français sont reléguées au second plan, tout en préférant l'utilisation de l'anglais dans les contextes mentionnés, ou bien, d'un français standard de l'Hexagone. Ils ont constaté que, encore à cette époque-là, même les usagers natifs de cette variété vernaculaire du français ont une image négative de celle-ci intériorisée. Nonobstant, vers les dernières années le plus proches de leur recherche, ils ont trouvé des traces d'une remise en valeur de l'identité, qui passe par l'utilisation de ces variétés non standard dans tous les contextes. C'est le début de la revendication des langues, dialectes et variétés minoritaires.

Pour finir avec les recherches faites dans ces deux premières catégories, nous voudrions mentionner l'article « Les Attitudes Linguistiques : un état de lieux », pu-

blié par Lasagabaster, en 2006 car, comme son titre l'indique, il reprend toutes les études menées jusqu'à cette date-là en AL.

Il y décrit comment les chercheurs en AL se sont occupés de la situation des langues et des variétés minoritaires, habituellement sous-évaluées face aux langues les plus prestigieuses et ses variétés standard. Il distingue particulièrement dans ce sens, les conflits linguistiques dus aux AL des habitants de certaines communautés. Un exemple important pour l'auteur est celui des anglophones et des hispanophones aux États Unis.

Quant à la langue française, Lasagabaster, met en relief sa surprotection de la part des gouvernements du pays jusqu'au début du XXIème siècle où l'on commence à entrevoir une évolution en faveur des langues minoritaires (le breton, le basque, le catalan, entre autres).

Il met en exergue aussi le prestige universel de l'anglais comme *lingua franca* et son hégémonie face aux autres langues comme langues étrangères. Sur ce dernier aspect, l'auteur signale le rôle essentiel que les AL jouent dans l'enseignement/apprentissage. Ceci nous permet de passer à la troisième catégorie d'études faites en AL.

Les deux variétés d'études en AL déjà décrites ne s'inscrivant pas totalement dans le sujet de notre thèse, nous nous centrerons maintenant sur celles développées autour de la didactique et, donc, autour des langues étrangères dans leur contexte d'apprentissage.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues nous trouvons beaucoup de similitudes avec les études faites dans les deux premières catégories. Comme, nous pouvons le noter, beaucoup d'auteurs s'intéressent soit à l'interaction des apprenants avec la langue étrangère et les autres langues coexistant dans le milieu de l'apprentissage (contexte multilingue ou diglossique), soit aux préférences des ap-

prenants vis-à-vis de certaines variétés de la langue apprise (contexte monolingue ou interdialectal).

C'est le cas, par exemple, dans le premier type (contexte multilingue), des études telles que celle de Joseph Baldaqui (1997), qui aborde la compétence linguistique et l'attitude envers la langue chez des élèves scolarisés dans un programme éducatif bilingue. Janés (2006) s'intéresse aussi aux AL en contexte éducatif chez des élèves immigrants à Catalogne. Elle observe l'interaction entre toutes les langues impliquées dans ce processus.

Deux autres exemples de ce type d'études nous sont proposés d'une part par David Lasagabaster (2003) qui analyse l'interaction entre le EFL (English as Foreing Langage[73]), l'euskera et l'espagnol dans un contexte scolaire au pays basque, et d'autre part, par Huguet (2006) qui fait de même en Catalogne et Aragon par rapport au FLE et au EFL dans leur interaction avec l'aragonais, le castillan et le catalan.

Nous trouvons aussi une autre recherche qui prend en considération l'origine des coparticipants de l'acte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans Ibarrán, Lasagabaster et Sierra (2005) où les AL des étudiants du Pays Basque, sont analysées dans un contexte multilingue, selon qu'il s'agisse des étudiants natifs du milieu d'apprentissage ou des immigrants.

Lasagabaster a aussi travaillé sur les attitudes et les motivations des étudiants dans des milieux *multilingues*, dans le domaine du CLIL (Content and Language Integrated Learning) ou EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère), dit autrement, les DNL (disciplines non linguistiques) où la langue permet d'aborder l'histoire ou les mathématiques, par exemple. Cet auteur a publié plu-

[73] Anglais langue étrangère.

sieurs articles sur ce sujet depuis 2009, que ce soit en partant de la perspective des étudiants ou de celle des enseignants.

Dans le deuxième type de recherches (contexte monolingue), les exemples sont encore plus nombreux. Ainsi, Acuña, Fernández, Menegotto et Palacios (1992), ont montré lors d'une étude faite en Argentine sur l'enseignement de l'espagnol à des étrangers dans ce pays, que la variété argentine de cette langue se voyait affaiblie quant à l'acceptation des étudiants face à la variété standard européenne. Les auteurs concluent que l'on n'accorde pas suffisamment d'importance aux variétés dialectales dans les programmes d'enseignement d'espagnol langue étrangère et cela rend l'apprentissage ardu du point de vue pragmatique et culturel lorsqu'il se fait en milieu homoglotte de cette variété.

Teufel (1995), dans sa recherche « Language attitudes of Anglo-Australian high-school students towards German accented English », analyse les AL d'un groupe de 213 élèves de lycée envers la variété d'anglais parlée par les immigrants germanophones en Australie. Elle montre les hauts niveaux d'intolérance des informateurs envers le parler des immigrants et conclut que les divers accents ont une grande importance dans la détermination des AL.

Deux ans après, au Venezuela, Ramírez (1997) fait trois expériences sur les attitudes de 11 étudiants des programmes d'extension de la Universidad de los Andes, envers les modèles de prononciation de l'anglais SBE (Standard British English) et SAE (Standard American English). Contrairement à ses attentes, l'auteur a mis en évidence que les étudiants évaluent positivement la prononciation SAE et refusent le modèle britannique standard.

Dans ce même sens, Acosta (2002) a fait une recherche à l'Université de Tübingen, en Allemagne auprès de 85 étudiants au sujet de la prononciation standard espagnole et la prononciation en Amérique latine. En opposition à l'hypothèse

initiale de l'auteure, les étudiants ont évalué les deux variétés de manière égalitaire, sans montrer de préférences pour la variété standard européenne.

Pour certains de ces chercheurs, il est étrange de constater que, même s'ils n'ont pas eu de contact direct avec le milieu originaire de ces variétés, les étudiants montrent une certaine préférence pour l'une d'entre elles. Ils concluent que l'explication réside dans leur usage dans l'enseignement où les variétés standard occupent encore une place centrale car la prédisposition sociale arbitraire envers certaines langues est très forte (Ramírez, 1997 ; Dalton-Puffer, Kaltenböck et Smit,1995).

Quelques chercheurs ont posé leur regard non pas forcément envers la langue, mais envers les enseignants, en fonction de leurs origines. Dalton *et al.* (1995) ont fait une recherche en Autriche, à l'Université de Vienne, concernant l'enseignement de l'anglais et dont les objets étaient trois variétés de cette langue : britannique, américaine et celle des professeurs non natifs. Les étudiants ont manifesté une meilleure attitude envers les variétés des enseignants natifs, tout en préférant la variété européenne. Ils perçoivent et refusent l'accent d'origine des enseignants non natifs lorsqu'ils parlent anglais.

Lasagabaster et Sierra (2005), observent aussi, par exemple, les attitudes en Asie (Vietnam et Japon) des étudiants d'anglais envers les NEST (native English-speaking teachers), qu'ils préfèrent pour leur prononciation, leur utilisation correcte des diverses formes langagières et leurs connaissances culturelles. Par ailleurs, les non-NEST sont aussi évalués positivement pour leur capacité à expliquer la grammaire, le recours possible à la langue maternelle des étudiants en cas de besoin et leur rapprochement culturel. Les caractéristiques positives de chaque groupe d'enseignants deviennent, à leur tour, des manques dans le groupe opposé.

Finalement, dans un contexte encore centré sur les préoccupations didactiques, qui ne prend en compte que les AL des étudiants envers la langue apprise,

sans aucune dichotomie (ni dans son interaction avec d'autres langues, ni en relation avec ces variétés possibles), les études sont moins nombreuses.

Une des études que nous pouvons citer est celle de Pousada (1991) à Porto Rico. Elle porte sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère. L'auteure a mis en évidence un grand contraste entre l'attitude favorable des étudiants envers l'anglais et la déficience de leurs résultats. Ces résultats sont accompagnés d'une résistance à l'apprentissage de cette langue. Avec cette étude, l'auteure montre que l'apprentissage d'une langue est un processus très complexe où les AL exercent une influence importante, mais elles ne déterminent pas entièrement les résultats. Dans ce cas, la résistance répond aussi a des raisons historiques (imposition aux habitants de ce pays d'une condition d'État loyal aux États Unis). L'évaluation positive, de son côté, se fonde sur des raisons pratiques, utilitaires et de prestige que cette langue représente à Porto Rico.

Clara Cecilia Uribe (2002) examine, pour sa part, les AL des étudiants envers la langue anglaise au Mexique. Elle rend compte de l'utilisation de cette langue comme outil professionnel, des aspects socioculturels qui lui son liés et de son apprentissage à la Faculté d'Administration de l'Université Autonome de l'État de Mexico (UAEM), où elle est enseignante. L'hypothèse centrale de départ de l'auteure est que les enseignants ont des styles d'enseignements très variés et que ces divers styles influent sur les AL des étudiants qu'elle considérait plutôt défavorables. Son objectif a été donc d'identifier les styles d'enseignement présents dans le contexte de l'étude ainsi que les AL des étudiants pour établir par la suite le type de relation existant entre ces deux éléments. Des questionnaires ont été appliqués à huit enseignants et 275 étudiants. Uribe n'a pas trouvé de relation entre les styles d'enseignement et les AL des étudiants qui se sont avérées favorables envers la langue apprise et son utilisation et, *a contrario*, défavorables envers son apprentissage, en relation avec la difficulté que celui-ci suppose.

Concernant l'intérêt porté aux enseignants, nous avons consulté l'analyse de López Franco (2005), au Mexique, exposée dans sa conférence « Imaginarios y actitudes lingüísticas de los profesores de francés CEI-Acatlán » traitant l'influence des AL des enseignants envers le FLE sur leur métier et sur l'apprentissage de cette langue chez les étudiants.

L'étude qui se présente dans ce contexte comme étant la plus proche de notre propre recherche est celle d'Uribe (2006) qui se penche cette fois-ci sur les AL des étudiants envers le FLE à l'UAEM. Cette université propose une licence en langues avec deux options de formation : l'anglais et le français. De même que pour la Universidad de los Andes, terrain de notre étude, la plupart des étudiants choisissent l'anglais comme langue de spécialisation et très peu choisissent le français. Afin de planifier leurs activités académiques et administratives, l'auteure a proposé de mesurer les AL des étudiants, présupposant que cela apporterait des données permettant au personnel de prendre les mesures nécessaires à la bonne organisation de leur programmation. Uribe fait une étude quantitative avec un instrument basé sur une échelle de Lickert[74] et une autre qualitative au moyen d'entretiens. Ses résultats mettent en lumière une évaluation négative générale et une basse acceptation de la langue française ; seulement 12% de la population enquêtée a présenté une attitude positive envers le FLE.

Nous n'avons pas trouvé d'autres références traitant spécifiquement la question de l'enseignement du FLE sous la perspective des AL. En revanche, nous avons repéré l'existence de beaucoup de recherches qui essayent d'expliquer l'importance de certaines composantes affectives et psychologiques soit des enseignants soit des

[74] Échelle d'évaluation proposée par le psychologue américain Rensis Lickert, très répandue en psychométrie, servant à exprimer le degré d'accord ou de désaccord qu'une personne peut avoir vis-à-vis d'un énoncé. Cette échelle se compose d'un choix de réponses dont les extrêmes sont *totalement d'accord* et *totalement en désaccord*, passant par les réponses intermédiaires : *d'accord*, *ni d'accord ni en désaccord* et *en désaccord*.

apprenants dans le processus d'apprentissage de cette langue, mais sous la perspective des *motivations* et des *représentations.*

En ce qui concerne les motivations, nous pouvons citer, par exemple, l'étude sur l'enseignement du français au Vietnam (à partir des questionnaires), de Tran Dinh Binh (2001). L'auteur a mis en évidence deux types de motivation différents selon le public. Dans un sens général, la motivation *instrumentale* est beaucoup plus importante que celle *intégrative* dans son corpus où il a constaté également un niveau de langue française relativement faible. Selon les classes, le niveau éducatif et le contexte géographique des institutions analysées, 50 à 60 % des étudiants ont la mention *passable* et 5 à 10% ont un niveau très faible. Seulement les 30% qui restent présentent notamment la mention *assez bien* et un pourcentage moindre, les mentions *bien* et *très bien* (Tran Dinh, 2001, p. 326).

Quant à leurs motivations, plus spécifiquement, dans les classes bilingues et les classes à option des lycées pilotes, 55% des élèves ont choisi d'étudier le français mus par le désir de faire des études supérieures dans un pays francophone et seulement 24% par amour de cette langue (Tran Dinh Binh, 2001, p. 312). D'un autre côté, 95% des élèves des écoles d'enseignement général ont déclaré avoir été poussés par une motivation instrumentale. Les raisons qui les amènent vers l'apprentissage du français sont les aides financières qu'ils peuvent obtenir pour ce faire (notamment les bourses octroyées par l'AUF[75]). Ils sont motivés aussi par les opportunités qu'ils ont de partir en France, le fait que cette langue peut leur permettre de trouver un bon travail, la possibilité de combler le besoin d'accès à des connaissances scientifiques et techniques de leur spécialité (publiées en français), la possibilité d'avoir une promotion professionnelle, ou encore, de poursuivre des études du troisième cycle en France, en Belgique et au Canada. Selon l'auteur, dans

[75] stage de deux mois en France et bourses d'études à ceux qui obtiennent la mention d'excellence : une trentaine par an

ce contexte seulement 5% des étudiants apprennent le français par curiosité et par désir de connaître la langue afin d'enrichir leur bagage culturel (motivation intégrative).

Dans le cas des enseignants, les données s'inversent : 80% des enseignants des écoles d'enseignement général et 100% des enseignants des classes bilingues ont choisi ce métier par amour pour cette langue. Les 20% restant (pour le premier cas) ont choisi ce métier pour les avantages qu'il leur procure : emploi et salaire stables, opportunité de voyager en France, notamment. Pour cet auteur, « la réalité montre que plus on s'intéresse aux élèves et aux enseignants, plus ils sont motivés dans leur travail et les résultats scolaires sont donc très satisfaisants » (Tran Dinh, 2001, p. 333). Il s'agit là d'un constat auquel arrive aussi Lasagabaster (2014)[76] .

Concernant les recherches sur les représentations, l'étude la plus récente que nous avons analysée est la thèse d'Al-Badarneh (2014) de l'Université Paul Valéry de Montpellier, sur les représentations de la France, la langue française et son apprentissage en Jordanie. Il trouve une influence notable de ces représentations sur l'apprentissage des élèves participant à son étude, qu'il enquête au moyen d'un questionnaire, de la méthode des dessins, de l'exercice des mots associés et des entretiens semi-directifs. Il trouve une relation importante entre les représentations du FLE chez ces élèves et les motivations qu'ils ont pour apprendre cette langue.

Ce passage en revue portant sur les AL nous a permis de constater les divers aspects sur lesquels se sont concentrés les chercheurs jusqu'à présent dans ce domaine. Depuis la suprématie de l'anglais face au français dans l'enseignement des langues, jusqu'à l'analyse de l'influence des variables sociologiques, telles que le genre et le niveau éducatif des informateurs quant à la manifestation de certains types d'attitude envers les langues, en passant par la présence des manifestations

[76] Il le décrit dans son article « Motivation and Foreing Language Learning : from Theory to Practice ».

standardisées de certaines variétés dans l'enseignement, ce parcours nous a permis d'apprécier l'amplitude des possibilités d'analyse que les AL permettent d'aborder.

Comme nous l'avons vu, dans toutes ces références, nous trouvons des pistes méthodologiques très importantes à prendre en compte lors des recherches dans ce domaine. Or, la plupart de ces méthodologies sont basées notamment sur la réutilisation dans des contextes différents des méthodes, techniques et outils traditionnels de la sociolinguistique. En effet, d'après Michael Byram (dans Blanchet et Chardenet, 2014) la recherche en éducation peut se faire de trois points de vue différents : en cherchant à établir des explications en termes de causes et effets, en cherchant à comprendre l'expérience des acteurs impliqués, ou bien, en cherchant à impulser des changements dans une certaine direction.

D'après nos recherches, nous l'avons vu, beaucoup de chercheurs en AL se placent dans les deux premières perspectives. De ce fait, les enquêtes se fondent fréquemment sur les relations causales possibles entre l'apprentissage des langues étrangères et les Attitudes Linguistiques des étudiants envers la langue apprise, envers ses usagers, envers d'autres langues qui coexistent dans le contexte d'apprentissage, etc. Nous n'avons pas trouvé des références des expérimentations faites afin de faire évoluer les AL des étudiants.

Beaucoup d'études présentées ci-dessus, discourent, en effet, sur l'importance d'une augmentation de la présence de la langue et de certains de ses éléments dans le paysage linguistique des usagers. Cette présence favoriserait la « positivisation » de leurs AL, ainsi que de la médiation des enseignants dans la modification non seulement des AL, mais aussi des motivations et des représentations des apprenants. Cependant, les exemples d'actualisation de ce type de médiation sur le terrain sont très rares. C'est pourquoi, nous osons un essai de médiation au moyen de deux interventions pédagogiques afin de constater leur influence dans la pratique. Ceci constitue l'un de nos apports au domaine.

D'un autre côté, nous travaillons sur la conception d'un instrument pour mesurer les AL, fondée sur la méthode Delphi. Cet outil se veut totalement adapté (dans notre cas) et adaptable (transposable) au contexte, car il a la particularité de s'actualiser systématiquement en fonction de la réalité des coparticipants dans l'acte d'enseignement/apprentissage de la langue. C'est à partir de ce contexte que sont considérées les AL.

Troisièmement, nous avons noté aussi que *motivations, représentations* et *Attitudes Linguistiques* sont des notions qui, malgré les relations dont elles témoignent, ont été amplement étudiées de manière indépendante, ou bien observées par des pairs (dans les combinaisons possibles entre elles). La différence que nous percevons entre notre étude et celles dont elle se nourrit est la possibilité que nous présentons de les étudier de manière systémique.

À part ces trois niveaux où nous pensons pouvoir apporter certaines nouveautés, nous devons mentionner, pareillement, le fait que le sujet des Attitudes Linguistiques n'est pas étranger à notre pays ni à notre Université. Nous avons noté que parmi toutes les références mentionnées, un bon pourcentage correspond à ce qui a été fait à ce sujet au Venezuela. Cependant, presque toutes ces recherches, à quelques exceptions près, se dirigent vers l'élucidation de ce qui se passe avec les variétés de la langue espagnole présentes dans le pays. D'autres observent l'influence des AL dans l'apprentissage des langues étrangères telles que l'anglais et l'espagnol (dans un contexte germanique). Mais, aucune ne s'occupe de l'observation de ces éléments dans l'apprentissage du FLE à l'intérieur de la ULA, ni d'aucune autre université du pays, d'ailleurs. Nous proposons dans ce sens, un nouveau public et un nouveau contexte, avec toutes leurs particularités.

Nous posons ainsi une hypothèse de travail et deux grandes hypothèses opérationnelles (1 et 2), divisées à leur tour en deux sous hypothèses (1a, 1b, 2a et 2b).

a) Hypothèse de travail :

En étudiant les AL des apprenants et plus particulièrement en collectant des informations sur leurs *motivations* et *représentations*, l'analyse de leurs résultats en apprentissage du FLE sera enrichie.

b) Hypothèses opérationnelles :

1 Selon les travaux de Hernández-Campoy (2009), Cargile et Bradac (2001), Álvarez (2007) et Vallerand et Lafrenage (2006), il existe un lien direct entre, d'une part, une attitude positive et des résultats satisfaisants et, d'autre part, une attitude négative et des résultats insuffisants des étudiants.

Une attitude positive étant considérée dans cette recherche comme celle dont l'indice[77] comporte une valeur égale ou supérieure à 39 points et une attitude négative étant celle dont l'indice se situe, en revanche, au-dessous de ce quota, nous nous attendons à observer les corrélations générales suivantes :

1a plus les AL seront positives plus les *motivations* le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement.

1b plus les AL seront positives, plus les *représentations* le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement.

[77] L'indice d'attitude est un coefficient issu de l'addition des notes accordées aux items d'un instrument de mesure, selon une échelle de Lickert. Sa valeur varie, de ce fait, selon l'accord ou le désaccord exprimés par les personnes par rapport aux propositions.

2 Dans une situation didactique où l'étudiant est accompagné dans son apprentissage, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant joue un rôle prépondérant.

2a les résultats de la mesure des AL, après une intervention pédagogique, témoignent d'une amélioration des motivations et des représentations des étudiants.

2b au fur et à mesure des interventions pédagogiques, ces changements montrent des Attitudes Linguistiques de plus en plus positives.

Chacune de ces hypothèses sera reprise dans la partie 4 de cette étude : *Analyse et discussion des résultats.* Nous allons à présent exposer la méthodologie que nous avons élaborée pour collecter les Attitudes Linguistiques des étudiants de la Universidad de los Andes (ULA) au Venezuela.

3
METHODOLOGIE

Ce chapitre comprend une description exhaustive de chaque phase, étape par étape, mise en place dans cette recherche afin d'atteindre les objectifs envisagés à partir des hypothèses soulevées. Ces phases peuvent être synthétisées de la manière suivante :

- Phase I : Création de l'outil de mesure des AL
- Phase II : Mesure des AL en cinq étapes :
  - Évaluation des AL à T0
  - Intervention pédagogique A
  - Évaluation des AL à T1
  - Intervention pédagogique B
  - Évaluation des AL à T2
- Phase III : Traitement des données.

En accord avec les objectifs spécifiques de notre recherche, ces phases ont permis :

- la conception de la méthode et le choix des approches permettant d'aborder la problématique ;
- l'évaluation des AL et de leur relation avec les variables de l'étude ;
- l'observation des causes des AL ;
- la conception de deux interventions pédagogiques visant l'amélioration des AL des étudiants ;
- la réévaluation des AL dans le but d'observer les effets des interventions pédagogiques.

Pour chacun de ces aspects –autour desquels nous comptons structurer ce chapitre–, nous reprendrons les objectifs spécifiques et les hypothèses connexes afin de faciliter la lecture de la progression de nos travaux de recherche.

3.1. DEMARCHE GENERALE

Rappelons-le, dans notre recherche nous partons des hypothèses suivantes, qui émanent du croisement des observations de départ et des lectures sur le sujet :

1a plus les AL seront positives, plus les *motivations* le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement.

1b plus les AL seront positives, plus les *représentations* le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement.

2a les résultats de la mesure des AL, après une intervention pédagogique, témoignent d'une amélioration des motivations et des représentations des étudiants.

2b au fur et à mesure des interventions pédagogiques, ces changements montrent des Attitudes Linguistiques de plus en plus positives.

Pour obtenir les éléments qui correspondent à nos quatre hypothèses 1a, 1b, 2a et 2b, nous avons procédé de la manière suivante.

Afin d'évaluer les AL et, donc, les motivations et les représentations (1a et 1b), nous avons élaboré un questionnaire à partir de la littérature scientifique sur les AL, des connaissances et de l'expérience sur le terrain des enseignants et des résultats obtenus à un pré-test auprès de tous les étudiants de FLE de la ULA du semestre U-2013 (105 étudiants).

Pour répondre aux hypothèses 2a et 2b, nous avons appliqué le questionnaire à deux reprises, après deux interventions pédagogiques.

Notre méthodologie de collecte de données s'est donc déclinée en trois phases qui avaient les objectifs suivants.

Phase I : élaboration du questionnaire débouchant sur la collecte des AL, des motivations et des représentations des étudiants vis-à-vis de la langue française et de son apprentissage.

Phase II : mesure de ces AL, motivations et représentations à trois moments distincts, avant et après deux interventions pédagogiques, sur une période totale de 13 mois / 390 jours (du 8 janvier au 27 juillet 2014 pour le semestre A et du 29 septembre 2014 au 11 février 2015 pour le semestre B).

Phase III : traitement des données.

Lors de la première étape de la phase II (T0), le questionnaire a été administré à 103 étudiants du semestre A-2014, repartis en 4 niveaux de langues (A1 : 36 étudiants, A2 : 30 étudiants, A3 : 19 étudiants et A4 :18 étudiants). Pour chaque niveau, nous avons établi un groupe expérimental (Aa) et un groupe contrôle (Ab). Ce qui fait un total de 8 groupes différents que nous avons identifié selon ce qui suit.

Groupes expérimentaux :

A1a= 11
A2a= 17
A3a= 10
A4a= 10

Groupes contrôle :

A1b= 25
A2b= 13
A3b= 9
A4b= 8

La deuxième étape de la phase II a été définie par la mise en place d'une première intervention pédagogique visant le changement des représentations du FLE des étudiants et la modification de leurs motivations. Ont participé à cette intervention un total de 57 étudiants composant les groupes expérimentaux, alors que les 46

étudiants restant ont constitué les groupes contrôles. Les possibles modifications seraient registrées lors de la deuxième application du questionnaire (T1/ troisième étape de la phase II).

Tous ces étudiants ont continué leurs études lors du semestre suivant (B-2014). Dû au caractère longitudinal de notre étude, nous avons mis en place une deuxième intervention pédagogique seulement auprès d'un groupe de *Français II* (A2) de ce semestre (quatrième étape de la phase II). Dans ce cas, inévitablement, les étudiants de Aa et Ab se sont mélangés dans la nouvelle section cible. Elle s'est ainsi constituée de 17 étudiants, dont 10 avaient participé à la première intervention (Aa) et 7 ne l'avaient pas fait (Ab).

Aa= 10
Ab= 7

À l'issue de cette deuxième intervention, nous avons fait une troisième mesure de leurs AL (T2/ cinquième étape de la deuxième phase).

Nos réévaluations répondent à ce que Blais et Durand (dans Gauthier et Bourgeois, 2016) appellent un sondage longitudinal (administration du même questionnaire plus d'une fois dans le temps) de type panel (administré au même groupe de personnes), afin de voir le changement de certains aspects dans le temps (si cela augmente ou régresse ou bien s'il est possible d'établir des associations entre des possibles changements et d'autres variables de l'étude)

Les données recueillies dans la première étape de la phase II seront comparées aux évaluations des acquis d'apprentissages en FLE. Les données recueillies lors des étapes suivantes de cette même phase seront regardées par rapport aux données à T0. Nous nous attendons à voir des différences entre les données à T0 et celles à T1 et à T2.

D'autre part, nous nous attendons à ce que les données à T1 et à T2 montrent des AL nettement plus positives qu'à T0, ce qui signifierait que les interventions pédagogiques ont eu un effet très positif sur les AL des étudiants.

Les moyens de collecte et les données collectées sont donc :

Phase I :

1. L'élaboration du questionnaire pour mesurer les AL.

Phase II

2. La mesure des AL de la population cible au moyen du questionnaire créé comparée aux résultats académiques moyens obtenus par les étudiants de la ULA entre 2007 et 2015
3. La mesure des AL, des motivations et des représentations de 103 étudiants, après une première intervention pédagogique.
4. La mesure des AL, des motivations et des représentations de 17 étudiants, après une deuxième intervention pédagogique.

Pour la phase I, nous avons procédé en cinq temps.

a) La réalisation des sondages et études pilotes auprès d'un premier groupe d'étudiants (105) avec des caractéristiques similaires à celle de notre population cible, afin d'obtenir un premier aperçu général des évaluations que les étudiants font du FLE. L'objectif était d'en extraire des données permettant de formuler des questions pertinentes pour la conception du questionnaire définitif. Dans ce sens, González (2008) recommande, au début de la recherche, un contact préalable et des observations successives de la population permettant de mieux définir la méthodologie à suivre.

b) La mise en place d'une enquête auprès des enseignants pour l'élaboration de notre instrument de mesure.

c) La définition des variables à considérer pour l'analyse de la population et, très particulièrement de ses AL.

d) La conception d'un outil à partir des données obtenues dans a), b) et c), permettant de mesurer les AL des étudiants dans toutes leurs dimensions (un questionnaire).

e) La délimitation de la population cible définitive à étudier.

Pour la phase II, nous avons défini cinq actions à mener.

f) La collecte des données concernant directement les AL des étudiants, et donc leurs motivations et représentations, par l'application du questionnaire à T0.

g) L'expérimentation basée sur la conception et la mise en place d'une première intervention pédagogique en vue d'une amélioration des AL des étudiants.

h) L'application du questionnaire à T1 et la collecte des données concernant les AL, et donc, les motivations et les représentations des étudiants.

i) Une nouvelle expérimentation basée sur la conception et la mise en place d'une deuxième intervention pédagogique.

j) L'application du questionnaire à T2 et la collecte des données à ce moment.

Pour la phase III, nous avons prévu 3 démarches à suivre.

k) L'élaboration de plusieurs répertoires d'informations sociolinguistiques et académiques de chacun des étudiants impliqués dans l'étude.

l) La création des bases de données à partir des réponses des participants à l'étude.

m) L'analyse statistique des données obtenues.

3.2. PHASE I : RECUEIL DE DONNEES POUR LA CREATION DE L'OUTIL DE MESURE EN MILIEU PEDAGOGIQUE

Cette phase, répondant de toute évidence essentiellement à l'objectif de collecte des données de notre recherche, ne s'y limite pas. En effet, il y a, dans notre travail, trois grands groupes de données auxquelles nous avons eu affaire pour des raisons différentes. Le premier groupe a été composé des données concernant le diagnostic de la situation. Le deuxième groupe concerne la conception de notre instrument de mesure et, le troisième groupe, beaucoup plus important en nombre de données et qui se situe plus au cœur de notre recherche, comprend les données liées directement aux AL des étudiants et plus particulièrement à leurs motivations et représentations vis-à-vis de la langue française et de son apprentissage.

Comme nous pouvons l'apprécier, les deux premiers groupes de données ont été collectés afin de définir notre problématique, nos besoins et les possibles moyens d'y répondre. C'est-à-dire qu'ils sont essentiels au préalable de la collecte du troisième groupe. C'est pour cette raison qu'il a fallu les traiter au fur et à mesure que leur collecte avançait pour pouvoir obtenir notre groupe de données centrales : le troisième.

Nous discourrons autour de ces sujets avant d'exposer notre méthodologie car nous rencontrons ici une certaine difficulté par rapport à la linéarité de notre présentation. En effet, la particularité que nous venons d'expliquer sur les différents groupes de données, sur les différents objectifs à atteindre concernés par cette partie de la méthodologie et sur les aspects impliqués de notre plan de travail, dont nous mettons en exergue leur co-dépendance, nous fait penser qu'en vue d'une lecture plus fluide, il est préférable de présenter immédiatement le traitement et les résultats des données du deuxième groupe qui concernent la création de l'instrument, de la même manière que nous avons déjà présenté le traitement des données du premier groupe, concernant la problématique.

Nous nous permettons de cette manière une parenthèse épisodique sur ce chapitre, consciemment conçue, pour consacrer la phase III au traitement exclusif des données du troisième groupe.

De ce fait, dans cette première phase, nous nous occupons partiellement aussi de tous les objectifs spécifiques concernant la mesure des AL, dans l'étape de préparation de notre instrument, à savoir :

1 Déterminer quelles sont les Attitudes Linguistiques des étudiants envers le FLE ;
2 Analyser les résultats dans une triple perspective, c'est-à-dire, les trois dimensions des Attitudes Linguistiques : affective, cognitive et comportementale ;
3 Déterminer s'il y a une relation entre les Attitudes Linguistiques des étudiants et les variables sociolinguistiques considérées dans cette recherche (genre, âge, classe sociale, etc.) ;
4 Déterminer, par l'analyse des questions ouvertes du questionnaire, quelles sont les raisons qui justifient les Attitudes Linguistiques des étudiants dans chacune de leurs dimensions.

Ces derniers objectifs seront entièrement repris dans la phase de traitement de données. Quant à notre plan de travail, nous nous occuperons ici des six premiers ses aspects (de *a)* à *e)*), afin de répondre –total ou partiellement– à tous les objectifs mentionnés.

3.2.1. Le questionnaire

Quelquefois définie comme une méthode, d'autres fois comme une technique ou encore comme une procédure de la recherche en sciences sociales, l'enquête est le moyen par excellence permettant de mesurer les AL et celui que nous privilégions dans ce travail. Afin d'éviter des confusions, et pour des raisons pratiques, nous garderons le terme *méthode* pour la manière directe ou indirecte d'entamer une recherche dans ce domaine, le mot *technique* pour les petites tâches associées aux procédures à

suivre, et le mot *procédure* pour regrouper l'ensemble des techniques, outils et instruments utilisés dans la collecte de données lors de la recherche.

L'enquête se démarque des autres procédures non seulement par son traditionalisme, mais aussi par la précision potentielle à laquelle elle peut nous conduire tout en recherchant de l'information d'une manière méthodique. Elle peut comporter diverses techniques. L'entretien direct avec les étudiants est, par exemple, une excellente technique pour mesurer leurs AL, grâce à la fluctuation dans la conversation des questions spontanées de la part de l'enquêteur, notamment pour clarifier toute possible incompréhension, en profitant de la présence de l'informateur au moment où elle se produit (González, 2008). Nonobstant, elle exige beaucoup de temps dédié à la collecte des données.

C'est pourquoi, nous privilégions comme technique associée à l'enquête, très utile et pratique, la conception et application d'un questionnaire écrit visant à mesurer les AL du public ciblé, tout en restant consciente de l'une de ses faiblesse les plus importantes : il peut filtrer de l'information.

Or, pour être efficaces, les techniques utilisées dans une enquête doivent être envisagées consciencieusement tout en prenant en compte plusieurs éléments les rendant fiables, valides et objectives. Pour ce faire, il est nécessaire de considérer lors de leur conception tous les éléments associés aux AL, mentionnés jusqu'à présent et de les conjuguer avec les caractéristiques techniques proposés par les chercheurs (Labov, 1968) et que nous résumons ainsi.

1. Une enquête étant basée essentiellement sur une séquence de questionnements, ceux-ci doivent s'ériger autour d'un sujet déterminé et d'intérêt généralisé, appelé « le module ».
2. Si besoin, il est possible de présenter plus d'un module, mais il est nécessaire qu'ils soient interconnectés pour créer de la cohérence dans l'instrument et éviter des distractions chez l'informateur. Cette imbrication de modules reliés s'appelle un « réseau ».

3. Il est également important d'éviter d'utiliser comme module ou sous-module des sujets tabous ou bien des sujets pouvant provoquer des polémiques, des débats et des controverses.
4. Il faut éviter aussi l'utilisation de mots pouvant mener vers l'incompréhension. Le format d'un entretien ou d'un questionnaire doit être simple et le langage utilisé doit être en adéquation avec le public ciblé.
5. Les questions doivent être aussi courtes que possible.
6. La personne qui fait passer l'outil choisi pour l'enquête ne doit pas se placer dans une position de supériorité face aux informateurs, mais elle doit quand même, maintenir son autorité pour contrôler la situation et atteindre son objectif.
7. L'outil choisi doit être d'application rapide pour éviter le malaise et la fatigue chez l'informateur.
8. Pour ce faire, nous pouvons nous servir majoritairement de questions fermées avec des réponses à choix multiple qui évitent, d'un côté, que les individus passent beaucoup de temps dans l'élaboration de leurs réponses et, d'un autre côté, que le chercheur ait à faire face à un univers extrêmement varié de réponses, empêchant une analyse homogène. Ceci serait dû à l'énorme charge de subjectivité ou d'ambiguïté qui les caractériserait.
9. Cependant, nous pouvons compléter l'information recueillie par certaines questions ouvertes qui apporteront plus d'informations pour l'analyse, notamment qualitative.
10. Pour finir, il est important de garder l'anonymat des informateurs.

Avec toutes ces précautions, le questionnaire s'avère un excellent instrument permettant d'atteindre les deux objectifs principaux du chercheur mentionnés plus haut (recueillir une grande masse de données sans trop d'effet de l'observateur), tout en présentant quatre grands avantages : a) le gain du temps, qui permet pareillement d'élargir le nombre d'informateurs, b) la présence du chercheur facultative (voire pas du tout nécessaire), c) la possibilité d'y inclure des questions ouvertes et fermées, directes et indirectes qui se complètent entre elles, et d) la grande fiabilité statistique en comparaison à d'autres techniques (González, 2008, p. 230-232). Ce sont toutes ces raisons qui ont guidé notre choix, faisant du questionnaire l'objet central de notre proposition méthodologique.

Pour son élaboration, il reste également indispensable de prendre en considération les aspects théoriques du thème de la recherche. De cette manière, une étude sur les Attitudes Linguistiques d'une population s'érigera autour des questions touchant :

1. La définition de cette notion : les Attitudes Linguistiques étant des réactions évaluatives favorables et défavorables, il faudrait observer ces réactions.
2. Ses composantes ou dimensions : il faudrait observer respectivement les pensées/descriptions, les sentiments/émotions et les comportements/actions éveillés chez l'individu par la langue, la culture et les locuteurs faisant l'objet de la recherche, selon que l'on se concentre sur la dimension cognitive, affective et/ou comportementale.
3. Les facteurs sociaux qui déterminent les AL. Nous conseillons dans ce sens l'observation des variables sociolinguistiques individuelles (âge, genre, classe sociale, etc.) et contextuelles (liées à la famille, l'institution de formation, les groupes fréquentés, etc.). En effet, les AL ont un caractère individuel, mais aussi collectif et elles interagissent avec les facteurs contextuels entourant les personnes ou les communautés linguistiques. Dans ce sens, Huguet et Madariaga affirment que

> *ce qui prendra de l'importance dans la définition des attitudes des individus est de déterminer quels sont les référents significatifs exerçant de la pression sur les sujets. Il s'agit, fréquemment, de la famille, les amis, les collègues et les mass média*[78].
>
> *(Huguet et Madariaga, 2005, cités par Janés, 2006, p. 120)*

On peut aussi trouver non seulement de une certaine influence, mais, dans quelques cas, les origines à part entière des AL dans le contexte historique et social où les attitudes surgissent (D'Anglejan et Tucker, 1973 et Álvarez, 2009).

[78] Notre traduction du texte original : "aquello que cobrará importancia en la definición de las actitudes de los individuos será determinar cuáles son los referentes significativos que ejercen presión sobre los sujetos y que a menudo son la familia, los amigos y los compañeros de trabajo, y también los mass media".

4. Les caractéristiques des AL. Compte tenu de leur bidirectionnalité, il serait intéressant de mesurer les influences ayant lieu entre les langues et les attitudes. Leur dichotomie nous poussera, de son côté, vers la recherche de la prise de position des sujets/informateurs, sans donner lieu à des ambigüités pour savoir si leurs AL sont plutôt positives ou négatives. L'intensité nous guidera vers la détermination du degré de positivité ou négativité des AL. En ce qui concerne leur caractère individuel et collectif, il serait avantageux de les observer à plusieurs échelles. Afin d'analyser leur aspect actif ou passif, il faudra prendre en considération les actions entamées par les individus vis-à-vis des langues. Le fait qu'elles ne soient pas innées nous incitera à chercher leurs origines.

En prenant en compte tous ces éléments, nous comptons créer un outil notamment à partir de l'analyse des représentations et des connaissances des enseignants de FLE de la ULA par rapport aux AL de leurs étudiants envers le français. Nous avons considéré aussi, pour ce faire, les représentations de la langue et culture francophones d'un premier groupe d'étudiants ayant des caractéristiques similaires à celles de la population cible de notre étude.

3.2.2. Définition des populations estudiantine et enseignante pour l'étape de pré-enquête

L'objectif de la mise en place d'une étape de pré-enquête dans une recherche est d'augmenter les possibilités de créer un instrument performant, voire d'éviter, ou tout au moins, de réduire les erreurs dues à des inefficacités de mesure. Pour ce faire, le chercheur travaille sur la base de ces trois critères indispensables dans le dessin des tests et enquêtes : validité, fiabilité et objectivité (Hernández, Fernández et Baptista, 2006)

La validité doit être comprise comme la propension de l'instrument à mesurer ce que l'on cherche à mesurer. Pour Gauthier et Bourgeois (2016), elle a quatre dimensions. La première d'entre elles, la validité critérielle, permet d'établir la relation entre la mesure d'un concept et ce à quoi le concept est supposé être relié. La validi-

té de construit, d'un autre côté, permet de vérifier que le concept est mesuré de façon appropriée (elle est centrée sur la qualité de l'élaboration de l'outil et sur le choix des indicateurs. La validité de contenu implique, troisièmement, que tous les aspects du concept sont couverts. Finalement la validité apparente est reliée à l'individu et ses réponses, qui sont censées présenter de la cohérence car les questions auront été bien comprises.

En l'occurrence, la validité de notre outil s'établira essentiellement par la méthode Delphi. Selon Adler et Ziglio (1996), cette méthode a été créée au début des années 1950 par Helmer et Gordon dans un centre de recherche nord-américain, afin de trouver des réponses quantifiables, précises et indépendantes par rapport à un sujet sur lequel les enquêtés ont des connaissances approfondies, c'est-à-dire, un sujet par rapport auquel ils sont experts, ce qui rend précieux leur jugement dans le domaine. Ensuite, au moyen des analyses statistiques de leurs réponses, nous chercherons des valeurs représentatives du sujet traité montrant la convergence des opinions des experts pour en extraire des conclusions, par consensus.

La validité se définira, également, par la comparaison de notre instrument avec d'autres instruments qui cherchent à mesurer des AL dans des contextes différents. Une consultation préalable auprès des étudiants en ce qui concerne leurs représentations du FLE, en nous servant de la méthode des mots associés, issue de la psychologie sociale (Abric, 2011), soutiendra également la pertinence de notre instrument. Ces procédures nous permettront d'établir objectivement tant le contenu que les critères de rédaction et sélection des items de notre outil. En effet, Zarate (2012) signale que cette liste pourra être exploitée plus tard de différentes manières, notamment en se servant des champs sémantiques évoqués par les apprenants.

La fiabilité, d'un autre côté, se définira par la méthode test-retest. Par des applications successives du même instrument à un même groupe, on cherchera à trouver des résultats consistants et cohérents (voire égaux) avant d'accorder le caractère de « fiable » à notre instrument (Kerlinger, 2002).

L'objectivité, pour sa part, sera constamment liée aux deux critères précédents et se définit ici comme le degré de perméabilité de l'instrument à l'influence des biais et tendances des chercheurs qui l'administrent, qualifient, jugent et interprètent (Hernández *et al.*, 2006).

Dans cette étape de conception de notre instrument, tel que Detey (2005) le fait lors de sa recherche, nous avons réalisé des pré-tests exploratoires, tout d'abord auprès des étudiants pour nous donner un aperçu général de leurs représentations et attitudes envers la langue et culture francophones, et des sujets pouvant être inclus dans notre questionnaire. Deuxièmement, nous développons un travail plus ample, auprès des enseignants du département de français de la ULA, afin de trouver les items les plus pertinents pour notre instrument.

a) Recueil de données et traitement auprès des étudiants

Le premier test, très simple, a consisté à l'application et analyse d'une petite enquête auprès d'un groupe d'étudiants de la ULA, basé sur la méthode des mots associés. Ont participé à cet exercice tous les étudiants de tous les niveaux de langue et ceux de culture et civilisation du semestre Unique-2013, ce qui a fait un total de 105 étudiants. Les étudiants ont été informés du fait qu'il s'agissait d'une étude préalable pour notre thèse doctorale sur les AL positives et négatives des étudiants envers la langue française, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement de cette langue au sein de la Faculté.

Ce test exploratoire a eu une durée de cinq minutes. La consigne était d'écrire, sur un petit papier qui leur était donné[79], les premières impressions qui leur venaient spontanément à l'esprit à partir de la question unique :

à quoi vous font penser les mots « langue française » et « cultures francophones » ?

Pour leur rendre la tâche beaucoup plus simple pour les étudiants, la question a été rédigée en espagnol et on leur a dit que leurs réponses devaient être écrites dans cette langue aussi. Ils ont été priés de répondre de la manière la plus authentique et sincère possible, en totale liberté, afin de collecter des données pertinentes. Pour cela, ils ont été également informés du fait que ces données-là seraient traitées de manière anonyme.

Malgré toutes ces précautions, les résultats n'ont pas été ceux attendus. Premièrement, dans un souci d'inclusion de tout ce que la francophonie peut représenter, nous avons privilégié l'utilisation du mot « francophone ». Au vu de leurs réponses, nous pensons que, au lieu de nous rapprocher des représentations que les étudiants ont du FLE, cela a pu entraîner des confusions, les conduisant à une réflexion plutôt technique.

Cette réflexion, certainement influencée par les contenus de leurs formations et par le cadre où la question a été posée, a poussé un grand pourcentage des étudiants interrogés à donner des explications au sujet de la francophonie, ainsi qu'à discourir autour de la notion de francophone en contraste avec l'adjectif « français ». Ils ont même développé des arguments pour montrer la relation entre les notions « langue » et « culture ».

[79] La taille du papier, ainsi que le temps de réponse qui a été accordé aux étudiants étaient importants pour nous car ils nous permettraient d'éviter qu'ils s'étalent dans des argumentations trop longues, difficiles à analyser et pouvant cacher leurs représentations les plus spontanées.

Deuxièmement, leur ayant accordé la possibilité de faire de petites phrases s'ils considéraient que juste une liste de mots associés ne leur suffisait pas à exprimer leurs représentations, beaucoup d'entre eux, dans leur souci d'explication et démonstration de connaissances, ont opté pour la rédaction de petits paragraphes.

Nonobstant, certaines représentations sont ressorties de ce recueil nous donnant déjà une idée des AL des étudiants envers le FLE. Nous avons, d'ailleurs, profité de privilégier certains mots ou sujets récurrents du discours des étudiants parmi les modules de notre instrument, lorsqu'ils coïncidaient avec ceux proposés par les enseignants.

Le résultat de cet exercice a été un petit corpus assez riche en représentations, mais particulièrement difficile à analyser à cause de ses caractéristiques, déjà mentionnées. Nous présentons un résumé de son contenu dans les lignes qui suivent, notamment, de ce dont nous nous servirons pour la création de notre outil de mesure. Pour observer les réponses complètes des étudiants, voir annexe n° 5 (Test exploratoire étudiants).

Nous avons créé les 11 catégories qui suivent pour regrouper les mots utilisés par les étudiants (Tableau 2) :

Tableau 2 - Représentations des étudiants de la ULA inscrits en 2013.

Mots associés et nombre de fois qu'ils apparaissent
Des notions géographiques autour de la langue française : France (50), pays francophones (34), Afrique (29), Paris (27), Europe (9), Canada (4), Asie (1), Belgique (1), diversité de nationalités (1), Mer Caraïbe (1), Congo(1), France d'outre-mer (1), France métropolitaine (1), Îles des Caraïbes (1), Afrique du Nord (1), Polynésie française (1), Fleuves (1), 5 continents (1), langue universelle (1).
Des notions faisant appel à la variation : dialectes (28), francophonie (27), variation (2), variétés de langue (1), accents (1).
Des notions exprimant des jugements subjectifs sur certains des traits qui définissent la France, la population francophone ou la langue française : romance (29), amour (29), j'aime (28), facile à apprendre (27), sympathique (15), magnifique (13), agréable (10), merveilleux (9), superbe (7), amicaux (6), élégance (3), harmonie (2), style de vie (2), romantique (2), arrogance (1), sarcasme (1), beauté (1), diplomatie (1), formalité (1), belle prononciation (1), simplicité (1) romantisme (1), manque d'hygiène personnelle (1), paysages magnifiques (1).

Mots associés et nombre de fois qu'ils apparaissent
Des notions (et des icones) architecturales : la Tour Eiffel (31), l'Arc de Triomphe (6) , Musée du Louvre (4), architecture (1), sites historiques (1), ponts (1), musées (1).
Des notions gastronomiques : gastronomie (29), fromages (27), vin (4), gastronomie excellente (3), grenouilles (1), pain (1), nourriture (1), gastronomie française (1).
D'autres notions culturelles : culture (27), mœurs (14), traditions (13), diversité culturelle (5), barrières culturelles (1), traditionalisme (1), culture francophone (1).
Des notions liées à l'enseignement des langues : phonétique (31), prononciation (28), grammaire (23), grammatical (5), langue latine (3), langues modernes (1), langue maternelle (1), deuxième langue (1), complexité orthographique (1), enseignement (1),
Des notions en lien avec l'histoire : colonie(s) française(s) (30), histoire (27), développement (2), politique (2), Révolution française (2), Révolution (1), guerres (1), lois (1), renaissance (1), ancêtres (1), changements (1), colonisation (1), conquête (1), empire (1), immigration (1), Influence mondiale (1), nationalisme (1), patriotisme (1).
D'autres domaines liées à la langue française : Latin (3), Lettres (2).
Des notions liées à l'Art, la littérature, la mode et des icones de ces domaines : art (33), musique (31), Littérature (28), mode (28), Victor Hugo (2), Les Misérables (2), artistes (1), grands penseurs (1), grands personnages (1), Edith Piaf (1), Jules Verne (1), Les frères Lumière (1), peinture (1), Le Petit Prince (1), vêtements (1), Channel N°5 (1), parfums (1).
Des notions liées à l'activité touristique : tourisme (3), vacances (1)

De ces listes, 26 mots ont été fréquemment cités :

1. France (50)
2. Pays francophones (34),
3. art (33),
4. gastronomie / gastronomie excellente (32),
5. amical/sympathique/agréable (31),
6. phonétique (31),
7. Tour Eiffel (31),
8. musique (31),
9. colonies/colonie françaises (30),
10. Afrique (29),
11. amour (29),
12. romance (29),
13. merveilleux/magnifique/superbe (29),
14. j'aime (28),
15. dialectes (28),
16. grammaire/grammatical (28),
17. prononciation (28),

18. littérature (28),
19. mode (28),
20. Paris (27),
21. francophonie (27),
22. langue facile à apprendre (27),
23. fromage (27)
24. culture (27),
25. mœurs / traditions (27),
26. Histoire (27).

Le seuil inférieur que nous avons établi pour faire le choix de ces mots les plus cités a été 27 parutions sur 105 étudiants, car cela représente l'opinion d'un peu plus du 25% de la population enquêtée. Les mots étant apparus moins de fois ont été écartés. Ensuite, nous avons soumis les 26 mots de notre liste, sous un autre format, à leur appréciation, en leur demandant d'indiquer, cette fois-ci avec une croix s'ils associaient ces mots avec les expressions *« langue française » et « cultures francophones »*. Cette étude s'est faite sur 96 étudiants. Nous avons perdu une partie de la population (9 étudiants). Leurs réponses ont été regroupées dans le Tableau 3, ici-bas, dans un ordre descendant selon le pourcentage de validation que les mots ont obtenu :

Tableau 3 - Évaluation des mots associés par les étudiants de la ULA du semestre unique-2013.

Mot	**Nombre d'étudiants l'ayant choisi comme mot associé**	**Pourcentage sur 96 étudiants interrogés**
France	96	100%
Pays francophones	94	97,91%
Littérature	89	92,70%
Phonétique	85	88,54%
Prononciation	83	86,45%
Colonies/colonie françaises	78	81,25%
Dialectes	76	79,16%
Francophonie	76	79,16%
Histoire	76	79,16%
Gastronomie	69	71,87%

Mot	Nombre d'étudiants l'ayant choisi comme mot associé	Pourcentage sur 96 étudiants interrogés
Merveilleux/magnifique/superbe	68	70,83%
Tour Eiffel	63	65,62%
Paris	60	62,50%
Grammaire/grammatical	59	61,45%
J'aime	57	59,37%
Culture	53	55%
Romance	52	54,16%
Musique	47	48,95%
Mode	45	46,87%
Amical/ sympathique/agréable/	43	44,79%
Amour	39	40,62%
Art	27	28,12%
Langue facile à apprendre	25	26,04%
Afrique	14	14,58%
Fromage	13	13,54%
Mœurs/traditions	8	8,33%

À partir de ces données, il nous semble que nous pouvons déjà entrevoir l'existence des représentations et attitudes positives chez les étudiants interrogés envers la langue française et les cultures francophones, ainsi qu'envers les usagers de cette langue. 70,83% des étudiants interrogés valident l'utilisation des adjectifs *merveilleux, magnifique et superbe* comme mots associés à la langue française et aux francophones ; 59,37% des étudiant affirment indirectement aimer (*j'aime*) cette langue et ses cultures associées ; 44,79% des étudiants utiliseraient les adjectifs *amical, sympathique et agréable* pour les qualifier.

Deux autres données nous interpellent : seulement 26,04% des étudiants considèrent qu'il s'agit d'une langue *facile à apprendre* et 14,58% des étudiants l'associent à l'Afrique. Le premier chiffre, que l'on peut interpréter de deux manières, peut aussi bien nous parler de la conscience que les étudiants ont de la complexité de cette langue et de son apprentissage (sans que cela soit un indicateur d'aversion) que des

difficultés qu'ils éprouvent et qui éloignent l'apprentissage du plaisir. Le deuxième chiffre démontre clairement, à notre avis, une méconnaissance de la réalité francophone peut-être, donc, négligée par les enseignants.

Mis à part certains mots tels que *mœurs, fromage, Afrique* et *art* (les moins acceptés), ces éléments nous aideront dans la conception de notre instrument de mesure.

b) Recueil des données et traitement auprès des enseignants (experts)

Sachant que nous nous trouvons dans une étape de validation de notre instrument, nous cherchons notamment à en faire un outil de mesure robuste. Dans ce sens, la mesure doit être comprise comme « le processus par lequel on passe de concepts abstraits à des indicateurs concrets » (Durant et Blais Dans Gauthier et Bourgeois, 2016, p. 229).

Le concept que nous souhaitons évaluer étant l'attitude linguistique des étudiants de FLE à la Universidad de los Andes, nous pensons que ces indicateurs peuvent nous être fournis notamment par les enseignants du département de français de cette université, en y intégrant les variables pouvant jouer un rôle prépondérant.

C'est pourquoi nous décrirons dans les lignes qui suivent, tant ces variables que ces indicateurs. Nous aborderons, premièrement, les variables de l'étude, c'est-à-dire, les données sociodémographiques de la population nous permettant d'explorer des liens possibles entre certaines caractéristiques des étudiants et leurs AL. Ensuite, nous décrirons les indicateurs des Attitudes Linguistiques positives et négatives chez les étudiants. Nous montrerons tous les procédés mis en place pour la collecte auprès des enseignants pour arriver à la définition de ces indicateurs.

Les variables

De par leur nature, les variables de notre étude peuvent être classées premièrement en trois types :

- Des variables purement quantitatives : pouvant s'ordonner de manière continue et représentées par des chiffres, nous comptons parmi ce type des variables l'âge et les notes des étudiants.
- Des variables qualitatives ordinales : également représentées par des chiffres, mais à caractère catégoriel car les options de réponses sont ordonnables, nous pouvons placer dans ce classement le niveau d'études et le semestre auquel sont inscrits les étudiants.
- Des variables qualitatives nominales : leur réponse ne pouvant pas être exprimée par des chiffres, mais par des mots, des expressions, voire même des explications, ces variables catégorielles, non ordonnables sont représentées dans notre étude par le genre, la classe sociale, le cursus universitaire suivi, le niveau de spécialisation en français (langue A, B o C), les expériences d'immersion linguistique, la formation en français comme activité extracurriculaire et l'influence des parents, des enseignants, des camarades et des médias sur l'apprentissage de la langue, chez les étudiants.

Selon leur contenu, ces variables peuvent être divisées aussi en deux grands groupes. Le premier groupe est composé des variables regroupant des données personnelles, académiques et extra-académiques des étudiants. Le deuxième cherche à connaître le rôle de certains facteurs contextuels sur les AL des étudiants de notre population. Ces variables se déclinent de la manière suivante :

I. Variables indépendantes des individus

A. Données personnelles

A.1 Genre

A.2 Âge

A.3 Classe sociale

B. Données académiques

B.1 Cursus universitaire

B.2 Semestre

B.3 Français langue A, B ou C

B.4 Notes des étudiants

C. Données extra académiques

C.1 Français comme activité extracurriculaire

C.2 Immersion/séjour linguistique

II. Variables indépendantes du contexte de l'individu (l'influence de chacun de ces éléments dans l'apprentissage du FLE des étudiants)

A. Les parents

B. Les enseignants

C. Les camarades

D. L'expérience personnelle à la ULA

E. Les médias

Toutes ces variables ont été définies en fonction de notre cadre théorique et des méthodologies éprouvées, préconisées dans la littérature scientifique par les experts du domaine, car leur influence sur les AL des étudiants a été largement constatée.

En outre, afin de déterminer la qualité des AL des étudiants et les effets des interventions pédagogiques, nous établissons une variable dépendante dont la nature sera expliquée dans la partie 4 *Analyse et discussion des résultats* (*cf.* aspect 4.1.*3* Degré de positivité des AL de la population). Il s'agit de la différence entre les indices à T0, T1 et T2. Pour son calcul, nous observerons d'abord :

1. L'indice d'attitude linguistique et les indices par dimension à T0

2. L'indice d'attitude linguistique et les indices par dimension à T1

3. L'indice d'attitude linguistique et les indices par dimension à T2

Les variables indépendantes listées ci-dessus font l'objet des deux premières parties du questionnaire que nous avons créé. La première partie du questionnaire recueille les données sur les individus et la deuxième partie assemble les données sur le contexte.

Les indicateurs :

La troisième partie de notre outil cherche à mesurer les Attitudes Linguistiques des étudiants envers leur objet d'apprentissage, le français langue étrangère. Pour la définition des indicateurs des AL nous avons implémenté une procédure issue de la méthode Delphi. Nous avons posé une question unique aux 10 enseignants-chercheurs de FLE qui composent le département d'enseignement : Quels sont, d'après vous, *les pensées, les sentiments et les actions* qui témoignent d'une attitude *positive ou négative* de vos étudiants envers la langue française?

La question se trouvant au cœur d'une première partie de notre recherche étant *quelle est l'attitude linguistique des étudiants envers la langue française*, il faudra prendre en considération la multidimensionnalité de cette notion. Ainsi, tout en restant consciente du fait que ces dimensions ne sont pas parfaitement délimitées, nous essayons de faire en sorte que chaque élément mentionné dans la question déclenche des réponses correspondant à chaque dimension des AL.

Ceci nous permettra de classer les données obtenues, selon la dimension qu'elles représentent, en trois ensembles : celles qui évoquent l'intelligence et la rationalité des informateurs (cognitives), celles qui impliquent leurs sentiments et émotions (affectives) et celles qui nous permettent d'analyser leurs actes (comportementales) (Álvarez, Hoffmann et Valeri, 2001).

Dans ce but, nous avons donné aux enseignants un tableau pour classer leurs propositions, selon qu'elles appartiennent à une dimension ou à une autre. Un exemple a été donné pour chaque case (voir le Tableau 4, ci-après).

La question était accompagnée de deux notes prétendant aider les enseignants dans la production de leurs réponses :

Notes :

- Pour répondre, vous n'êtes pas censé maîtriser le sujet des attitudes, il suffit de réviser votre large expérience pédagogique.
- Si vous avez des doutes en ce qui concerne le classement de vos idées par dimensions, pensez que c'est normal car les frontières entre une dimension et l'autre ne sont pas définies de manière absolue, au contraire, elles sont perméables. Écrivez donc votre idée où vous pensez que cela correspond le mieux.

Tableau 4 - Pré-enquête exploratoire, auprès des enseignants. Méthode Delphi.

Dimension	Attitude positive	Attitude négative
Dimension cognitive (comment ils raisonnent)	Exemple : 1. Les étudiants pensent que le français est une langue facile à apprendre de par sa similitude avec l'espagnol. 2. 3. 4. 5.	Exemple : 1. Les étudiants croient qu'il est impossible d'apprendre la phonétique du français, car dans l'écriture il y a beaucoup de graphèmes (lettres) qui ne se prononcent pas. 2. 3. 4. 5.
Dimension affective (ce qu'ils ressentent)	Exemple : 1. Les étudiants se réjouissent lorsqu'ils découvrent une nouvelle structure grammaticale en français. 2. 3. 4. 5.	Exemple : 1. Les étudiants ne désirent pas établir de relations d'amitié avec les francophones qui les entourent. 2. 3. 4. 5.
Dimension comportementale (ce qu'ils font)	Exemple : 1. Les étudiants vont en cours avec plaisir. 2. 3. 4. 5.	Exemple : 1. Les étudiants ne lisent/préparent pas -avant d'aller en cours- les documents que l'enseignant leur donne 2. 3. 4. 5.

Par ce procédé, nous avons obtenu un total approximatif de 100 propositions (voir annexe n° 6) qui ont été postérieurement analysées pour la création de 156 items potentiels pour notre outil. La redéfinition des propositions en items plausibles a été faite en essayant de ne présenter qu'un seul et unique sujet par item. De ce fait, les propositions complexes comportant deux idées différentes, ou plus, ont été démontées en plusieurs items, selon leur contenu.

Dans cette étape, nous avons constaté que très souvent, les sujets traités par les enseignants coïncident avec les 11 groupes thématiques qui sont ressortis du pré-test exploratoire auprès des étudiants, notamment avec le groupe de mots avec une très haute acceptation comme étant des mots associés à la langue française et aux cultures francophones (*cf.* aspect *3.2.2.a)* Recueil de données et traitement auprès des étudiants (page 158).

Sur ce point, il nous semble important de noter une particularité de la distribution des réponses des enseignants. En effet, si nous analysons leurs réponses (voir le Tableau 5 ci-dessous), nous pouvons voir apparaître certaines tendances.

En effet, on peut se rendre compte que les enseignants consultés ont eu plus de facilités à répertorier des indicateurs d'attitudes négatives que des attitudes positives chez leurs étudiants. Des observations de ce type, pouvant être des indices, méritent d'être révisées lors de l'analyse des données.

En l'occurrence, il est intéressant d'observer que le score le plus haut (35 items) correspond justement à ce qui est le plus facilement observable chez nos étudiants : leurs comportements. Ainsi, le fait que nos enseignants ont plus de facilités à lister des comportements négatifs des étudiants vis-à-vis du FLE nous indique-t-il une réalité.

Tableau 5 - Distributions des items proposés par les enseignants.

Distribution des items produits par les experts		
Dimension	**Attitude positive**	**Attitude négative**
Cognitive	19 items	30 items
Affective	28 items	28 items
Comportementale	16 items	35 items
Total	**63 items**	**93 items**
Total général	156 items proposés.	

Par ailleurs, nous rappelons que lorsque nous avons exposé le problème du rendement académique –plutôt faible– des étudiants de la ULA, nous avons signalé que des facteurs multiples jouaient certainement un rôle sur sa définition. Nous comptions les AL négatives des étudiants parmi ces facteurs-là. Les appréciations des enseignants ajoutent un détail de plus à notre bilan : les étudiants de la ULA semblent avoir plus d'AL négatives que positives envers la langue française.

Dans un grand second temps de la préparation de notre outil, nous avons rassemblé sur une deuxième grille les propositions des enseignants. Les 156 items extraits de ces propositions ont été présentés aux enseignants à nouveau pour les soumettre à leur propre évaluation, selon les consignes que l'on observera plus bas (voir le Tableau 6). La finalité de cette évaluation était de filtrer les propositions pour en extraire une sélection des plus adéquates et mieux adaptées à notre recherche, pour la rédaction finale de l'instrument de mesure nous permettant de collecter nos données.

Toutes les assertions ont été mélangées de manière aléatoire. Confondues et désordonnées, elles ont été présentées en gardant l'anonymat de leur auteur pour aider les évaluateurs à rester aussi objectifs que possible dans leurs appréciations. Comme un complément pour l'expertise, un enseignant-chercheur en sociolinguistique reconnu de la ULA a rejoint l'équipe des évaluateurs, afin d'intégrer ses con-

naissances spécifiques dans cette étude multidisciplinaire. Nous montrons, à titre d'exemple, un extrait de la base de données obtenue grâce à cette procédure (Tableau 7). Dans cet exemple nous avons décidé de montrer deux items par dimension : ceux qui ont reçu les évaluations les meilleures et les pires. Cela nous donne une idée de la prise de position des enseignants face aux contenus présentés. La base de données complète est consultable dans les annexes (annexe n° 7).

Consignes :

Veuillez répondre aux questions correspondant à chaque dimension des Attitudes Linguistiques de vos étudiants. Le but de cette enquête est de savoir si vous considérez les items ci-dessous comme étant adéquats/pertinents -ou pas- pour l'élaboration d'un instrument servant à mesurer les attitudes des étudiants de la ULA envers le français langue étrangère.

Tout en considérant l'échelle de valeurs qui suit (échelle de Lickert), indiquez avec une croix dans la case correspondante votre accord ou désaccord avec l'item proposé :

1= Totalement en désaccord

2= En désaccord

3= Ni d'accord, ni en désaccord

4= D'accord

5= Totalement d'accord

Si vous considérez que c'est nécessaire, donnez la raison de votre opinion par rapport à la pertinence de l'item dans la case nommée « observations ». Votre apport sera très utile dans l'élaboration d'un instrument valide et fiable.

Tableau 6 - Extrait de la grille d'évaluation proposée aux enseignants pour filtrer les items du questionnaire.

Ítem propuesto	1	2	3	4	5	Observaciones
Trabajar la pronunciación es fundamental						
Mientras más se lee en francés mejor se escribe.						
Leer en francés es algo muy importante para la formación.						

Tableau 7 - Grille d'évaluation méthode Delphi.

Dimension cognitive/ attitude positive Croyez-vous que les expressions ci-dessous correspondent à des *raisonnements* de vos étudiants pouvant évoquer une attitude positive envers la langue française et/ou envers la culture francophone?													
Item potentiel	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9	Prof.10	Prof.11	Total	$\bar{x}$
S'entraîner en prononciation est fondamental pour apprendre le français	4	5	3	5	5	5	4	5	4	5	4	49	4,45
Apprendre la langue française peut faire preuve d'un niveau intellectuel plus élevé chez les étudiants.	4	3	1	3	2	1	4	5	4	4	4	35	3,18
Dimension cognitive/ attitude négative Croyez-vous que les expressions ci-dessous correspondent à des *raisonnements* de vos étudiants pouvant évoquer une attitude négative envers la langue française et/ou envers la culture francophone?													
Item potentiel	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9	Prof.10	Prof.11	Total	$\bar{x}$
L'intérêt de faire des études en langues est d'avoir l'option de voyager et de sortir du pays aussi rapidement que possible sans avoir à lire des choses inutiles.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	2	51	4,64
On ne peut obtenir de bons résultats que grâce aux documents écrits et mémorisables que les enseignants donnent aux étudiants.	2	2	1	4	4	5	3	5	3	3	3	35	3,18
Dimension affective/ attitude positive Croyez-vous que les expressions ci-dessous correspondent à des *sensations ou sentiments* de vos étudiants pouvant évoquer une attitude positive envers la langue française et/ou envers la culture francophone ?													
Item potentiel	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9	Prof.10	Prof.11	Total	$\bar{x}$
Goût pour le français. (Ils aiment beaucoup le français)	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	51	4,64
Capacité de ressentir des sentiments provoqués par certaines lectures (tristesse, etc.)	2		4	3	3	1	2	5	5	3	4	32[80]	3,2

[80] Étant donné qu'un des enseignants n'a pas donné de réponse pour cet item, la moyenne ne se calculera pas en divisant par 11, comme dans les autres cas. Nous ne considérons comme dénominateur que le nombre de questions effectivement apporté. Il est possible que l'absence de réponse soit due à l'oubli ou à l'incompréhension, nous ne pouvons pas donc la juger comme une évaluation négative.

Dimension affective/ attitude négative Croyez-vous que les expressions ci-dessous correspondent à des *sensations ou sentiments* de vos étudiants pouvant évoquer une attitude négative envers la langue française et/ou envers la culture francophone ?													
Item potentiel	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9	Prof.10	Prof.11	Total	– x
Apathie et indifférence envers certaines activités extracurriculaires proposées par le Département.	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	49	4,45
Résignation vis-à-vis de l'inadéquation du français pour réaliser certains actes de parole comme gronder, discuter, se plaindre, etc. Ils pensent que le français est une langue trop romantique pour ce faire.	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	37	3,36
Dimension comportementale/ attitude positive Croyez-vous que les expressions ci-dessous correspondent à des *comportements ou actions* de vos étudiants pouvant évoquer une attitude positive envers la langue française et/ou envers la culture francophone ?													
Item potentiel	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9	Prof.10	Prof.11	Total	– x
Entreprendre avec enthousiasme la lecture d'un roman court en français.	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	53	4,82
Être respectueux envers les enseignants pendant les cours.	2	5	4	4	5		4		3	3	2	32[81]	3,55
Dimension comportementale/ attitude négative Croyez-vous que les expressions ci-dessous correspondent à des *comportements ou actions* de vos étudiants pouvant évoquer une attitude négative envers la langue française et/ou envers la culture francophone ?													
Item potentiel	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9	Prof.10	Prof.11	Total	– x
Suivre les cours avec le seul objectif de les valider, en ne faisant les devoirs qu'à moitié, sans intérêt visible.	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	52	4,73
Se montrer timide	1	5	4	4	5	2	4	3	3	3	4	38	3,45

3.2.3. Présentation du questionnaire final

De cette base de données, nous avons, tout d'abord, filtré les items ayant été évalués avec une moyenne de 4 points ou plus (5 points étant la notation maximale). Ensuite, ne pouvant pas inclure une très grande quantité d'items pour éviter un

[81] Idem note n° 79.

questionnaire trop long et fatigant, nous avons décidé de garder 6 items par dimension (les mieux notés par nos experts), correspondant approximativement à 20% de leur production totale.

Pour choisir les items les plus adéquats pour la rédaction du questionnaire, certaines procédures ont été implémentées. Ainsi, dans le cas des items ayant eu la même valeur moyenne, notre premier regard posé plutôt sur les aspects quantitatifs, s'est tourné dans un second temps envers les aspects qualitatifs des évaluations des enseignants.

Ainsi, les items éliminés correspondaient à ceux où au moins un des évaluateurs lui avait accordé la valeur de 1 ou 2 points pour montrer son désaccord (Voir un exemple sur le Tableau 8), tout en donnant un argument de grande valeur pour son choix. Un des évaluateurs a signalé, par exemple, son désaccord quand à l'adéquation pour notre recherche de certains items faisant appel à l'aisance ou la difficulté de l'apprentissage. Pour lui, le fait de considérer un aspect de la langue comme étant facile ou difficile ne montre pas forcément une attitude. Les gens peuvent en effet, trouver que quelque chose est très difficile à apprendre sans pour autant avoir affaire à une attitude négative vis-à-vis d'elle.

Tableau 8 - Exemple d'items notés avec la même moyenne.

Item potentiel	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9	Prof.10	Prof.11	Total	$\bar{x}$
Désir que leurs enfants, s'ils en avaient, parlent français	5	5	4	4	5	3	4	5	5	5	3	48	4,36
Attraction pour la musique et le cinéma français .	5	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	48	4,36
Goût pour la prosodie du français.	5	5	2	4	5	5	4	5	5	4	4	48	4,36

Par ailleurs, d'autres items ont été fusionnés en un seul de par leur similitude ou affinité. C'est le cas par exemple des items « Plus on lit en français mieux on écrit » et « Lire en français est très important pour cette formation universitaire ».

D'autres, ont été éliminés, malgré leur haute moyenne (qui témoigne d'un consensus des experts), parce que l'idée qu'ils contenaient était plus ou moins implicite dans un autre item. Ceci nous a aidée à éviter de nous répéter. C'est le cas des items comme « Le français est une langue qui ouvre des opportunités professionnelles dans des pays développés » et « Le français est une langue qui ouvre des possibilités de formation à l'étranger ».

Une autre procédure appliquée a été la fusion d'un item de la catégorie *positive* avec un autre de la catégorie *négative*, tous les deux ayant obtenu une haute évaluation, mais répétant plus au moins la même idée. « Permettre que la salle de classe soit le seul lieu de rencontre avec la langue française » (attitude négative) et «S'approcher de la langue par des moyens divers : internet, livres, locuteurs francophones (autres que ceux proposés en cours)» (attitude positive) sont des items renvoyant à des faces opposées d'une même idée : le contact avec la langue cible.

Concernant la dimension affective, nous avons choisi de garder certains items plutôt que d'autres en prenant en considération la susceptibilité potentielle des enquêtés par rapport à certains sujets. C'est le cas des items : « Désir que leurs enfants, s'ils en avaient, parlent français », « Attraction pour la musique et le cinéma français ». Tous les deux ayant obtenu une note moyenne de 4,36 points, nous avons décidé de garder le deuxième, nous paraissant plus neutre. À notre avis, il est possible qu'il y ait des étudiants ayant des frustrations ou des douleurs liées au fait de leur maternité ou paternité, sujets sensibles et très intimes chez certains, alors que l'attraction pour la musique ou le cinéma ne nous semble pas être un sujet tabou ou sensible. Ces derniers sont des mots qui s'inscrivent (implicitement ou explicitement), d'ailleurs, dans la liste des mots associés à la langue française et aux cultures francophones produite par les étudiants lors du test exploratoire.

Un dernier cas s'est présenté, celui des items ayant eu exactement la même moyenne et aucune évaluation négative de la part des professeurs. Ici, nous avons procédé au choix de l'item le plus simple pour la compréhension des étudiants. Les

items « Ne pas aller en cours lorsqu'il y a des activités spéciales à faire » et « Refuser l'activité conceptuelle, réflexive, de recherche, surtout lorsqu'ils se rendent compte que la littérature ne s'appréhende pas par le moyen des guides pré-élaborées » ont eu, tous les deux, une moyenne de 4,45 points avec des évaluations individuelles identiques. Cependant, nous avons privilégié le premier, jugé plus accessible pour notre public.

Finalement, le premier brouillon du questionnaire s'est fait en simplifiant le vocabulaire et en reformulant certaines phrases pour éviter tant l'incompréhension que la possibilité d'indisposer les participants au préalable de par l'aspect négatif de l'item. À cette fin, tous les items ont été retranscrits à la première personne du singulier en cherchant à provoquer un effet de rapprochement et d'identification de l'enquêté avec l'instrument. Nous avons, aussi, pris en compte les termes les plus répétés par les étudiants lors des sondages préalables mentionnés et nous avons fait en sorte d'inclure, lorsqu'il était possible de le faire, certains éléments concernant les représentations de la langue, ses usagers et son apprentissage, manifestés à ce moment-là.

Certains mots ont été également remplacés par un synonyme qui nous semblait plus accessible à la compréhension des étudiants ; « inextricable », par exemple, a été remplacé par « compliqué ». Pareillement, au lieu d'écrire des phrases avec une charge sémantique trop négative vis-à-vis de l'image de l'étudiant telles que : « Je ne suis pas ponctuel », nous avons proposé des nuances qui seront peut-être mieux acceptées, comme « Je n'arrive pas à être à l'heure » (ce qui implique qu'il y a une certaine difficulté avec la gestion du temps, mais un effort pour la surmonter : s'il n'y parvient pas c'est qu'il essaye de le faire).

Nous avons finalement respecté toutes les caractéristiques techniques des instruments de mesure préconisées par Labov (1968), mentionnées dans notre cadre théorique.

Ainsi, puisque nous avons décidé d'utiliser la méthode directe, les étudiants connaissaient l'objet de notre recherche, ce qui a défini la nature des questions de notre instrument. Pour cette raison, nous avons pris soin de vérifier que toutes les questions et items s'inscrivaient dans le sujet général : la langue française, ses usagers et son enseignement/apprentissage.

Autour de ce module, nous avons développé tout un réseau de sous-modules interconnectés. De cette manière, les items proposés concernent directement ou indirectement la formation en FLE des individus enquêtés. Ces sous-modules se réfèrent aux aspects suivants de la vie des étudiants et/ou de la langue en question : le travail, les études, la formation générale, la formation périscolaire, les possibles débouchés de leurs formations sur le marché du travail, les activités académiques et extra académiques auxquelles ils ont accès (conférences, séminaires, ateliers, ciné-forums, etc.), les voyages, la famille, les partenaires, les aspects syntaxiques, morphologiques, lexicaux et phonétiques de la langue française, entre autres. Nous avons évité d'utiliser comme module ou sous-module des sujets tabous. Aucun des sujets traités ne devait provoquer de polémiques et/ou controverses chez nos informateurs.

Un autre de nos intérêts, était d'éviter l'inconfort et la fatigue chez nos informateurs. Pour ce faire, nous avons rédigé des items courts dans une langue simple avec l'utilisation d'un métalangage adéquat, pour la définition duquel nous avons tenu compte, encore une fois, des données recueillies lors du pré-test exploratoire auprès des étudiants.

Le questionnaire a été, d'ailleurs, entièrement rédigé en espagnol non seulement pour éviter la fatigue, mais aussi pour éviter des distractions, des confusions, de l'incompréhension et, donc de la perte de temps.

Nous avons aussi réduit le temps d'application autant que possible par la présentation d'une majorité importante de questions fermées avec un choix multiple de

réponses préconçues et très peu de questions ouvertes demandant la construction de réponses plus élaborées. À ce sujet, nous voulons ajouter que si les questions fermées présentent moins de travail au moment de les analyser, il est également vrai qu'elles offrent moins de possibilités d'extraire de l'information des enquêtés. C'est pour cette raison que nous avons accordé la priorité aux premières, mais utilisé, tout de même, les deux types de questions.

Pour ce qui est des réponses proposées aux informateurs, dans la troisième partie du questionnaire il n'y a qu'une seule question sur tous les items avec des options de réponses limitées. Il s'agit d'une échelle préétablie : l'échelle de Lickert (*totalement d'accord, d'accord, en désaccord, en total désaccord*). Même si l'intérêt de notre recherche doctorale va plus loin que cet objectif spécifique, à ce stade en particulier nous cherchons simplement à déterminer le type d'attitude des étudiants vis-à-vis de la langue française (positive ou négative). Pour atteindre pertinemment cet objectif, nous proposons une échelle de réponses sans points intermédiaires nous révélant l'attitude de l'enquêté sans ambiguïtés. D'ailleurs, certains auteurs sont d'accord pour dire que l'attitude neutre envers les langues n'existe pas (Lopez Morales, 1989). De ce fait, une réponse telle que « indifférent », au milieu de cette échelle, n'aurait pas de sens.

Comme tâche ultime, nous avons pris soin de présenter tous les items définitivement choisis sur un document. Nous avons supprimé le classement par dimensions auquel ont eu accès nos experts et avons mêlé à nouveau tous les items de manière aléatoire. Sans cela, nous risquerions de provoquer de la distraction chez l'enquêté qui pourrait s'attarder dans la recherche des relations entre les différents groupes de questions. Afin d'illustrer ceci, nous présentons dans l'annexe n° 8 deux versions du questionnaire : la première où les items sont organisés par dimension et la deuxième qui est le format que les enquêtés ont reçu.

3.2.4. Évaluation de l'instrument

Une fois notre premier brouillon du questionnaire rédigé, nous sommes passée à la deuxième grande étape d'objectivation de notre instrument visant de nouveau sa validité, mais surtout, sa fiabilité pour sa postérieure redéfinition, jusqu'à obtention d'une version définitive. Cette fois-ci nous avons travaillé non pas avec des enseignants, mais avec des étudiants (un groupe avec des caractéristiques très proches de celles du groupe cible définitif).

a) Fiabilité de l'instrument

La première version de l'instrument a été administrée aux étudiants en deux séances. Une première le 21 février 2013 et la deuxième, 20 jours après la première (le 12 mars 2013). Étant donné que nous avons défini la fiabilité d'un instrument par l'équité des réponses entre une séance et la suivante, lors du traitement des données de la deuxième séance, nous avons mis en place une analyse comparative tout en notant pour chaque item si la réponse était identique ou très semblable à la première ou si, en revanche, elle en différait (l'étudiant a changé totalement d'idée, voire adopte une idée opposée).

Dans le premier cas, chaque réponse a été recodifiée et remplacée par un signe + sur notre base de données, et dans le deuxième cas par un signe - . Rien que par l'observation rapide d'un extrait de la base de données obtenue pour cette épreuve de fiabilité avec le code établi (voir les Tableaux 9 et 10), nous pouvons conclure que notre instrument et fiable. La grande quantité de signes positifs indiquent soit que l'étudiant a répondu de façon identique lors des deux séances, soit qu'il a répondu à la question différemment lors de la deuxième séance, mais qu'il reste dans son idée d'accord ou désaccord initiale, malgré certaines variantes entre ses réponses. Nous ne dévoilons dans cet exemple qu'un petit extrait de chaque tableau pour montrer d'un côté la dite recodification et, d'un autre, la présence dominante

des signes positifs (pour l'observation de la base des données complète, voir annexe n° 9).

Tableau 9 - Réponses au questionnaire lors de la première séance d'évaluation pour sa validation.

Étudiant	Question																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
GDSP	M	25	M	IM	7	B	NO	NO	2	3	4	2	1	3	2	2	1	3
STTM	F	20	M	IM	5	A	SI	NO	2	4	2	3	1	4	1	1	1	4
VSTRA	F	21	M	IM	8	A	NO	NO	2	3	2	4	2	3	1	1	2	4
AGAA	F	22	M	IM	8	A	NO	NO	2	4	3	4	3	3	3	2	2	3
RJRA	M	22	M	IM	6	A	SI	NO	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3

Tableau 10 - Recodification des réponses au questionnaire lors de la deuxième séance d'évaluation pour sa validation.

	Question																	
Étudiant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
GDSP	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
STTM	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
VSTRA	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
AGAA	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+
RJRA	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+

En outre, les résultats des deux séances ont été soumis à un test statistique nous permettant de vérifier l'une de deux hypothèses posées :

Hypothèse nulle, H_0 : « l'instrument de mesure n'est pas fiable »

ou

l'hypothèse alternative H_1 : « l 'instrument de mesure est fiable ».

Compte tenu des caractéristiques de l'enquête et de la nature des données recueillies, nous avons choisi pour notre analyse un test non paramétrique : le test du signe. Très souvent utilisé dans les cas où les données à traiter dépassent le nombre de 50, ce test nous permet de traiter une petite partie de l'information contenue dans

un jeu de données à nature plutôt qualitative pouvant se classer de façon dichotomique.

La seule partie de l'information contenue dans les données qui nous intéressent pour cette étape de validation est l'équivalence des réponses données lors de la deuxième application du questionnaire par rapport à celles de la première application. Pour extraire cette information de notre base de données nous avons fait le calcul du total de signes positifs (1684) ainsi que le total de signes négatifs (356). Ensuite, nous avons déterminé la valeur de S (nombre de signes les plus nombreux = 1684) ainsi que la valeur de n (nombre de variables pour nombre d'étudiants ou bien nombre de signes positifs plus nombre de signes négatifs= 2040). Nous avons appliqué la formule statistique Z pour en sortir la valeur Z calculé (Z_c):

$$Z = \frac{(x+0,5) - \mu}{\vartheta}$$

$$Z = \frac{(s + 0,50) - (0,5 \times n)}{0,5 \times \sqrt{n}}$$

$$Z = \frac{(1684 + 0,50) - (0,5 \times 2040)}{0,5 \times \sqrt{2040}}$$

$$Z = \frac{(1684,5) - (1020)}{22,585} = 664,5 / 0,5 \times \sqrt{45,17} = 29,42$$

$\mathbf{Z_c} = 29,42$

La valeur de Z_c est comparée à celle de **Z tabulaire (**Z_t)

$$Z_t = 1 - \frac{\alpha}{2}$$

$$Z_t = 1 - \frac{0,05}{2} = 0,975 \text{ è tabulateur} = 1,96$$

Règle de décision :

Si $Z_c > Z_t$, j'accepte H_1

Si $Z_c \leq Z_t$, j'accepte H_0

Conclusion :

29,42 > 1,96 donc H_1 est vraie = l'instrument de mesure est fiable.

b) Évaluation des aspects formels de l'instrument

Lors de sa première administration, le questionnaire peut toujours être accompagné d'un formulaire complémentaire ayant comme objectif l'évaluation que les étudiants font de celui-ci (concernant certains éléments de forme et de contenu).

Cet outil nous permettra de cueillir des observations liées à des éléments tels que :

1. Le format du questionnaire (taille, typographie, tabulation, mise en forme générale, longueur) ;

2. La rédaction (clarté, accessibilité, compréhension, syntaxe simple, lexique simple, efficacité de l'échelle de réponse) ;

3. Le contenu de questions (adéquation). D'ailleurs, nous pouvons obtenir aussi des informations concernant les effets des caractéristiques du questionnaire sur les utilisateurs, tels que la fatigue et la gêne possibles provoquées par la longueur ou par les thématiques des items.

En l'occurrence, nous avons proposé aux étudiants le formulaire -très simple- dont le contenu et les résultats sont consultables dans les annexes (annexe n° 10). Nous présentons ici trois tableaux résumés des réponses obtenues après leur analyse (Tableaux 11, 12 et 13). Cela nous a permis de faire des ajustements rendant l'instrument le plus adapté possible au public.

Tableau 11 - Évaluation du format du questionnaire.

Pensez-vous que le format utilisé est adéquat (taille, typographie, tabulation, mise en forme générale) ?	Visuellement, vous trouvez le document agréable ou désagréable? Croyez-vous qu'il y a quelque chose que l'on peut améliorer dans ce sens ?	À votre avis, la taille de la typographie rend la lecture inconfortable ?	Pensez-vous que le questionnaire est trop long ou, au contraire, qu'il est abordable sans sentir de la fatigue?
Oui= 7 Non= 24 Remarque : il manque de l'espace pour la rédaction des réponses	Agréable : 17 Désagréable : 8 Ni l'un ni l'autre : 6 Remarque : il faudrait changer la typographie et accorder plus d'espace pour les réponses.	Inconfortable : Oui : 8 Non : 23 Remarque : caractères très petits	Trop longue et fatigante : 10 Pas trop longue ni fatigante : 21 Remarque : dans certaines questions le contenu est répété.

Tableau 12 - Évaluation de la rédaction du questionnaire.

Trouvez-vous que la rédaction est claire et accessible?	Y-a-t-il des items que vous n'avez pas compris ? Lesquels?	Avez-vous trouvé des fautes d'orthographe, lexicales ou de rédaction ?	Vous pensez que l'échelle de réponses proposée est appropriée ou limitée ?	Pensez-vous qu'il serait judicieux d'ajouter d'autres options de réponse à cette échelle ? Lesquelles ?
Clair : 30 Confuse : 1	Items incompréhensibles : Oui : 2 Non : 29 Remarque : il faut vérifier le dernier item	Fautes Oui : 1 Non : 30 Remarque : il faut vérifier l'utilisation des majuscules	Appropriée : 21 Limitée : 10 Remarque : certaines personnes réclament une option neutre	Oui : 9 Non : 22 Remarque : certaines personnes réclament une option neutre.

Tableau 13 - Évaluation du contenu du questionnaire.

Est-ce que le contenu des questions posées vous a semblé inapproprié ? De quelle(s) question(s) ? Pour quoi ?	Avez-vous ressenti le désir de ne pas répondre à une ou à plusieurs questions posées ? Si oui, à quelle(s) question(s) et pour quelle raison ?	Croyez-vous que l'on a omis une ou plusieurs questions importantes qui devraient être incluses à ce questionnaire ? Lesquelles ?	Est-ce que certains sujets abordés vous ont gêné ou ne vous ont pas semblé nécessaires? Lesquels? Pour quoi?
Approprié : 27 Inapproprié : 2 NR : 2 Remarque : l'utilisation du mot « prétentieux » a gêné deux personnes	Oui : 11 Non : 18 NR : 2 Remarque : Il faut vérifier la répétition des contenus et certains mots pouvant vexer les enquêtés.	Oui : 3 Non : 24 Je ne sais pas : 2 NR : 2 Remarque : certains étudiants manifestent le désir de donner leur opinion quant aux démarches des enseignants.	Oui : 8 Non : 21 Je ne sais pas : 1 NR : 2 Remarque : Il faut vérifier la répétition des contenus et certains mots pouvant vexer les enquêtés.

Grâce à cet autre outil, nous avons recueilli auprès de nos informateurs des observations qui nous ont permis d'améliorer notre questionnaire final, composé de 95 entrées, au total, discriminées de la manière suivante :

- 3 entrées pour les données personnelles genre, âge et classe sociale.

- 3 entrées pour les données académiques cursus universitaire, semestre, statut du français dans la formation suivi (langue de spécialité ou langue complémentaire).

- 2 entrées pour les données extra-académiques : formations en français comme activité extracurriculaire et immersions linguistiques en français.

- 7 entrées pour mesurer l'influence du contexte sur les Attitudes Linguistiques des étudiants (Vos parents aiment le français? (ou d'autres membres de votre famille) ; Cela est important pour vous?; Pour quoi vous étudiez langues?; Vos enseignants ont une influence positive ou négative dans votre relation avec la langue française?; Vos camarades ont une influence positive ou négative dans votre relation avec la langue française?; Votre université a une influence positive ou négative dans votre relation avec la langue française?; Les médias de votre pays ont une influence positive ou négative dans votre relation avec la langue française?)

- 6 entrées contenant les items qui mesurent les attitudes positives des étudiants dans leur dimension cognitive (Pour moi, le français est une langue très accessible pour sa ressemblance avec l'espagnol. Ce sont des langues romanes ; Je considère qu'apprendre la langue française aide à mieux se former dans la vie ; Je crois qu'apprendre la langue française est important pour l'héritage culturel que la civilisation française a laissé au monde ; Je suis convaincu(e) que lire en français est très important pour cette formation universitaire. En effet, je pense que plus on lit en français mieux on écrit ; Je pense que le français est une langue qui ouvre des possibilités de formation à l'étranger (dans des pays développés) ; S'entraîner en prononciation est fondamental pour apprendre le français.)

- 6 entrées pour mesurer les attitudes négatives des étudiants dans leur dimension cognitive (Écrire des textes en français est très difficile et pas nécessaire pour ma vie ; La littérature francophone me semble inutile ; La lecture en français est une activité fastidieuse et compliquée ; La phonétique du français est filandreuse. (Il s'agit d'un gros casse-tête) ; Pour nous, les hispanophones, il est impossible d'avoir une bonne prononciation en français ; Je pense que l'intérêt de faire des études en langues est d'avoir l'option de voyager et de sortir du pays aussi rapidement que possible sans avoir à lire des choses inutiles (la littérature, par exemple) En fait, je trouve que l'apprentissage du français, plutôt qu'une fin en soi, est un moyen pour obtenir d'autres choses (un partenaire, un voyage, un travail dans un pays francophone, etc.))

- 6 entrées reflétant les attitudes positives des étudiants dans leur dimension affective (Je me sens très attiré(e) par la musique et le cinéma français ; Je me sens très motivé lorsqu'on fait des activités différentes à celles de la classe traditionaliste où je peux utiliser la langue française avec liberté ; J'aimerais beaucoup apprendre le français familier, le français « de la rue », pas seulement celui « des livres » ; Je me sens attiré(e) par ce que la langue française représente : l'amour, la mode et Paris avec sa Tour Eiffel ; Cela me fait plaisir de m'entendre lorsque j'arrive à bien prononcer les phonèmes du français ; J'aime beaucoup la langue française.)

- 6 entrées pour les items qui mesurent les attitudes négatives des étudiants dans leur dimension affective (L'accent que j'aime est celui du « français standard ». D'autres accents, comme le québécois par exemple, me déplaisent ; Je ressens de la frustration de ne pas pouvoir comprendre certaines structures de la langue française, très différentes à celles de l'espagnol ; Je n'aime pas les Français parce que je les trouve arrogants et prétentieux ; Le travail grammatical m'ennuie (faire des exercices, lire des explications, etc.) ; Les activités extracurriculaires proposées par le Département de français (cinéma, ateliers avec les assistants et lecteurs de langue, etc.) m'indiffèrent. Je ne me sens pas vraiment attiré(e) par cela ; Même si je com-

prends les explications des enseignants, je fais beaucoup d'erreurs en français et cela est frustrant pour moi. Surtout après avoir réussi à bien articuler les sons les plus complexes de la langue française et, passé un certain temps (des minutes, quelquefois), je reviens sur les erreurs que je pensais avoir corrigées.)

- 6 entrées correspondant aux items qui mesurent les attitudes positives des étudiants dans leur dimension comportementale (J'étudie la langue française par passion. C'est pour cela que j'arrive en cours avec enthousiasme, avec plaisir, avec joie, avec une sensation de repos et de contentement ; À la maison je continue à lire, à faire de recherches, à travailler dans la confection d'articles littéraires, inspiré(e) par l'expérience agréable et profitable que je tire des cours de littérature. D'ailleurs, je prépare les documents pour la prochaine séance ; En général, je m'acquitte de mes obligations d'étudiant(e) : je fais les devoirs ; Je cherche des moyens divers pour apprendre la langue : internet, livres, locuteurs francophones. Je cherche de l'information sur internet et approfondis les sujets traités en cours pour pouvoir participer activement lors des cours suivants. Je ne permets pas que la salle de classe soit mon seul lieu de rencontre avec la langue française ; Je fais les devoirs en français avec plaisir ; Quelquefois, même si mon enseignant ne l'exige pas, j'entreprends avec enthousiasme et de par ma propre volonté la lecture d'un roman court en français.)

- 6 dernières entrées pour les items qui mesurent les attitudes négatives des étudiants dans leur dimension comportementale (Je n'arrive pas à être à l'heure dans mes cours de français, ni dans les ateliers et d'autres évènements liés à l'apprentissage de cette langue ; J'ai l'impression d'avoir une attitude « détendue » ou de relâchement avec cette langue. Je trouve qu'il y a beaucoup de mots du français qui ressemblent à ceux de l'espagnol. Je sens donc que je peux comprendre et me faire comprendre sans difficulté ; Il est très difficile pour moi de rendre les devoirs à temps. Beaucoup de fois je les rends à la dernière minute. Il m'arrive même de les rendre un ou deux jours après le délai ; Je révise seulement lors des évaluations ; Je

ne me concentre pas sur ce qui se fait en cours. Souvent, j'ai l'impression de n'être présent que physiquement, mon esprit part ailleurs ; En réalité, je suis les cours de français avec le seul objectif de les valider, en ne faisant les devoirs qu'à moitié, sans intérêt réel. En fait, j'étudie la langue française seulement pour l'obligation de valider au moins deux langues dans mon cursus. Ce qui m'intéresse vraiment, c'est l'apprentissage de l'anglais.)

Les 44 entrées restantes correspondent à la question ouverte *pourquoi ?* cherchant à connaître les arguments des réponses accordées à tous les items de l'échelle de Lickert et à certaines questions des deux premières parties du questionnaire. La version à imprimer en vue de son administration auprès des étudiants (où les variables ne sont pas identifiées et les items des diverses dimensions sont tous confondus) est présentée dans les annexes (annexe n° 8). Le fait de confondre les items aide à éviter l'orientation des réponses (Gauthier et Bourgeois, 2016).

L'intérêt principal de cette partie de notre protocole est la transposabilité des méthodes qui nous ont menée vers ce résultat. En effet, toutes les procédures décrites sont parfaitement extrapolables au design d'un questionnaire pour la recherche dans d'autres sous-domaines spécifiques de la didactique du FLE. Nous avons, pour ce faire, tenu compte de toutes les étapes proposées par Streiner et Norman (2003) et Polit et Tatano Beck (2006) (cités par Jetté, St-Cyr Tribbleb, Gagnonc et Mathieu, 2011) pour la création d'un instrument de mesure efficace.

3.3. PHASE II PREMIERE PARTIE : MESURE DES ATTITUDES LINGUISTIQUES A PARTIR DE L'OUTIL CREE

Nous arrivons finalement à la collecte des données du troisième groupe. Il mérite une mention spéciale car il est constitué des informations nous permettant de répondre de manière très directe à notre objectif général : *« Déterminer les Attitudes*

Linguistiques envers le français des étudiants des Écoles de Langues et Éducation (mention langues) de l'Université des Andes de Mérida, au Venezuela (avant et après une intervention pédagogique) »[82].

Ces données correspondent à la mesure des AL et ont été recueillies au moyen du questionnaire que nous avons conçu. Cette collecte s'est faite en trois étapes : une première application de l'outil à T0, une réévaluation des Attitudes Linguistiques à T1 et une nouvelle évaluation à T2, avec deux interventions pédagogique entre T0 et T2.

Nous rappelons les objectifs spécifiques de la recherche en lien avec cette étape.

- Déterminer quelles sont les AL des étudiants envers le FLE ;
- Analyser les résultats dans une triple perspective, c'est-à-dire, les trois dimensions des Attitudes Linguistiques : affective, cognitive et comportementale ;
- Déterminer s'il y a une relation entre les Attitudes Linguistiques des étudiants et les variables sociolinguistiques considérées dans cette recherche (genre, âge, classe sociale, etc.) ;
- Mettre en place une intervention pédagogique auprès de divers groupes d'étudiants pour essayer de provoquer la modification de leurs AL ;
- Déterminer les relations entre les variables des résultats obtenus avant et après chacune des interventions pédagogiques (causes, dépendances et correspondances multiples) ;
- Déterminer, par l'analyse des questions ouvertes du questionnaire, quelles sont les raisons qui justifient les Attitudes Linguistiques des étudiants dans chacune de leurs dimensions.

Tout en respectant notre plan de travail, nous exposerons tout d'abord, dans cette section, les particularités liées à la première application du questionnaire

[82] Nous tenons à rappeler que les données du premier groupe correspondent au diagnostic de la situation (*cf.* partie 1.3) et celles du deuxième groupe correspondent à la création du questionnaire (*cf.* partie 3.2).

(normes, organisation générale et aspects logistiques). Ensuite, nous développerons les aspects concernant nos interventions pédagogiques. Finalement, nous expliquerons la mise en place d'une réévaluation des AL auprès de la même population.

3.3.1. Définition de la population estudiantine pour la mesure

Pouvant se faire d'une manière très contrôlée ou plus ouverte, la délimitation de la population accordera aux conclusions de la recherche un caractère complètement différent, selon le choix méthodologique.

Dans le premier cas, le chercheur aura recours à la création d'un corpus par échantillonnage où les individus qui le composent sont choisis dans le but de recréer artificiellement la population entière. Dans ce cas-là, les conclusions sont généralisables à toute cette population, représentée de la manière la plus adéquate possible par l'échantillon. L'échantillon sera, pour ce faire, composé d'un nombre contrôlé de participants avec les mêmes caractéristiques (par exemple : même quantité d'hommes que de femmes, autant d'étudiants ayant le français comme langue A que ceux qui l'ont comme langue B, même quantité de personnes par tranches d'âge, etc.).

Dans d'autres cas, comme le nôtre, le chercheur peut travailler avec une population telle qu'il la trouve, sans créer ce genre d'échantillon. Les résultats ne seront pas forcément représentatifs du reste de la population et donc, il ne seront pas généralisables, mais valables pour le groupe observé (Gauthier et Bourgeois, 2016).

Nous avons décidé de travailler sous la deuxième perspective en raison d'un ensemble de facteurs déterminant notre recherche, notamment le besoin de recueillir autant de données que possible dans une situation économique, politique et sociale instable (certitude de pouvoir mettre en place notre protocole de manière adéquate dans les délais nécessaires).

Des facteurs géographiques et financiers sont aussi intervenus. Géographiquement, nous avons dû faire face à tous les soucis liés au fait de nous trouver à presque huit mille kilomètres de distance de notre terrain de travail. Financièrement, cette distance a impliqué des dépenses très importantes pour faire des déplacements et travailler sur place. Nous expliquons comment les problèmes liés à cette réalité ont été surmontés dans la section « préparation ».

Notre recherche ayant démarré en septembre 2012, nous nous sommes concentrée sur le travail pour la conception du questionnaire immédiatement. Il s'agissait d'une étape indispensable à franchir avant de pouvoir collecter des données de bonne qualité. Nous avons programmé un travail de six mois afin d'appliquer le questionnaire à plusieurs groupes à partir du semestre B-2013. Cependant, nous n'avons pas pu répondre favorablement à cet objectif car les évènements liés à la situation politique du pays à l'époque[83] ont eu un impact négatif sur notre prévision.

En effet, en 2013, en raison des grèves et manifestations constantes, il n'y a eu qu'une période académique, dénommée *semestre unique-2013*. Ceci a étalé le travail sur le questionnaire, avec les enseignants du Département de FLE, pendant plusieurs mois, en fonction de leurs disponibilités, et a rendu impossible son application durant l'année.

Le questionnaire a été prêt vers la fin de l'année 2013. Nous avons reporté la collecte des données à l'année 2014, en espérant avoir suffisamment de temps pour leur recueil et analyse. Les difficultés du pays ont continué et se sont aggravées, notamment pendant le premier trimestre de l'année 2014. Cette situation très instable

[83] L'absence du pays de l'ancien Président de la République, M. Hugo Chavez, à partir du 8 décembre 2012 à cause de sa maladie et son postérieur décès, le 5 mars 2013 ont entrainé la réorganisation des pouvoirs politiques et l'organisation de nouvelles élections. Ce qui a provoqué d'innombrables manifestations et grèves dans tout le pays car une partie de la population dénonçait de fraudes dans ces processus.

nous a montré rapidement les limites de notre étude. Pour ces raisons, une fois que le questionnaire a été prêt, nous l'avons appliqué -à distance- à l'ensemble de la population disponible à ce moment-là.

Compte tenu de ces faits, notre seul critère d'inclusion étant l'inscription dans nos cours lors de la période choisie, notre population est ainsi composée de la totalité des étudiants suivant des cours de français. C'est-à-dire, tous les étudiants de français I, II, III et IV du semestre A-2014 et les étudiants de français II du semestre B-2014.

Nous avons donc choisi de travailler avec une population très hétérogène, qui peut, à notre avis, présenter une structure comparable à celle de notre population totale de référence : les étudiants de FLE de la Universidad de los Andes, qui est composée de tous les étudiants qui passent par nos salles de cours au fils du temps.

Cependant, nous restons consciente du fait que statistiquement, ce n'est pas possible de faire cette comparaison de manière totalement objective. Nous signalons donc, de ce fait, que notre étude, vise la description, l'exploration, l'évaluation et l'explication d'un phénomène, mais touche à ses limites quant à la possible prédiction que certaines recherches peuvent produire de par leur nature (Gauthier et Bourgeois, 2016).

Nous décrirons, explorons, évaluerons et essayerons d'expliquer ce que nous recueillerons au sein de la population visée. Ceci se traduit essentiellement sur le fait que nos résultats concernent spécifiquement cette population et que nos conclusions ne sont donc pas forcément extrapolables à d'autres contextes.

En effet, pour pouvoir extrapoler les conclusions de ce type de recherche « l'ethnographie de la communication préfère la sélection délibérée et intentionnelle [de la population], plutôt que l'élection au hasard. Cette dernière présuppose que tous les membres d'une population déterminée ont les mêmes caractéristiques –

comme on le pense souvent en linguistique variationniste[84] » (Rodríguez, Gil et García, 1996, p. 135, cités par Álvarez, 2007, p. 59).

Même si notre choix est relativement délibéré, car nous avons décidé quels étudiants de quelle année et appartenant à tel établissement universitaire aborder, nous ne pouvons pas nier son caractère hasardeux, imposé par les circonstances dans lesquelles la recherche a été menée.

Notre population initiale totale était composée de 120 étudiants dont 103 ont participé à la première intervention pendant le semestre A-2014 et 17 à la deuxième intervention lors du semestre B-2014. Les caractéristiques de cette population à T0 seront précisées par la suite, en fonction du type de variable analysée.

Lors des applications du questionnaire à T1 et T2, les caractéristiques de notre population ont varié à plusieurs niveaux. Le changement le plus important est le nombre d'étudiants qui a diminué en raison, notamment, des absences et desistements. D'autres changements importants concernent les variables basées sur les données extraacadémiques et contextuelles affectant les étudiants. Nous l'avons vu ci-dessus (*cf.* Les variables, page 165) les variables individuelles de notre étude sont conformées par des données personnelles (genre, âge et classe sociale), des données académiques (cursus universitaire, semestre et niveau de spécialisation en français) et des données extra-académiques (français comme activité extracurriculaire, Immersion/séjour linguistique). Les variables contextuelles cherchent à mesurer l'influence des parents, des enseignants, des camarades, de l'université et des médias sur les AL des étudiants. Nous décrirons ici-bas tout changement des données individuelles

[84] Notre traduction du texte original : "la etnografía prefiere antes que la elección al azar que presupone que todos los miembros de una población dada tienen las mismas características –así piensa la lingüística variacionista- la selección deliberada e intencional"

personnelles et académiques. Les données extraacadémiques et contextuelles seront entièrement décrites dans la Partie 4 (*Analyse et discussion des résultats*).

Dans un premier temps, nous avons travaillé avec 103 étudiants de la Faculté de Sciences Humaines et de l'Éducation, inscrits au semestre A-2014, distribués selon leur niveau de formation de la manière suivante : 35% des étudiants étaient inscrits en *Français I* (36 étudiants), 29,1% en *Français II* (30 étudiants), 18,4% en *Français III* (19 étudiants) et 17,5% en *Français IV* (18 étudiants).).

Pour chaque niveau de langue du semestre A-2014, le total d'étudiants se divise en deux sections différentes. Cette caractéristique pratique de la distribution de la population en deux sections (presque) chaque fois, nous a été très utile pour l'intervention pédagogique. Dans ce sens, il faut évoquer les propos de Gauthier et Bourgeois, 2016 , qui attirent notre attention sur la possibilité que deux groupes ne soient pas vraiment comparables lors d'une recherche. Selon les auteurs, il est très important de s'assurer d'accroître cette éventualité. Il faut faire en sorte, que, sur la base du pairage, le groupe témoin soit aussi proche que possible du groupe expérimental (Gauthier et Bourgeois, 2016, p. 182). Chaque section de notre population partageant le même niveau de langue, le programme et le même enseignant, nous considérons qu'elles sont comparables. En effet, lors de la période A-2014, nous avons profité de cette dualité pour établir de manière aisée une expérimentation auprès d'une section tout en considérant l'autre en tant que groupe contrôle.

Premièrement, nous avons sur le total des étudiants enquêtés, plus de la moitié (66%) sont des femmes. Quant à la variable « âge », le groupe s'est montré assez hétérogène. Nous avons un ample éventail de catégories variant entre 18 et 46 ans, avec une concentration majeur de population sur la tranche d'âge 19-25 ans.

Par rapport à la classe sociale, 7,1% des étudiants représentaient la classe « media-alta » (qui est une tranche intermédiaire entre les classes moyenne et aisée), presque 70% appartenaient à la classe sociale moyenne, 22,4% à la clase « media-

baja » (tranche intermédiaire entre moyenne et modeste) et seulement un étudiant s'est catalogué lui-même comme appartenant à la classe défavorisée.

Nous constatons, également, que plus des trois quarts de ces étudiants étaient inscrits à l'École de Langues Modernes, alors que 17,5% suivaient la licence de l'École d'Éducation, mention langues. Les étudiants objet de notre étude étaient distribués dans des semestres divers de ces deux licences, la plus grande partie d'entre eux se situant au 5ème et 6ème semestres (25,5% et 28,7% respectivement).

82,5% de la population a fait des études en français comme langue B, 12,6% l'a fait comme langue A et moins de 5% comme langue C. Cette dernière catégorie n'étant pas représentée par une quantité d'étudiants vraiment significative et nous rendant compte que, en tous cas, cette catégorisation n'était pas vraiment distinctive et déterminante pour notre étude, nous avons recatégorisé plus tard les modalités de cette variable en deux au lieu de trois options :

1. Langue de spécialisation Français

2. Langue de spécialisation Anglais.

En effet, les étudiants qui apprennent le français comme langue C sont obligés de choisir l'anglais comme langue A, l'italien ne pouvant être étudié qu'en tant que langue B ou C et l'allemand en tant que langue C seulement.

Tous ces résultats sont repris dans la grille ci-dessous (Tableau 14) et le détail est consultable dans l'annexe n° 11.

Tableau 14 - Variables sociolinguistiques et académiques du premier groupe de la population à T0. Écoles de Langues Modernes et Éducation mention Langues. Université des Andes, Mérida Venezuela, 2014.

Variable	Catégories	N°	%	n
Niveau	*Français I*	36	35.0	
	Français II	30	29.1	
	Français III	19	18.4	
	Français IV	18	17.5	103
Genre	Masculin	35	34.0	
	Féminin	68	66.0	103
Âge	18	3	2.9	
	19	8	7.8	
	20	16	15.5	
	21	19	18.4	
	22	12	11.7	
	23	5	4.9	
	24	10	9.7	
	25	7	6.8	
	26	6	5.8	
	27	4	3.9	
	28	3	2.9	
	29	1	1.0	
	30	1	1.0	
	31	1	1.0	
	34	2	1.9	
	36	1	1.0	
	38	1	1.0	
	46	1	1.0	101
Classe Sociale	Media – alta	7	7.1	
	Media	68	69.4	
	Media – baja	22	22.4	
	Baja	1	1.0	98
Cursus	Langues modernes	85	82.5	
	Éducation, mention Langues modernes	18	17.5	103
Semestre	Deuxième	5	5.3	
	Troisième	6	6.4	
	Quatrième	8	8.5	
	Cinquième	24	25.5	
	Sixième	27	28.7	
	Septième	11	11.7	
	Huitième	11	11.7	
	Neuvième	2	2.1	94
Français langue	A	13	12.6	
	B	85	82.5	
	C	5	4.9	103

Pour la deuxième application du questionnaire (T1) la population s'est réduite d'un 22,33%. Elle s'est redistribuée de la manière suivante : 25 étudiants de *Français I* au lieu de 36 ; 23 étudiants de *Français II* au lieu de 30 ; 16 étudiants de *Français III* au lieu de 19 et, 16 étudiants de *Français IV* au lieu de 18 (voir le Tableau 15).

Tableau 15 - Variables sociolinguistiques et académiques du premier groupe de la population à T1. Écoles de Langues Modernes et Éducation mention Langues. Université des Andes, Mérida Venezuela, 2014.

Variable	**Catégories**	**N°**	**%**	**n**
Niveau	*Français I*	25	31,25	
	Français II	23	28,75	
	Français III	16	20	
	Français IV	16	20	80
Genre	Masculin	33,8		
	Féminin	66,3		80
Âge	18	2	2,5	
	19	3	3,8	
	20	8	10	
	21	20	25	
	22	12	15	
	23	7	8,8	
	24	3	3,8	
	25	10	12,5	
	26	2	2,5	
	27	4	5,0	
	28	3	3,8	
	29	1	1,3	
	30	1	1,3	
	32	1	1,3	
	34	1	1,3	
	39	1	1,3	
	46	1	1,3	80
Classe Sociale	Alta	1	1,3	
	Media – alta	11	14,1	
	Media	46	59	
	Media – baja	17	21,8	
	Baja	3	3,8	78
Cursus	Langues modernes	63	82.9	
	Éducation, mention Langues modernes	13	17.1	76
Semestre	Deuxième	1	1,4	
	Troisième	5	6,8	
	Quatrième	6	8,1	
	Cinquième	19	25,7	
	Sixième	18	24,3	
	Septième	14	18,9	
	Huitième	10	13,5	
	Neuvième	1	1,4	74
Français langue	A	9	11,5	
	B	66	84,6	
	C	3	3,8	78

Dans un deuxième temps, nous avons travaillé avec 17 étudiants de Français II de la Faculté de Sciences Humaines et de l'Éducation, inscrits au semestre B-2014. Dans ce cas, nous n'avons pas eu de groupe de contrôle pour contraster les résultats.

Presque la totalité du groupe était composé de femmes (82,35%). Nous n'avons registré que trois hommes. Quant à la variable « âge », le groupe s'est montré très hétérogène. Les catégories ont varié entre 18 et 27 ans, avec une concentration majeure de population dans la tranche d'âge 20-22 ans (47,04%). Des 17 étudiants inscrits, 4 ne se sont pas présentés au cours. De ce fait, nous n'avons que quelques unes de leurs données personnelles individuelles. Par rapport à la classe sociale, 47,05% des étudiants de ce groupe représentaient la classe « media » et 29,41% la clase « media-baja », le 23,52% restant correspond aux quatre étudiants absents, dont nous venons de mentionner l'existence.

Quant aux données académiques, nous constatons que 64,70% de ces étudiants étaient inscrits à l'École de Langues Modernes, alors que 11,76% suivaient les cours correspondant à la *Licenciatura* de l'École d'Éducation, mention langues. Ils étaient distribués entre le 3ème et 7ème semestre des deux licences, la plus grande partie d'entre eux se situant aux 5ème et 6ème semestres (47,04%). Seulement un étudiant fait des études en français comme langue de spécialisation (5,88%), alors que tous les autres font des études en anglais comme langue de spécialisation (70,58%).Tous ces résultats sont consultables dans les Tableaux 16 et 17, ci-dessous. Les tableaux descriptifs du détail se trouvent dans les annexes n° 12.

Le détail de ces données de la population est issu de l'application du questionnaire à T0 que nous décrirons par la suite. Il nous semble tout de même important de signaler que pour les applications postérieures, dû à la courte durée de la période de l'étude, ces premières variables n'ont pas pu changer, dans la plupart. En effet, mis à part l'âge et, éventuellement, l'activité extracurriculaire et l'immersion linguistique, ces caractéristiques sont restées immuables. Les différences d'âge présentées entre une application et une autre étant de six mois au maximum, nous ne les avons pas prises en compte pour l'analyse. Par contre, les changements concernant les deux autres variables mentionnées ont été observés de plus près. Les commentaires seront présentés dans la Partie 4, *Analyses et discussion des résultats* (*cf.* 4.1).

Tableau 16 - Variables sociolinguistiques et académiques de la population 2 à T0

Variable	Catégories	N°	%	n
Niveau	*Français II*	17	100	17
Genre	Masculin	3	17.64	
	Féminin	14	82.35	17
Âge	18	1	5.88	
	20	2	11.76	
	21	2	11.76	
	22	4	23.52	
	24	1	5.88	
	25	1	5.88	
	26	1	5.88	
	27	1	5.88	
	Sans réponse	4	23.52	17
Classe Sociale	Media	8	47.05	
	Media – baja	5	29.41	
	Sans réponse	4	23.52	17
Cursus	Langues modernes	11	64.70	
	Éducation, mention Langues modernes	2	11.76	
	Sans réponse	4	23.52	17
Semestre	Troisième	1	5.88	
	Quatrième	1	5.88	
	Cinquième	4	23.52	
	Sixième	4	23.52	
	Septième	3	17.64	
	Sans réponse	4	23.52	17
Français langue	A	1	5.88	
	B	11	64.70	
	C	1	5.88	
	Sans réponse	4	23.52	17

Tableau 17 - Variables sociolinguistiques et académiques de la population 2 à T2.

Variable	Catégories	N°	%	n
Niveau	*Français II*	13	100	13
Genre	Masculin	1	7,7	
	Féminin	12	92,3	13
Âge	18	1	7,7	
	21	2	15,4	
	22	2	15,4	
	23	4	30,8	
	25	2	15,4	
	27	2	15,4	13
Classe Sociale	Media	6	46,2	
	Media – baja	7	53,8	13
Cursus	Langues modernes	11	84,6	
	Éducation, mention Langues modernes	2	15,4	13
Semestre	Troisième	1	8,3	
	Cinquième	4	33,3	
	Sixième	4	33,3	
	Septième	3	25	12
Français langue	A	1	8,3	
	B	9	75	
	C	2	16,7	12

3.3.2. Étape 1 : application du questionnaire à T0

Étant donné le cadre de notre recherche, nous n'avons pas pu faire plus d'un déplacement pour le travail sur le terrain. En 2014, nous avons passé trois mois au Venezuela qui nous ont permis d'affiner certains détails concernant une première collecte des données qui avait déjà été effectuée, et de rencontrer les enseignants responsables des classes avec lesquelles nous avons travaillé. Mise à part cette période de travail sur le terrain, la plus grande partie de nos données a été rassemblée sans notre présence.

Précédemment, nous avons mentionné qu'une fois que le questionnaire a été conçu, nous avons collecté des données à distance. Ceci a impliqué une double organisation. D'un côté, nous nous sommes occupée, personnellement, des communications avec les responsables administratifs et pédagogiques des groupes d'étudiants et de la création d'un chronogramme d'application du questionnaire. Ce chronogramme a pu se faire après des contacts multiples, successifs, par téléphone et par mail, avec les enseignants chargés des dix sections à interroger.

Nous avons préparé un calendrier d'application du questionnaire en fonction des horaires et disponibilités des enseignants qui devaient nous céder une bonne partie de l'une de leurs séances hebdomadaires du début du semestre. Ce qui n'a pas été forcément facile ni pratique pour un groupe qui s'installe à peine.

D'un autre côté, il a fallu compter sur l'assistance d'une personne sur place, chargée de toute la logistique autour de l'application du questionnaire. Pour cela, nous avons prévu un budget permettant de couvrir les dépenses liées à son travail : des déplacements multiples, le tirage de toutes les photocopies du questionnaire, l'achat du matériel pour l'application (crayons à papier, gommes, taille crayons), le travail de scanner et envoi de certains documents et, finalement, l'envoi en France de tous les questionnaires remplis.

Après cette période de préparation, nous sommes passée à une nouvelle période, d'application.

Malgré toutes les prévisions de l'étape préalable, l'application du questionnaire a été plus longue que prévue car elle ne s'est pas faite sans obstacle. Notre échéancier initial a été respecté (à quelques décalages près) mais les séances y compris ont dû être complétées par des séances supplémentaires pour des raisons diverses.

Le premier problème rencontré, d'ordre administratif, a été le retard dans les inscriptions des étudiants. Quelques étudiants n'avaient pas pu s'inscrire dans les délais prévus par l'administration, en raison de certaines pannes et défaillances persistantes du logiciel de l'ORE. D'autres, devaient changer de section pour des problèmes d'horaires et cela ne s'est fait qu'une semaine après les inscriptions en ligne. Nous avons dû attendre que tous ces étudiants arrivent pour que les groupes soient complets (entre deux et trois semaines après le début du semestre).

Le deuxième problème a été l'absentéisme. Tous les étudiants ne vont pas en cours tous les jours. Ceci a influencé le déroulement prévu de cette étape. Lors de la première séance générale, nous avons collecté la plus grande partie des données mais pas toutes, car certains étudiants étaient absents le jour de l'application (ceci dans chacune des dix sections). Il a fallu donc organiser plusieurs séances personnalisées pour ces étudiants qui n'ont pas été présents lors des séances préprogrammées.

Pour ces raisons, la collecte de la totalité des réponses au questionnaire s'est faite sur une période approximativement d'un mois.

Lors de l'application, nous avons pris soin au respect de certaines consignes. En principe, la personne chargée de l'application ne doit pas se placer dans une position de supériorité face aux informateurs, mais elle doit quand même, maintenir son autorité pour contrôler la situation et atteindre son objectif (Labov, 1968).

Nous lui avons demandé aussi de lire les questions aux étudiants et de s'assurer qu'ils les comprennent avant de commencer, tout en se mettant à leur disposition en cas de doutes.

D'ailleurs, à la fin du questionnaire nous avons ajouté la note suivante qu'elle devait leur lire emphatiquement, car elle réfère à l'autorisation que les étudiants nous accordent pour travailler avec leurs données :

« Je consens à ce que mes réponses et données soient utilisées par le chercheur dans le cadre de sa thèse doctorale dans la plus stricte discrétion. Le chercheur ne fera référence à mes réponses personnelles que de manière anonyme, selon ce que prévoient les normes éthiques de la recherche[85]*. »*

3.3.3. Étape 2 : Intervention pédagogique A

C'est sur la base des théories traitant le dynamisme des AL (José Luis Blas Arroyo, 2005 et David Lasagabaster, 2003) que nous nous proposons d'expérimenter la possibilité de leur changement. Rappelons-nous que Smith (1971, dans Bogaards, 1991, p. 56) –entre autres– nous signale, dans ce sens, que les attitudes sont apprises et peuvent être enseignées. Dans notre rôle d'enseignant-chercheur, « optimisateur du processus d'apprentissage », promoteur des attitudes positives, nous avons décidé d'essayer un « moulage » de ces éléments déterminant l'apprentissage des langues (Martinez, 2011 et Lasagabaster, 2003).

Le changement d'attitude pouvant être provoqué, notamment au moyen des actions externes planifiées (Álvarez, 2007), nous avons organisé, lors de notre recherche, deux interventions de nature différente auprès de notre population, afin de

[85] Traduction du texte original : "Doy consentimiento para que mis respuestas y datos sean utilizados por el investigador en su tesis doctoral, siempre y cuando este uso se haga en la más completa discreción. El investigador no deberá hacer referencia a mis respuestas personales sino de manera anónima, según lo establecen las normas éticas de la investigación."

constater notre capacité à induire des améliorations dans cet aspect de la vie académique de nos étudiants.

Ces deux interventions, comme le préconise Fantova, se veulent des actions méthodiques, programmées et justifiées par des théories sous-jacentes, entreprises sur un individu ou un collectif afin de produire un changement en vue d'une amélioration d'une situation pouvant lui être préjudiciable (Fantova, 2007).

L'intervention *pédagogique* spécifiquement, est faite dans un cadre académique et visera le collectif « groupe classe » pour optimiser la situation d'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant est amené à consacrer une partie du temps de formation des étudiants à un travail systématique, manifeste ou pas, sur leurs attitudes pour les faire changer. Ceci veut dire que les étudiants peuvent ou pas être au courant du fait que l'enseignant entame cette démarche vis-à-vis du groupe.

Celui-ci serait, sans doute, un travail à mener en concomitance avec celui de l'enseignement des contenus des programmes des différents cours. En effet, il n'y pas de raison pour trouver de l'antagonisme entre le travail purement linguistique et le travail sociolinguistique fait par l'enseignant. Au contraire, ce sont deux versants de la pédagogie pouvant opérer de manière solidaire pour atteindre leurs intérêts.

Sachant que les cours de FLE s'organisent autour de diverses séquences, en fonction de l'approche adoptée mais que, dans un sens général, toutes ces séquences sont liées aux contenus linguistiques, il serait souhaitable, à notre avis, d'ajouter un espace sensible, communicatif, déclencheur d'une représentation différente. Cet espace pourrait également déclencher une grande motivation chez les étudiants, ainsi qu'une attitude positive envers la langue, les locuteurs, la culture et même envers l'apprentissage.

Que ce soit au début, au milieu ou à la fin de la séquence, ce moment formel et à part, dédié de manière exclusive à la sensibilisation de l'étudiant sur ces aspects,

pourrait s'avérer très utile. Normalement, les enseignants passent successivement par un petit rituel d'installation (salutation, localisation spatio-temporelle), une vérification des prérequis, la présentation / explication du nouveau contenu, la mise en pratique / entraînement par la réalisation des exercices demandant le remploi des formes apprises, la fixation / synthèse du contenu et les rappels concernant le prochain cours (les devoirs inclus).

Toutes ces étapes sont planifiées à partir des besoins des apprenants, liés aux éléments linguistiques et extralinguistiques témoignant de leur progression par rapport à la connaissance de la langue et la culture, alors que les besoins liés à leurs attitudes ne sont pas forcément considérés de manière systématique. Néanmoins, une modification minimale mais de fort impact sur ce type d'itinéraire peut donner lieu à une nouvelle structure innovante. Pour ce faire, l'enseignant est amené à choisir des méthodes et des techniques le rapprochant de son but. Il est, de ce fait, nécessaire de se demander quels sont les facteurs déterminant les manières et les meilleurs moyens qu'on les individus d'appréhender les informations que nous prétendons leur transmettre.

Dans ce sens, une deuxième révision pour établir une démarche holistique s'impose. Il est ainsi important de considérer entre autres –en vue de complémenter les notions déjà étudiées (telles que la dissonance cognitive)–, les théories de l'apprentissage et, notamment, de la perception (Gestalt), les divers profils d'apprentissage des étudiants (visuel, kinésique, auditif) et la théorie des intelligences multiples de Gardner (2005) qui propose 8 types d'intelligences différentes : visuelle-spatiale, musicale-rythmique, verbale-linguistique, logique-mathématique, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. La prise en compte de ces facteurs pourrait nous permettre de faire, par exemple, une sélection pertinente des supports à utiliser lors d'une intervention pédagogique.

Dans la pratique, la conjugaison de tous les éléments mentionnés auparavant nous a menée, dans notre travail, vers la conception d'une première intervention

pédagogique fondée sur la présentation aux étudiants des supports consciemment choisis afin de rénover les représentations qu'ils avaient de la langue française et une deuxième intervention qui sera expliquée dans la quatrième étape de cette sous-partie. L'idée centrale de ces propositions est de créer un espace pour approcher la langue sous une nouvelle perspective et guider les étudiants à considérer leur apprentissage du FLE comme un plaisir.

Ces choix expérimentaux ont eu lieu car nous rejoignons Zarate dans son idée selon laquelle

> *[…] l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. […]*
> *Dans une logique commerciale, il se soucie de la valorisation de la langue et la culture qu'il enseigne pour ne pas manquer de « clients ». Par ailleurs, comme le diplomate, il doit assurer le rayonnement du [des] pays dont il est implicitement institué le « représentant ».*
> *(Zarate, 2012, p. 11)*

D'un autre côté, quant à la mobilisation que nous prétendons provoquer au niveau des AL des étudiants, nous présumons pouvoir le faire par le moyen d'une modification de leurs représentations. Dans ce sens, Hee-Jae Choi nous signale que

> *L'utilisation des représentations présente, du point de vue didactique, un double avantage : d'une part, elle permet de susciter l'intérêt des apprenants et de stimuler leur désir d'apprendre cette langue, d'autre part, de tirer profit d'une attitude réflexive sur leurs propres valeurs.*
> *(Hee-Jae Choi, 2013, p. 71)*

Ce travail de (ré) valorisation et réévaluation de la langue et la culture pouvant mener effectivement, à nos yeux, à un changement des AL des étudiants, nous pensons qu'il est atteignable à travers la déconstruction de leurs représentations initiales

qui pourraient être remplacées par de nouvelles représentations. Ceci passe par les propositions de certains auteurs, tels que Hee-Jae Choi (2013) qui affirme que pour modifier les représentations, il faut notamment diversifier les supports. D'après le chercheur, le fait de passer des images familières à celles qui sont étrangères aux élèves aide à éviter qu'ils s'enferment dans des stéréotypes pouvant être relativement nocifs pour l'aspect attitudinal de la population ciblée.

Dans ce sens, il faut savoir que, comme Martinez l'indique clairement : « Le simple fait de communiquer par le langage engage toute la personne, c'est-à-dire un individu avec ses expériences antérieures, son adhésion à des croyances et des valeurs culturelles et intellectuelles, ses motivations, et les finalités de son entreprise. » (Martinez, 2011, p. 9). Ces croyances préalables jouant un rôle essentiel dans les attitudes et l'apprentissage des étudiants, à notre avis, il est très important d'opérer sur elles.

Cette réflexion peut se compléter par l'idée de Zarate (2012), d'après qui, la méconnaissance d'une culture explique que certains enseignants aient tendance à construire la relation à l'autre « sur la distance, qui implique l'exotisme et la folklorisation, et sur l'éloignement, qui induit la crainte du différent » (Zarate, 2012, p. 9).

Ce type d'approche pouvant avoir des conséquences plutôt négatives sur le processus d'apprentissage des étudiants, l'auteure met en exergue l'importance de « proposer une alternative aux dérives commerciales de l'exotisme [tout en créant une] relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée » (Zarate 2012, p. 10).

Le choix des documents doit passer ainsi par la connaissance linguistique et la connaissance du contexte socioculturel des deux langues/cultures impliquées. L'identité sociale de l'élève étant, tout de même, privilégiée dans ce processus.

Pour l'auteure, il est important de combattre certains schémas auxquels nous sommes habitués et oser l'innovation. Néanmoins, il est important de faire attention en ce qui concerne les croyances que nous avons sur la nouveauté : quelquefois nous pensons que le seul fait de présenter les supports au moyen des nouvelles technologies nous fait sortir des tendances trop traditionalistes, alors que le support lui-même peut rester ancré dans le cliché.

Lorsqu'elle nous parle d'innovation, il faut entendre que celle-ci doit pouvoir se retrouver dans l'essence des propositions, non pas forcément dans les manières de les présenter (même si cet aspect reste clairement important et pertinent, par ailleurs). En effet, elle argumente que

> *Tout document qui induit une rupture dans les représentations présente évidemment un grand intérêt didactique : un ensemble qui repose sur une opposition entre valeurs présentes et passées, par exemple. La rupture induite par le passage d'une culture à une autre est également d'une grande efficacité quand elle est porteuse d'étonnement.*
>
> *(Zarate, 2012, p. 116)*

Une démarche réflexive s'impose donc pour la constitution d'un corpus de supports autour de sujets pouvant attirer l'attention des étudiants et pouvant surtout, susciter des réactions liées à leur affectivité.

Le travail avec des documents authentiques, en lien avec la musique (notamment les chansons), la littérature (les contes populaires et des correspondances inclus), la gastronomie, les arts, les caricatures, les festivals folkloriques, la culture populaire (des dictons et des proverbes) et des documents comme les faire-part, les journaux et les publications sur l'actualité peuvent parfaitement faire l'objet autour duquel s'érige cette construction.

En effet, des auteurs comme Louis Porcher (1998) considèrent que ce genre d'éléments (en relation avec la civilisation cible) ont la capacité d'éveiller un des as-

pects primordiaux pour rendre efficaces l'enseignement et l'apprentissage : les motivations.

Nous pensons, tout comme Zarate (2012) que ce travail devrait s'articuler dans un rapport d'association, concordance et harmonisation des cultures et des identités impliquées. En effet, les documents constituant le corpus devraient pouvoir se définir comme étant pluriethniques et multiculturels de part leur nature presque universaliste. Rappelons sur ce point que le but de l'intervention pédagogique dans ce cas n'est pas l'enseignement d'une culture déterminée, mais l'impulsion d'un changement d'attitude.

En outre, tout travail concernant des stratégies liées à l'enseignement / apprentissage d'une langue, pourrait également se nourrir de la prise en compte des cinq facteurs proposés par Tran dans son travail :

1. facteurs reliés à la personnalité : style d'apprentissage, tolérance à l'ambigüité, la réflexion / l'impulsivité, l'extraversion / l'introversion.
2. facteurs d'ordre biographique : âge, genre, origine ethnique, langue maternelle.
3. facteurs d'ordre situationnel : degré de compétence de l'apprenant, approche pédagogique, langue cible, tâches d'apprentissage.
4. facteurs affectifs : attitudes et motivations.
5. facteurs d'ordre personnel : carrière, orientation professionnelle, aptitude, degré de conscience méta-cognitive. (Tran, 2001).

Ces facteurs peuvent prendre une place importante aussi bien dans le choix des matériels à présenter aux étudiants que sur la mise en place de l'intervention en elle-même.

Pour le choix des documents, de manière encore plus spécifique, nous pouvons mettre en place une méthode d'analyse basée sur une approche sémio-socio-anthropologique. Même si dans la pratique il est difficile de faire un classement rigoureux des documents selon les possibilités que nous avons pour les analyser, car

les trois types d'analyse sont certes utilisées sur tous les types de documents cités ici-bas, il est accepté que :

1. L'analyse sémiologique permet d'interpréter les documents en allant chercher dans les structures profondes de leurs composantes. Pour cette raison, elle s'avère très utile sur les documents informatifs, l'image graphique, cinématographique, publicitaire, les œuvres littéraires et artistiques, les mythes, les archétypes, etc.
2. L'analyse sociologique, permettant de rectifier ou invalider des généralisations sur une société donnée, s'appliquera aisément sur les médias et sur d'autres documents comme des rapports statistiques, des rapports institutionnels, des articles de journaux et revues spécialisés.
3. L'analyse anthropologique ouvre les portes vers la découverte de la société cible. Nous aurons tendance à y recourir majoritairement lorsque nous sommes en face de documents bruts, authentiques, très significatifs culturellement car elle est centrée sur les individus, leurs habitudes, leurs attitudes, la vie et les réalités quotidiennes. Ce type de documents seront fournis normalement par les médias (presse écrite, radio, télévision) (Tran, 2001).

Dans tous les cas, tous les types de documents ont des intérêts particuliers et ils peuvent être adaptés à la situation pédagogique. En tant qu'enseignants nous avons la possibilité de détourner leur fonction originelle pour nous en servir afin d'atteindre nos objectifs. Ils peuvent présenter des possibilités de lecture différentes d'une même réalité. Dans notre choix, il est tout de même important d'analyser leur qualité descriptive et leur pertinence sociologique. Pour y arriver la documentation est très importante. Elle permet à l'enseignant de trouver des supports illustrant l'inconscient social de la culture cible (Zarate, 2012).

Quant à la qualité descriptive et la pertinence sociale du document, l'auteure nous signale qu'il est important d'exercer, lors du choix, un regard distancié nous permettant de dépasser le risque de voir la sélection biaisée en fonction de nos références, préférences et affinités personnelles. Nous ne devons pas forcément être d'accord avec l'auteur et les contenus d'un document, mais nous devons être conscients de sa capacité à refléter clairement un ou plusieurs aspects de la culture à la-

quelle il appartient. D'ailleurs, nous devons nous rappeler que les étudiants ont le droit et le devoir de connaître ces aspects et d'en produire leur propre analyse pour faire, en même temps, un travail sur leurs représentations à partir de ces éléments déclencheurs (Zarate, 2012).

De cette manière, nous basant sur la théorie de la dissonance cognitive, expliquée dans le cadre théorique, nous cherchons à provoquer la métamorphose des attitudes de nos étudiants en les soumettant notamment à un contact constant avec des éléments de la langue et de la culture qu'ils ne cherchent pas forcément à avoir de par leur initiative personnelle car cela semble ne pas les intéresser spécialement.

Notre hypothèse de départ est que la possible tension créée par le fait de faire une action en contradiction avec leur posture pourra provoquer la métamorphose de l'attitude (Festinger, 1957).

Pour qu'il y ait de la consonance ou de la cohérence dans l'état psychique de l'étudiant –causé par ce contact non nécessairement désiré avec ces éléments de la langue/culture apprises–, nous espérons qu'il réagisse, comme le font la plupart des gens chez qui la théorie de la dissonance cognitive a été prouvée : par la modification d'un des éléments dissonants. Nous espérons que leur attitude devienne plus positive (*Ibid.*).

L'objectif final de ces expérimentations est de créer une ouverture vers une possible amélioration du processus d'enseignement/apprentissage du FLE au sein de notre Département. Chaque intervention a été divisée en deux étapes dont les détails seront exposés ci-après. La première étape correspond à leur préparation et la deuxième à leur mise en place.

Concernant l'intervention A, parmi les comportements que nous avons observés chez nos étudiants, nous notons un manque d'intérêt pour la recherche active de documents sans lien directe avec les contenus des programmes de cours (des livres,

des films, des vidéos, d'articles en français). C'est pourquoi, nous nous sommes proposée de faire un recueil de documents de ce type et les leur présenter de manière systématique au début et à la fin de chaque cours afin de créer, d'un côté, l'état de tension chez les étudiants susceptible de provoquer un changement d'attitude sur lequel est basée la dissonance cognitive. D'un autre côté, nous prétendons créer ainsi un rituel de classe pouvant attirer l'attention des étudiants à propos de l'utilisation de ces documents faisant référence à la culture cible, ce qui fera également entrer les motivations en métamorphose (Louis Porcher, 1998).

Cet espace est créé pour approcher la langue sous une perspective différente et guider les étudiants à considérer l'apprentissage du FLE comme un plaisir. Pour ce faire, nous avons tout d'abord demandé leur collaboration aux enseignants chargés des cours (trois collègues du département) pour qu'ils nous cèdent une partie de leur espace/temps de classe et pour qu'ils s'occupent de la présentation des documents.

Nonobstant, pour pouvoir remplir leurs propres obligations auprès de leurs groupes d'étudiants (l'enseignement de tous les contenus des programmes), ils ne pouvaient nous céder que très peu de temps. Cela impliquait que nous devions trouver un moyen très rapide et efficace pour déclencher ce processus de transformation des attitudes chez les étudiants. C'est pourquoi nous avons travaillé à partir d'images fixes avec très peu de contenu textuel. Nous avons exclu tous les autres types de documents qui, à notre avis, nécessitaient beaucoup de temps pour être présentés et compris.

Nous avons donc organisé un programme pour la présentation des images recréant des aspects de la langue et de la culture enseignées, autres que ceux liés aux contenus des cours académiques.

a) Choix des documents :

Le document utilisé pour cette intervention joue un rôle particulier. En effet, contrairement à ce qui se passe en cours où le document est le support exploité autour duquel se développent toutes les activités de transmission de connaissances, pour l'intervention, le document est l'élément unique. Il constitue l'intervention à part entière. Il est le moyen pour réveiller des sensations, des pensées et des actions chez les étudiants de façon peut-être inconsciente ou induite. Dans tous les cas, nous pensons que les changements possibles des trois dimensions des attitudes des étudiants peuvent être provoqués chez eux essentiellement par un mouvement introspectif qui peut être insufflé par les images proposées.

À notre avis, l'exposition à ces images produira, tout d'abord, un changement dans l'intérêt porté, puis dans les représentations des étudiants qui se manifestera in fine par un changement d'attitude.

Du fait de la nature introspective de ce processus, des actions telles que démontrer la compréhension du contenu des documents, prendre position, donner une explication, participer, discuter, analyser (toutes ces activités qu'on sollicite de la part des étudiants face à un support), ne seront pas forcement présentes lors de l'intervention. En effet, les étudiants peuvent s'exprimer, s'ils le souhaitent, ou ne pas le faire, sans que cela entraîne de conséquences.

Cette place prépondérante accordée aux documents dans notre intervention nous oblige à considérer plusieurs aspects concourant à leur sélection.

Tout d'abord, puisque ce que nous voulons provoquer est un changement, il est important de faire un recensement initial des représentations déjà présentes chez les étudiants, afin de décider ce que nous voulons changer concrètement. Ce travail a été fait en partie auparavant et il a été complété par chacun des enseignants impli-

qués dans notre expérimentation, lors du premier contact avec le groupe-classe, tel que le préconise Zarate :

> *Le diagnostic des représentations initiales n'est pas réservé au niveau débutant : il peut concerner dans une utilisation plus large, tout groupe-classe avec lequel l'enseignant prend contact pour la première fois. La tâche de l'enseignant est donc de recenser les représentations disponibles et d'évaluer leur pertinence. Cette opération constitue un diagnostic dans la mesure où elle orientera par la suite la conception et le déroulement du cours*[86]*.*
>
> *(Zarate, 2012, p. 75)*

Lors de ce diagnostic, le mot le plus fréquemment apparu a été « la différence ». Pour les étudiants interrogés, non seulement la langue française est très différente de leur langue maternelle, mais, surtout, la/les culture/s liée/s à cette langue, le sont aussi. Les personnes sont très différentes, leurs valeurs, leurs habitudes, leurs goûts. Pour eux, les manières de penser et des modes de vie des français sont très éloignés des leurs.

Ces remarques ne sont pas inhabituelles. En effet, Zarate attire notre attention sur l'importance de créer une dialectique entre l'identité sociale des élèves et celle des usagers de la culture enseignée et non pas son contraire (Zarate 2012, p. 10). L'auteure nous parle des dangers d'alimenter l'idée de l'exotisme par la folklorisation de l'autre. Ce sont des éléments qui provoquent une certaine crainte chez les étudiants en raison de l'énorme distance apparente entre les cultures impliquées dans l'acte d'enseignement (*Ibidem*).

C'est pour ces raisons que nous avons choisi nos documents, principalement, à partir de la déconstruction de cette représentation initiale de l'étrangeté de l'autre. Effectivement, toute déconstruction des représentations initiales engendre, norma-

---

[86] Dans notre cas, il ne s'agit pas de la conception de nos cours, mais la procédure est parfaitement extrapolable à la conception de notre intervention.

lement, que celles-ci soient remplacées par de nouvelles représentations (Hee-Jae Choi, 2003).

Verdelhan-Bourgade et Auger (2014) nous signalent également l'importance de respecter certains principes dans le choix des supports. Le premier principe est en rapport avec un point de vue psychologique qui cherche à comprendre quels sont les comportement induits chez les élèves par les supports envoyés. Le deuxième principe, sociologique/sociolinguistique, s'intéresse à des facteurs tels que la place de la femme, des langues et des variétés de langue présentes dans le contexte des enseignements, ainsi que les représentations que les apprenants ont des langues et de leurs locuteurs. Un quatrième principe, dit anthropologique et culturel, nous poussera à nous intéresser à la présence de la diversité culturelle ou de l'interculturalité dans le milieu. Le cinquième principe –linguistique– nous incitera à poser notre regard sur les grammaires de référence, le lexique et les types de discours. Le principe méthodologique (le sixième) nous invite à analyser la progression à laquelle peut nous conduire le choix de certains supports. Finalement, le principe pédagogique nous mènera à nous interroger sur les manières de faire une leçon ou d'atteindre d'autres objectifs pédagogiques (tel que le notre) avec les supports choisis

Tout en prenant en considération tant ces principes que tous les avancées théoriques déjà mentionnés, nous avons décidé de choisir pour notre intervention des documents pluriethniques et multiculturels qui mettent en exergue des aspects communs aux deux identités : des universels qui nous rapprochent. Le but était de sécuriser les étudiants dans leur relation avec la langue française et avec les cultures francophones.

Toutes les images avec lesquelles nous avons travaillé ont été extraites des ressources didactiques-culturelles disponibles sur le Web, notamment sur un profil du

logiciel Facebook, nommé « J'aime le français »[87] et des blogs des citations et d'humour, ainsi que dans le catalogue virtuel d'images et d'idées *Pinterest*. Il s'agit de sources de documents à libre accès, très riches, qui ont rendu notre recherche de documents très pratique. D'un côté, au niveau financier, la gratuité de ces documents a représenté un atout important à considérer. D'un autre côté, le format dans lequel ils sont disponibles les rend très fonctionnels lors de leur enregistrement et leur envoi, ce qui n'est pas négligeable lors de la mise en place d'un travail à distance comme celui que nous avons mené.

En guise d'exemple, nous proposons des images très simples telles que celle qui suit (Figure 16) et qui montre une évolution technologique commune à deux cultures impliquées dans le cadre de notre recherche.

Figure 16 - Image pour l'intervention pédagogique : Les téléphones mobiles rencontrent leur grand-mère. Auteur : N. Fakes[88].

Notre intention étant d'agir sur la dimension affective des étudiants, la joie produite par l'humour pourrait y jouer un rôle important. Mais, cet effet pourrait être produit aussi en opérant sur les croyances, les valeurs et les principes des indivi-

[87] https://www.facebook.com/FrenchPage/

[88] Source : http://www.graphicami.com/telephones-mobiles-rencontrent-grand-mere.html

dus, car ces aspects sont engagés dans tous leurs actes de communication (Martinez, 2011). Nous proposons ci-dessous un exemple de document contenant des éléments de ce type (Figure 17) :

Figure 17 – Image pour l'intervention pédagogique : citation de Jules Romains[89].

Certains documents présentés traduisent aussi des rêves, des désirs et des ambitions probablement partagés (Figure 18). Nous les avons inclus dans un but motivationnel. Comme nous l'avons indiqué dans notre cadre théorique, les motivations, les représentations et les attitudes sont étroitement liées. Nous partons de l'hypothèse que si nous mobilisons l'un de ces éléments, les autres sont aussi mobilisés.

Figure 18 - Image pour l'intervention pédagogique : citation de Mark Twain[90].

[89] http://k00ls.overblog.com/etre-un-homme-c-est-bien-mais-il-y-a-encore-mieux-etre-humain

[90] Trouvée sur le catalogue virtuel *Pinterest.* Consultable dans le lien https://fr.pinterest.com/explore/citation

Pour ce qui est du choix des documents représentant des aspects qui nous unissent, en tant qu'être humains, il faut dire que le fait d'être en France lors de cette recherche, nous a permis, grâce à l'immersion linguistique et culturelle, d'avoir un rapprochement personnel à la culture de ce pays et une vision plus globale de la réalité nous permettant de « proposer une alternative aux dérives commerciales de l'exotisme » (Zarate 2012, p. 10).

L'utilisation de ces documents qui se veulent universalistes et qui mettent en relief les points de rencontre, pourrait permettre aux étudiants de s'identifier à la culture/langue cible tout en surmontant l'opposition initiale qu'ils ressentaient entre celle-ci et leur propre culture.

Même si ces documents peuvent paraître réductionnistes de par leur simplicité, ils ne le sont pas. Il est possible de penser à une certaine dévalorisation de la culture cible à cause du contenu trop généraliste des documents. Cependant, rappelons-nous qu'ils ont été sélectionnés non pas dans un but d'enseignement de la culture cible, mais de modification de la représentation que les étudiants ont de l'Autre, en faveur de l'apprentissage postérieur ou concomitant de la langue et la culture en question.

Dans la plupart des cas, ces documents portent des discours ou des idées qui valorisent positivement soit la langue, soit la culture, soit les apprentissages des deux, ou simplement le petit moment partagé où ils ont été présentés. Ceci est possible parce qu'ils reflètent des valeurs, des croyances, des opinions pouvant déclencher des réflexions ou des sentiments en faveur d'un lien plus intime entre l'étudiant et l'objet de son apprentissage.

Bien que le but de ces documents soit de motiver, faire évoluer l'attitude linguistique des étudiants et leurs représentations dans un sens positif, ils apportent en même temps de l'information et des sujets de réflexion. Ce qui n'est pas négligeable.

Par ailleurs, certains documents véhiculent des contenus linguistiques renvoyant à des formes d'expression phonétique, syntaxique, grammaticale, orthographique et lexicale. Ces éléments, tout comme les éléments iconiques, sont associés à des thèmes eux-mêmes en lien à des situations de communication.

Ainsi, la dimension culturelle par ces références à des monuments, des traditions, des coutumes, des modes de vie, la gastronomie, la littérature ou d'autres manifestations artistiques est transmise de façon implicite, dans la plupart des cas.

Dans la Figure 19 nous proposons un exemple d'image dont le contenu se centre, effectivement, sur des facteurs affectifs (l'humour, les principes, la politesse), mais qui transmet aussi, implicitement, des informations sur l'une des compétences à apprendre en langue étrangère : le savoir-être.

Cette compétence réfère notamment à l'adéquation des expressions utilisés, en fonction des situations de communication affrontées.

Figure 19 - Image pour l'intervention pédagogique A. Annonce de Patrick Laubignat, torréfacteur de Cafés Charles, affichée au Festival de Marciac 2012[91].

[91] Information recopillée sur le site http://www.sudouest.fr/2012/08/01/un-cafe-marciac-svp-783890-724.php

D'autres informations sur l'adéquation de certaines formes langagières ont été présentées de manière explicite aussi dans quelques images. C'est le cas de la Figure 20 où, toujours avec une note humoristique, l'étudiant est confronté à des connaissances linguistiques essentielles à l'intercompréhension.

Figure 20 - Image pour l'intervention pédagogique A, sur l'importance de la ponctuation [92].

Pour varier les choix des documents, nous avons pris en compte les cinq facteurs mis en évidence par Tran (2001).

1. Facteurs reliés à la personnalité. Selon l'auteur, lors du choix d'un document, il est important de considérer des traits de la personnalité des étudiants, comme la tolérance, l'attitude réflexive / l'impulsivité, l'extraversion / l'introversion. Pour notre travail, nous nous sommes centrée notamment sur la tolérance et nous n'avons pas considéré les autres traits mentionnés. Comme nous l'avons dit, les étudiants n'étaient pas censés réagir manifestement aux images qui leur étaient présentées. De ce fait, la prise en compte de leur introversion ou leur extraversion, par exemple, ne nous paraissaient pertinentes pour le choix des documents[93]. Cependant, en ce qui concerne la to-

[92] Récupérée dans le blog *«Douce France. Un Anglais essaye de comprendre les Français »* https://hamillfrenchblog.wordpress.com/2013/04/22/et-si-on-mangeait-les-enfants/

[93] Ces caractéristiques ont été, par contre, observées par les enseignants, lors de l'application de l'intervention. Ces observations ont engendré des informations sur les réactions des étudiants qui ont enrichi nos entretiens avec les enseignants.

lérance, la pertinence nous paraît indéniable. Certains documents pouvant présenter des ambigüités et provoquer des polémiques ont été écartés dans nos choix.

2. Facteurs d'ordre biographique. Étant donné l'hétérogénéité de notre population, nous avons pris soin de choisir des documents convenant à tous les âges, genres, origines ethniques et niveaux sociaux.
3. Facteurs d'ordre situationnel. Les documents ont été présentés aux divers groupes d'étudiants tout en prenant compte de leur degré de compétence en langue française. Ainsi, seulement quelques documents contenants des formes syntaxiques inconnues par les étudiants débutants n'ont été présentés qu'à ceux des niveaux plus avancés.
4. Facteurs affectifs. Tous les documents visaient les attitudes, les représentations et les motivations des étudiants.
5. Facteurs d'ordre personnel. Dans cette catégorie rentrent certaines particularités qui séparent les personnes composant un groupe en sous-groupes. Dans notre cas, nous avons pris en compte l'orientation professionnel des étudiants. De ce fait, les documents choisis sont aussi compréhensibles et valables pour les étudiants de langues, d'une part, que pour ceux d'éducation mention langues, d'autre part.

Nous avons également mené une analyse sémiologique, une analyse sociologique et une analyse anthropologique des documents. Le premier type d'analyse a été portée sur la structure des images et des textes. L'analyse sociologique, pour sa part, nous a permis d'épargner les étudiants d'être exposés à une succession d'images clichés de la culture cible avec des représentations stéréotypées. Enfin, l'analyse anthropologique nous a permis de leur montrer cette culture sous l'optique d'une réalité la plus proche à la leur. (Tran, 2001).

Nous montrons un exemple d'image comprenant tous ces niveaux d'analyse, l'affiche de Quentin Blake reprenant le texte de Daniel Pennac (1992) sur les droits du lecteur (Figure 21).

Figure 21 - Image pour l'intervention pédagogique : illustrations de Quentin Blake, sur le texte de Daniel Pennac (1992).

De manière très succincte, nous pouvons dire que l'analyse sémiologique de la structure profonde de ce texte et ces images, nous conduit vers un message pouvant se transformer en source de motivations pour nos étudiants : la liberté, la possibilité d'entamer la lecture sous la forme qui nous convient le mieux[94].

D'un point de vue sociologique, cette image nous permet clairement de déconstruire la représentation que nos étudiants peuvent avoir de la lecture, de la littérature en français et de la manière dont elle est faite par les autres, voire par les Français et d'autres francophones.

[94] Non pas forcément sous les conventionnalismes qui lui sont liés.

Finalement, anthropologiquement, ce texte représente une manifestation réelle de la nature humaine dans une activité universelle.

La totalité des images choisies et présentées aux étudiants peut être consultée dans l'annexe n° 13.

b) Définition des groupes :

Pour cette première intervention, nous avons travaillé avec les étudiants de *Français I, II, III* et *IV* du semestre A-2014. C'est-à-dire que les étudiants des cours de phonétique et phonologie, lecture et écriture, littérature, culture et traduction n'ont pas été inclus. La raison est que les étudiants qui suivent des cours dans n'importe quel niveau de langue sont les mêmes qui sont inscrits dans les cours plus spécialisés. En ne choisissant que les premiers, nous évitions des doublons parmi les informateurs.

Comme nous l'avons mentionné dans la délimitation de la population, pour ce semestre, chacun des niveaux de langue, comptait deux sections différentes, ce qui devait nous permettre d'établir une comparaison entre un groupe expérimental, sur lequel l'intervention pédagogique a été appliquée, et un groupe contrôle.

Afin de la rendre plus objective, l'élection des sections en tant que groupe contrôle ou expérimental a été faite au hasard. Cependant, nous sommes consciente du fait que cette intervention a des implications sur la routine des enseignants. C'est pour cette raison que le choix au hasard ne pouvait pas être unique. Il fallait, de toute évidence, pouvoir compter sur l'avis favorable des enseignants concernés.

Heureusement, ils ont été tous satisfaits de la distribution que nous avons obtenue et que nous reprenons sur le Tableau 18.

Tableau 18 - Organisation de l'intervention pédagogique

Code	Section	Cours	Jours	Horaire	Salle	Professeur	Catégorie
3096 (1242) (3406)	02	Français I	Lundi, mercredi et vendredi	8h35-10h05	C-22	VILLEGAS	Expérimentale
	03		Lundi, mercredi et vendredi	3h35-5h05	C-18	MORENO	Contrôle
3097 (1243)	01	Français II	Mercredi et vendredi	10h10-11h40	C-22	BOSETTI	Contrôle
	04		Lundi et mercredi	2h-3h30	B-29	MORENO	Expérimentale
3098 (1244)	01	Français III	Mardi et jeudi	8h35-10h05	C-19	DIAZ	Expérimentale
	02		Mardi et jeudi	10h10-11h40	C-19	MORENO	Contrôle
3099 (1245)	01	Français IV	Lundi et mercredi	8h35-10h05	C-14	DIAZ	Contrôle
	02		Lundi et mercredi	10h10-11h40	C-15/ C-19	DIAZ	Expérimentale

Cependant, vers la fin du mois de janvier, la section 02 de *Français III* a été supprimée et nous avons perdu de ce fait un groupe contrôle. À cause du petit nombre d'étudiants, lié à d'autres raisons pratiques, cette section s'est, finalement, fusionnée avec l'autre.

c) Mise en place de l'intervention A

L'idée centrale de l'intervention étant de donner une nouvelle articulation à la classe en ouvrant et fermant chaque séance de cours par la présentation des images choisies, sa mise en place a été assez simple. La première image était systématiquement présentée lors des premières cinq minutes d'installation du groupe dans la salle de classe, avant de commencer le cours prévu pour ce jour-là. Pour la deuxième image, les enseignants ont réservé, également de manière systématique, entre cinq et huit minutes à la fin de la classe pour son visionnage.

Quant à la manière de les présenter, nous nous sommes servis tout simplement d'un vidéoprojecteur. Pour ce faire, toutes les images et/ou documents ont été envoyés chaque semaine par mail aux enseignants sous format jpg. Les enseignants ont eu la liberté de décider quelle image montrer lors de chaque jour. Il n'y a pas eu de planning imposé, car il n'y avait pas de construction linéaire autour de ces images et

donc aucun ordre de succession dans les interventions n'était nécessaire à respecter. Ceci leur permettait aussi de se servir d'une image en lien avec les sujets abordés dans la semaine, le cas échéant.

Les enseignants ont été priés de n'utiliser ces images que dans le cadre de ces interventions pendant la période qu'elle devait durer. Une fois l'intervention finie, ils pouvaient s'en servir, évidemment, à leur guise, en fonction de leurs envies et besoins. Les étudiants ne pouvaient pas non plus faire des photos des images. Le moment de la projection était présenté comme un moment de plaisir, spécialement conçu pour les étudiants. On leur a annoncé que tous les cours commenceraient et finiraient de la même manière et on leur a conseillé de profiter du moment. L'idée était de créer une cohésion et identité de groupe fondée sur la curiosité et l'expectative constante. En même temps, nous prétendions promouvoir la sensation que pour y accéder, il fallait absolument intégrer cette dynamique, arriver toujours à l'heure et rester du début à la fin de chaque cours.

Les enseignants ont été invités à proposer des idées pour améliorer l'intervention. Ainsi, l'introduction de certaines modifications était possible ; mais aucune n'a été proposée. Un planning des interventions a été préparé, comme on peut le voir sur le Tableau 19.

Tableau 19 - Organisation hebdomadaire des interventions.

Classe	Horaire	Salle	Professeur
Lundi			
Français I	8h35-10h05	C-22	VILLEGAS
Français IV	10h10-11h40	C-15/19	DIAZ
Français II	2h-3h30	B-29	MORENO
Mardi			
Français III	8h35-10h05	C-19	DIAZ
Mercredi			
Français I	8h35-10h05	C-22	VILLEGAS
Français IV	10h10-11h40	C-15/19	DIAZ
Français II	2h-3h30	B-29	MORENO
Jeudi			
Français III	8h35-10h05	C-19	DIAZ
Vendredi			
Français I	8h35-10h05	C-22	VILLEGAS

L'organisation semestrielle s'est faite en principe en considérant la période comprise entre le 08 janvier et 13 mai 2014 (dates du début et de la fin du semestre). Cependant, même si le semestre a commencé le 08 janvier, nous avons dû attendre jusqu'au 20 janvier pour démarrer l'intervention. Comme nous l'avons expliqué, lorsque nous avons présenté l'application du questionnaire, au début de chaque semestre, il y a, systématiquement, une période un peu compliquée administrativement avant que les groupes-classe soient vraiment bien définis.

D'ailleurs, encore pour des raisons socio-politiques (grèves et manifestations), les dates pour finaliser le semestre ont été décalées et nous avons dû reprogrammer notre étude, tout en considérant la décision du Conseil de la Faculté du 06 mai 2014, selon laquelle le semestre A-2014 devait finir le 25 juillet de cette même année.

Résultat de cette reprogrammation, l'intervention a finalement eu lieu pendant 13 semaines. Selon les classes, leur nombre de séances hebdomadaires, les jours fériés et les jours d'évaluation, chaque groupe a eu un nombre d'interventions différent :

- *Français I* : 48 jours
- Français II : 32 jours
- Français III : 30 jours
- Français IV : 32 jours

Un exemple de planning d'interventions créé pour le cours de *Français II* est consultable dans l'annexe n° 14.

3.3.4. Étape 3 : Application du questionnaire à T1

Notre recherche se fonde sur une démarche essentiellement synchronique avec quelques considérations diachroniques. C'est-à-dire, que nous observons les AL des étudiants du premier groupe (ceux qui ont participé à l'intervention A) à deux moments particuliers de leur parcours et non pas vraiment dans leur évolution dans le

temps[95]. Nous prétendons, certes, par le moyen de ces deux observations, en examiner un possible changement, mais cela se fait sur l'espace/temps d'un seul semestre. Notre mesure est donc ponctuelle, même si elle est composée de deux moments. En revanche, en ce qui concerne l'évolution du rendement académique des étudiants, nous pouvons considérer notre démarche comme étant diachronique car, pour leur caractérisation, nous avons pris en considération une période de neuf ans.

La raison de la prise en compte de deux moments différents lors de notre observation, malgré le fait que nous faisons une analyse essentiellement synchronique, est de répondre au besoin de trouver des solutions possibles aux problèmes d'acquisition liés aux AL des étudiants.

Étant donné donc que les AL ont une influence sur l'apprentissage et que, en ce qui concerne notre corpus, nous pensons qu'elles peuvent avoir une influence plutôt négative (hypothèse de travail), nous nous sommes basée sur leur mutabilité pour essayer de provoquer leur changement et d'observer dans l'avenir les effets de celui-ci sur le rendement des étudiants.

Les deux moments mentionnés correspondent à une première mesure des AL de nos étudiants nous permettant de les décrire ; puis, une deuxième mesure en fin de semestre pour constater s'il y a eu une évolution. Pour ce faire, nous avons pris en considération, parmi tous les aspects théoriques fondamentaux que nous avons décrits (*cf.* cadre théorique), la plausibilité du changement des AL.

C'est en raison de la flexibilité et la malléabilité des AL que nous avons décidé d'intégrer d'une certaine manière le critère de la temporalité à notre recherche afin de l'amplifier un peu. Même si l'idéal aurait été de pouvoir faire plusieurs mesures

[95] Pour quelques étudiants du deuxième groupe (Intervention B), il y a eu un troisième temps que nous décrirons en 3.3.6.

d'un même groupe sur une longue durée jusqu'à atteindre une série chronologique permettant de constater son évolution, les limitations de temps imposées à cette recherche ne nous ont pas permis un tel suivi. L'application du questionnaire à T1 a donc eu lieu à la fin du semestre A-2014 auprès de la population de l'intervention A. Nous rappelons que pour cette étape que des 103 étudiants qui composaient notre population initiale, seulement 80 sont arrivés à la fin du semestre et ont participé à la deuxième application. Nous avons perdu 23 étudiants qui correspondent à presque un quart de la population (22,33%).

3.3.5. Étape 4 : Intervention pédagogique B

Lors des étapes préalables d'observation des étudiants et de recueil d'informations auprès des enseignants pour établir un diagnostic concernant les AL de la population, nous avons noté un autre comportement de ces premiers pouvant témoigner d'une attitude négative : le manque d'intérêt pour avoir un contact personnel avec des locuteurs natifs, notamment avec les assistants de langue française qui vont chaque année au Venezuela dans le cadre des échanges mentionnés dans le contexte de cette recherche.

C'est pourquoi, nous avons décidé de profiter d'une occasion qui s'est présentée à un groupe d'étudiants, pour mesurer le changement d'attitude possible provoqué par la mobilisation de ces facteurs.

En effet, l'enseignante chargée du cours de *Français II* du semestre B-2014 a établi un contact avec une ancienne collègue du département, actuellement chargée des cours d'espagnol de l'École de Ponts et Chaussées de Paris, pour faire des échanges espagnol/français entre les étudiants de deux institutions. Nous avons étendu nos observations sur ces étudiants-là et nous avons appliqué notre questionnaire en deux étapes, avant et après cette deuxième intervention pédagogique, de nature différente.

a) Préparation

L'échange a consisté en une communication orale hebdomadaire avec des locuteurs natifs au moyen du logiciel Skype et sur la plateforme Facebook entre des étudiants vénézuéliens (objet de cette étude) et des étudiants français. Sur des séances d'une heure le temps était divisé en deux : une demie heure en espagnol et l'autre en français, pour que chaque participant puisse bénéficier d'une pratique dans un contexte authentique de la langue étrangère apprise.

Des binômes franco-vénézuéliens ont été créés afin d'établir des conversations semi-guidées autour de sujets de discussion qui leur étaient imposés, mais qu'ils pouvaient développer librement.

b) Mise en place de l'intervention B

Pour cette intervention, nous n'avons observé qu'un groupe expérimental composé de 17 étudiants (cours de *Français II* du semestre B-2014), sous la responsabilité de Mme González. Des 17 étudiants qui se sont inscrits au cours, seulement 12 ont fait l'expérience complète. Toutes les observations sur cette intervention seront présentées dans le chapitre des résultats.

3.3.6. Étape 5 : Réévaluation des AL (T2)

L'optique diachronique susmentionnée que nous avons décidé d'ajouter à nos observations –à l'échelle réduite des 17 semaines que la période a duré–, a été reprise à la fin du semestre B-2014. Cette optique se manifeste par la mesure des attitudes des étudiants à un troisième moment différent (T2), après la deuxième intervention pédagogique. C'est précisément de la mesure à T2 dont nous donnerons les détails dans cette partie.

Il s'agit du même procédé que nous avons expliqué par rapport à la première et deuxième application de notre outil, sauf qu'il a eu lieu des étudiants du groupe 2.

Pour cette troisième application, nous l'avons vu, il y a eu une autre différence importante par rapport à la première : les changements concernant la population. Mis à part le problème de l'absentéisme auquel nous avons dû faire face, tout comme lors des applications précédentes, il faut compter encore une fois le phénomène des désistements et abandons qui caractérise le bas rendement académique de nos étudiants et qui n'est pas sans conséquences sur notre recherche. De ce fait, pour le semestre B-2014, comme nous l'avons signalé auparavant, la population est passée de 17 à 12 étudiants, nous en avons perdu 5, c'est-à-dire 21,41 % du total. Tous les autres étudiants ont vécu l'intervention que nous venons de décrire.

3.4. PHASE III : TRAITEMENT DES DONNEES

Comme nous l'avons annoncé, dans cette section nous expliquerons le traitement que nous avons fait des données du troisième groupe, afin de déterminer non seulement les AL de notre population, mais toutes les relations possibles entre celles-ci et les variables de l'étude (causes, dépendances et correspondances multiples).

Ainsi, nous rappelons les objectifs spécifiques de la recherche, en lien avec cette phase, à savoir :

- Faire une analyse statistique tant descriptive que relationnelle des données ;
- Déterminer quelles sont les AL des étudiants envers le FLE ;
- Analyser les résultats dans une triple perspective, c'est-à-dire, les trois dimensions des Attitudes Linguistiques : affective, cognitive et comportementale ;
- Déterminer s'il y a une relation entre les Attitudes Linguistiques des étudiants et les variables sociolinguistiques considérées dans cette recherche (genre, âge, classe sociale, notamment) ;

- Déterminer les relations entre les variables des résultats obtenus avant et après chacune des interventions pédagogiques ;
- Déterminer, par l'analyse des questions ouvertes du questionnaire, quelles sont les raisons qui justifient les Attitudes Linguistiques des étudiants dans chacune de leurs dimensions.

Quant à notre plan de travail, nous nous centrerons ici sur l'élaboration des registres et des bases des données, ainsi que leur analyse.

Sur ce point, il est important d'ajouter que les données recueillies au moyen de notre questionnaire ont été complétées par des questions ouvertes. De même, notre recherche a été complétée par des entretiens auprès des enseignants chargés des cours impliqués. Nous justifions à présent ces choix.

3.4.1. Questions ouvertes et entretiens avec les enseignants : données qualitatives supplémentaires

Lorsque nous avons considéré les caractéristiques d'un instrument de mesure, nous avons compté parmi celles-ci la possibilité de complémenter l'information collectée par certaines questions ouvertes qui apporteront plus d'information pour l'analyse, notamment qualitative (Labov, 1968).

À ce propos, Gonzalez énumère dans son ouvrage l'inclusion des questions ouvertes dans un questionnaire comme l'un des avantages de ce type d'outil pour la recherche (González, 2008).

En effet, les questions ouvertes permettent de donner plus d'ampleur aux informations recueillies par les questions fermées, ouvrant une voie importante à l'analyse qualitative. Pour cette raison, et afin de répondre à notre objectif spécifique : *Déterminer, par l'analyse des questions ouvertes du questionnaire, quelles sont les raisons qui justifient les AL des étudiants dans chacune de leurs dimensions,* nous avons inclus dans notre questionnaire les interrogations suivantes :

- Quelle est la raison pour laquelle vous avez décidé d'étudier la langue française ?
- Pourquoi vous *suivez/ne suivez pas* une formation en français comme activité extracurriculaire ?
- Pourquoi *avez-vous fait/n'avez-vous pas fait* une immersion linguistique dans un pays francophone ?
- Pourquoi l'opinion que votre famille a sur la langue française *est/n'est pas* importante (ou pas) pour vous ?
- Pour quelle raison vous avez décidé de faire la *Licenciatura* en langues ?
- Pourquoi vous considérez que vos enseignants, vos camarades, votre université et les médias de votre pays ont une influence positive ou négative sur la manière dont vous vous sentez par rapport à la langue française ?

Nous avons inclus également, la question ouverte « pourquoi ? » à la fin de chaque item proposé, accordant à l'étudiant la possibilité de s'expliquer plus amplement sur ses choix, s'il le désirait, ainsi que de nous procurer plus de données d'un autre type pour enrichir cette recherche, notamment en ce qui concerne leurs motivations.

Par ailleurs, nous avons signalé que parmi les techniques utilisées en sociolinguistique pour la collecte de données, se trouve aussi l'entretien (Labov, 1968). Cette technique peut être mise en place comme outil unique pour la recherche, ou bien, comme dans notre cas, on peut y avoir recours afin de palier les limites engendrées par l'information filtrée lors de l'application des questionnaires.

Dans ce sens, nous rappelons simplement que recueillir des données étant une tâche assez complexe, elle ne peut qu'être optimisée par la mise en place simultanée de plusieurs outils (Gauthier et Bourgeois, 2016).

C'est pourquoi, nous avons proposé aux enseignants chargés des cours soit de mener un journal de bord, soit de remplir des fiches sur une observation non structurée de leurs groupes. Ils pouvaient y noter les comportements des étudiants attirant leur attention, (possiblement motivés par la projection des images ou bien par

les échanges avec les étudiants francophones), ou bien y faire des remarques potentiellement utiles pour la recherche. Les informations notées par les enseignants ont ensuite été abordées lors d'un entretien avec chacun d'entre eux, à la fin du semestre. Les résultats seront présentés dans notre dernier chapitre (*cf.* 4.4 Analyse des effets des interventions pédagogiques).

3.4.2. Codification des données en T0, T1 et T2

Lors du traitement des données, la première difficulté à surmonter a été leur diversité, notamment en ce qui concerne les données recueillies grâce aux questions ouvertes du questionnaire. Nous avons dû faire face à un univers très hétérogène de réponses qu'il a fallu ordonner dans des catégories afin qu'elles deviennent abordables (Frankfort et Nachmias, 1999).

Certains auteurs, confrontés au même inconvénient, ont proposé des modèles de catégorisation dont nous nous sommes inspirée pour créer le notre. Alvar (2000), par exemple, regroupe les réponses concernant les raisons qui justifient les AL des informateurs envers les natifs d'une langue en trois groupes :

- de correction (faisant référence au natif qui s'exprime le mieux) ;
- de prétendue instruction (être plus ou moins éduqué) ;
- phonétiques (en lien avec l'articulation, l'intonation, la clarté dans l'expression et la bonne prononciation).

Dailey *et al.* (2005), de leur côté, ont proposé un classement des réponses de leurs informateurs, selon le type d'adjectifs qualificatifs utilisés pour désigner les usagers de la langue cible envers laquelle sont mesurées les AL. À partir du regroupement des adjectifs communément trouvés dans les évaluations des informateurs, ils les ont classées en adjectifs de :

- compétence (ambitieux, intelligent, poli)
- dynamisme (actif, paresseux, enthousiaste)

- solidarité, attraction (sympathique, amical)
- présentation de caractéristiques considérées positives (religieux, familial, digne de confiance)
- présentation de caractéristiques considérées négatives (vulgaire, cruel, immoral)
- capacité de socialisation (proche, confident)
- prestige et respect
- origine

Étant donné que dans notre questionnaire, les réponses qui présentaient ce problème d'hétérogénéité excessive étaient celles aux questions ouvertes « pourquoi », le traitement que nous leur avons donné ne pouvait pas être le même que celui proposé par ces auteurs. Cependant, ils nous ont aidée à créer nos propres catégories. En effet, nous ne demandons pas directement à notre population de qualifier la langue ni ses usagers, mais de donner la raison pour laquelle ils ont choisi une réponse et non une autre.

Dans leurs argumentations, nous avons, tout de même, trouvé des qualifications, ainsi que, certes, des explications à prendre en considération lors de la codification. Il est important de signaler que cette codification a été très complexe, car, dans certains cas, les mots utilisés dans la description d'une perception ou les arguments invoqués n'étaient pas clairement catégorisables.

Ainsi, lorsqu'il y avait des adjectifs qualificatifs dans les réponses des étudiants, dans quelques cas, il était clair que nous avions affaire à des adjectifs laudatifs et, dans d'autres, à des adjectifs péjoratifs. Mais, étant donné qu'il n'existe aucune échelle de classification absolue des adjectifs de la langue espagnole (car la valeur de l'adjectivation dépend énormément du contexte de son actualisation), il y avait aussi des adjectifs qu'il n'était pas aisé de classer dans l'un de ces deux pôles, voire dans une situation neutre.

Avant de créer nos catégories, nous nous sommes vue obligée d'analyser l'utilisation des adjectifs par ces étudiants. Nous avons procédé à une première classification en adjectifs objectifs et subjectifs et une deuxième en positifs et négatifs. Nous avons trouvé, comme il est normal, une plus grande résistance à la classification en positif et négatif des adjectifs subjectifs. D'ailleurs, il y a des adjectifs qui présentaient plutôt des traits de neutralité (comme le cas de l'adjectif « classique » pour parler de la langue française) et que nous avons analysé en tant que tels.

Mise à part cette première procédure, nous nous sommes servie aussi du dictionnaire de l'Académie Espagnole pour l'analyse sémantique des adjectifs et de leur comparaison à leurs antonymes en vue d'objectiver encore plus notre travail.

Tout cela nous a permis d'établir les listes suivantes des adjectifs utilisés spontanément par les étudiants dans leurs réponses[96] :

Qualification positive : harmonieux, cultivé, esthétique, riche, beau, utile, raffiné, magnifique, intéressant, doux, agréable, important, amusant, fascinant, élégant, merveilleux, passionnant, mélodieux, musical, rythmique, *formel*, *facile*, *simple*, *romantique*, *sensuel*, *séducteur*.

Qualification négative : inutile, *compliqué*, *difficile*.

Qualification neutre : politique, logique, classique, diplomatique, précis, antique, complexe.

Ces derniers adjectifs, utilisés pour qualifier la langue française sont considérés neutres car ils semblent représenter des caractéristiques que toute langue peut avoir (logique, précis, complexe), selon sa situation historique (classique, antique) ou encore, selon la situation où elle est utilisée (politique, diplomatique).

[96] Les adjectifs en italiques sont ceux qui ont présenté plus de difficultés lors du classement.

Grâce à l'analyse de ces termes, nous espérions trouver des pistes concernant les motivations, les représentations et les AL des étudiants, par rapport à la langue française.

En outre, nous rappelons que nous avons recueilli les raisons exprimées par les étudiants pour justifier leur choix de réponse. Même si, parmi ces raisons, il y en a qui sont clairement académiques ou économiques –par exemple–, d'autres sont difficiles à cerner de manière tranchée[97].

Dans ce cas, afin de pouvoir raisonner objectivement sur ces réponses et rendre l'analyse possible, nous avons créé des codes pour les cinq catégories que nous avons établies. Cette codification est exposée dans le Tableau 20.

Tableau 20 - Catégories de codification des réponses ouvertes.

Code	Type de raison
1	Cognitives
2	Pragmatiques
3	Affectives
4	Factuelles
5	Sans relation avec la question

Chacune de ces catégories recueille les arguments exposés par les étudiants, rangés en fonction de leur nature, selon ce que nous expliquons dans les sous-parties suivantes.

a) Raisons cognitives :

Nous avons classé dans ce groupe toutes les réponses en relation avec les connaissances linguistiques, culturelles et historiques que les étudiants ont vis-à-vis de la langue et la(les) culture(s) française(s) et francophones. Ces réponses sont toutes issues des analyses rationnelles/objectives.

[97] Leur nature pouvant être même multiple.

Puisque ces raisons cognitives ont des particularités qui les distinguent entre elles, nous pouvions le regrouper selon leurs spécificités pour une analyse plus fine. Nous montrons des exemples de ces sous-catégories possibles, à partir des réponses des étudiants :

Historiques :

- « Apprendre le français est important pour l'héritage culturel de la civilisation francophone dans le monde entier. Des évènements comme la Révolution française et des personnages historiques comme Napoléon Bonaparte ont eu un impact dans l'histoire universelle ».

Socio-anthropologiques :

- « On ne peut pas dire que les Français sont prétentieux. Ce type de jugement devrait porter plus sur des individus que sur une nationalité. Il y a des personnes prétentieuses de toutes nationalités et il y a des français qui ne le sont pas, comme pour tous les autres pays et nationalités aussi ».
- « Il n'y a pas de bons ou de mauvais accents, mais des accents, tout court ».

Linguistiques :

- « La grammaire contient la logique et l'usage correct des langues ».
- « Chaque langue est un monde différent ».
- « L'étude approfondie de la grammaire nous permet de comprendre une langue ».

Sur l'apprentissage :

- « Le fait de s'entendre soi-même lorsqu'on prononce quelque chose est la première étape du développement pour une autoréflexion ».

b) Raisons pragmatiques

L'adjectif pragmatique est utilisé ici dans sons acception commune, c'est-à-dire *en lien avec la vie pratique* où se définissent l'utilité, la valeur pratique des choses, leur

fonctionnement réel et l'adaptation aux situations où elles se présentent. Dans les mots exacts de l'acception 2a du Grand Robert : « qui est adapté à l'action sur le réel, qui est susceptible d'applications pratiques, qui concerne la vie courante ». Synonyme : pratique (Le Grand Robert, 2001 : Tome V, p. 1074).

C'est pourquoi nous regroupons dans cette catégorie toutes les raisons exposées par les étudiants se référant à leur réalité économique, temporelle, culturelle, personnelle et académique.

De même que pour les raisons cognitives, dans cette deuxième catégorie, nous avons identifié, dans les réponses des étudiants, plusieurs spécificités nous permettant de sous catégoriser de cette manière :

Raisons professionnelles :

- « Je travaille tous les jours » (pour expliquer le retard en cours).

Raisons économiques :

- « Les billets d'avion pour aller dans un pays francophone sont très chers ».
- « Les cours complémentaires coûtent très cher. Je ne peux pas les payer ».

Raisons temporelles :

- « Je n'ai pas le temps. J'ai trop de responsabilités ».

Raisons géographiques/situationnelles :

- « Je fais des efforts pour arriver à l'heure, malgré le fait d'habiter très loin de l'université ».

Raisons bureaucratiques :

- « Je n'ai pas de visa pour voyager ».

Sur ce point, nous aimerions signaler que dans certains cas nous avons eu des difficultés pour séparer les raisons « cognitives » des « pragmatiques », notamment en ce qui concerne les pratiques d'apprentissage permettant d'avancer dans l'acquisition de la langue. Dans son expression, l'étudiant peut se référer à l'utilité d'une pratique ou d'un outil pédagogique de manière générale, presque comme une répétition d'une théorie ou bien, comme quelque chose qui fait partie de sa vie pratique réelle. Dans le premier cas, nous classons ses raisons dans la catégorie « cognitives », car elles représentent des connaissances que cet étudiant a et manifeste. Dans le deuxième cas, nous le classons parmi les raisons « pragmatiques » car cela fait partie des solutions qu'il met en pratique dans sa vie académique.

c) Raisons affectives :

Dans cette catégorie, nous rangeons les expressions des étudiants concernant les sentiments qu'ils éprouvent non seulement envers la langue et les cultures cibles, mais aussi envers la formation qu'ils suivent. D'autres manifestations de leurs univers subjectifs sont également répertoriées dans ce groupe, qui, comme les autres, présente des subdivisions possibles :

Sentiments / sensations :

- « J'aime beaucoup étudier la langue française, cela ne m'ennuie pas ».
- « J'adore mon cursus universitaire ».
- « Je ne me sens pas toujours bien dans mes cours mais j'adore la langue française ».

Préférences :

- « Je préfère apprendre le français soutenu ».

Valeurs et principes :

- « Je fais mes devoirs parce que je suis une personne responsable ».

D'autres émotions :

- « J'étudie cette langue car je veux partir avec l'amour de ma vie, mon compagnon français ».

d) Raisons factuelles :

Nous classons sous cette étiquette toutes les raisons qui présentent ce qui est fait par l'étudiant dans la réalité et en fonction de celle-ci sans que cela explique vraiment son choix de réponse. En effet, nous avons décidé de créer cette catégorie car nous avons noté que, assez souvent, au lieu de répondre à notre question « pourquoi ? », les étudiants adoptent d'autres stratégies. Soit, ils ajoutent un complément de l'idée exprimée dans l'item présenté, soit, ils le reprennent entièrement, ou encore, ils se justifient.

Par exemple, face à l'item « Je n'aime pas les Français », plusieurs étudiants ont choisi l'option « pas d'accord » de l'échelle de Lickert proposée. Plus tard, à la question « Pourquoi ? », ils ont répondu : « Je les aime ». Cette réponse ne reflète pas la raison pour laquelle ils aiment, mais nous pourrions croire qu'il s'agit plutôt de la raison pour laquelle ils ont choisi cette option de réponse, ou bien, c'est une manière d'insister sur leur choix, au lieu d'argumenter sur leur posture.

Dans d'autres cas, ils ont choisi l'option « d'accord » de l'échelle des réponses et, à la question « Pourquoi ? » ils ont répondu : « oui, je suis d'accord ».

Pour l'item « je n'arrive pas à être à l'heure » quelques étudiants ont choisi « pas d'accord » et, à la question « Pourquoi ? », ils ont répondu : « je suis toujours à l'heure ».

Un autre exemple est celui de l'item : « Je me sens mal parce que je fais des fautes », nous avons eu comme réponse « pas d'accord » et à la question « Pourquoi ? » des réponses comme « Cela m'arrive, mais pas tout le temps »

Enfin, un dernier exemple est en lien avec l'item « La littérature francophone me semble inutile ». La réponse accordée a été « pas d'accord » et la réponse postérieure à la question « Pourquoi ? », au lieu d'être un argument, reprend un comportement « J'essaye de lire le Comte de Montecristo ».

e) Raisons sans relation avec la question :

Que ce soit à cause de leur caractère, peut-être, générique, ou bien, à cause de leur complète déconnexion avec l'item auquel elles étaient censées faire référence, quelques réponses ont dû être classées dans cette catégorie où le nombre d'occurrences est moins important que dans les autres, mais, tout de même existant.

- « Je pense que le français est une langue qui ouvre des possibilités de formation à l'étranger (dans des pays développés) ». Réponse : « d'accord ». Pourquoi ? : « Il n'y a rien d'impossible dans cette vie ».
- « Pour nous, les hispanophones, il est impossible d'avoir une bonne prononciation en français » Réponse : « pas d'accord ». Pourquoi ? : « Il y a des sourds-muets qui ont du succès »

Dans l'annexe n° 15, nous présentons un extrait d'une grille avec les réponses des étudiants à toutes ces questions ouvertes. Nous pouvons y apprécier de nombreux exemples de l'hétérogénéité des réponses obtenues, qui nous ont obligée à créer les catégories mentionnées. Étant donné qu'il y a des propos qui se répètent, non seulement sur un plan formel mais aussi dans leur contenu, nous les avons répertoriés comme une seule idée, tout en évitant ces répétitions. C'est pour cette raison que le nombre total des réponses sur ces grilles ne coïncide pas avec le nombre d'étudiants. Dans la grille, nous pouvons observer, en partie, le processus de catégorisation.

Concernant les questions fermées, nous avons donné les options de réponse aux étudiants pour qu'ils puissent choisir celle qui leur convenait le plus. Dans ce cas, il est possible de les traiter directement car elles sont homogènes, mais, étant

donné que nous avons travaillé surtout avec le logiciel « Statistical Package for the Social Sciences » (SPSS), pour pouvoir produire des résultats en termes statistiques, ces réponses ont dû être codifiées en chiffres.

Ce travail dont nous présentons ci-dessous quelques exemples (Tableau 21), étant beaucoup plus simple car il s'est limité à transformer nos propres options (déjà en nombre réduit) en quelques codes, se synthétise dans une légende consultable dans l'annexe n° 16.

Tableau 21 - Exemples de codification pour les réponses des questions fermées.

Item	Options de réponse	Code
Niveau	*Français I*	1
	Français II	2
	Français III	3
	Français IV	4
Genre	Masculin	1
	Féminin	2
Cursus universitaire	Langues Modernes	1
	Éducation, mention langues	2
Langue de spécialisation	Français	1
	Anglais	2
Visite à un pays francophone	Oui	1
	Non	2

Finalement, en ce qui concerne les items dont les options de réponse reposent sur une échelle de Lickert, il faut signaler qu'ils nous permettront de mesurer les AL des étudiants d'une manière objective et chiffrée. Pour ce faire, ils reprennent chacune des dimensions des Attitudes Linguistiques (cognitive, affective et comportementale) en 12 items : 6 positifs et 6 négatifs. Cela fait un total de 36 items, qui, dans leur totalité et complémentarité représentent l'attitude de l'étudiant. Or, étant donné que de ces 36 items, 18 sont négatifs et 18 positifs, ils ne peuvent pas avoir la même valeur.

Lorsque nous avons codifié les options de réponse de notre échelle de Lickert, comme nous l'avons fait avec toutes les autres options fermées, nous avons obtenu des codes qui sont devenus en même temps des valeurs nous permettant de calculer l'indice d'acceptation ou de refus de notre objet d'étude, ce qui est le but principal du questionnaire. Ainsi, nous avons obtenu la classification suivante (Tableau 22) :

Tableau 22 - Codification des réponses de l'échelle de Lickert pour les items positifs.

Item	Options de réponse	Code
Tous	Totalement en désaccord	1
	En désaccord	2
	D'accord	3
	Totalement d'accord	4

L'indice ayant un chiffre élevé représente une attitude très positive et, *a contrario*, une valeur basse représente une attitude négative. Un étudiant répondant qu'il est totalement d'accord avec tous les items cumulerait une ponctuation maximale et donc, il ferait preuve d'une attitude très positive. Or, il aura été « totalement d'accord » avec des items négatifs aussi.

Pour éviter ces contradictions, puisque ce code est considéré comme étant une valeur, nous sommes obligée de faire une inversion lorsque nous analysons les items négatifs, pour pouvoir faire un calcul valable. En effet, cette première grille ne fonctionne correctement que pour les items positifs. Ainsi, si l'étudiant répond ne pas être d'accord avec ces items, cela voudrait dire logiquement qu'il a une attitude négative, dans cette dimension, alors que s'il est d'accord, son attitude sera positive.

En revanche, si nous proposons des items négatifs, et que l'étudiant est en désaccord, cela voudrait dire que son attitude est positive, alors que s'il est d'accord, cette attitude changera de nature. Pour cette raison, pour les items négatifs, la codification de l'échelle de Lickert s'inverse de cette manière (Tableau 23) :

Tableau 23 - Codification des réponses de l'échelle Lickert pour les items négatifs.

Item	Options de réponse	Code
Tous	Totalement en désaccord	4
	En désaccord	3
	D'accord	2
	Totalement d'accord	1

La première codification correspond dans notre première base de données (consultable dans l'annexe n° 17) à tous les items représentant les indicateurs d'une attitude positive. C'est-à-dire, tous les items enregistrés de la colonne AA à la colonne AL de notre fichier Excel (pour la dimension cognitive), de AY à BJ (pour la dimension affective) et de BW à CH (pour la dimension comportementale).

La deuxième codification a été utilisée pour les indicateurs d'une attitude négative. C'est-à-dire, ceux enregistrés de la colonne AM à AX (dimension cognitive) de notre base de données, de BK à BV (dimension affective) et de CI à CT (dimension comportementale).

Finalement, les colonnes A à Z de cette base de données contiennent les informations concernant les données personnelles, données académiques, données extra-académiques et l'influence contextuelle de chacun des étudiants de notre population. Ces données ont également été codifiées, afin de répondre aux aspects éthiques de cette recherche, concernant l'anonymat des informateurs. Au lieu d'utiliser l'identification de l'étudiant ou de n'importe quelle personne mentionnée dans les réponses, nous avons créé un code pour chacun.

3.4.3. Élaboration des bases de données pour l'analyse statistique

La procédure de codification nous a permis de transformer tous nos indicateurs et variables, de nature très diverses, dans des données numériques homogé-

néisées. Une fois codifiées, ces informations ont été regroupées dans deux bases de données identifiées comme « intervention A» et « intervention B » (disponibles dans les annexes n° 18 et 19, respectivement). Pour ce faire, nous nous sommes servie du logiciel Excel de Microsoft Office, dans sa version 14.1.0.

Chacun de ces fichiers est composé de deux *feuilles* contenant les données de deux moments de mesure pour chaque intervention. Ainsi, le fichier « intervention A » contient les données de T0 dans la première feuille et celles de T1 dans la deuxième. Dans le cas du fichier « intervention B », la première feuille contient aussi les données obtenues à T0 et, la deuxième, celles obtenues à T2. Pour l'étape de création de la deuxième feuille de chaque base de données, nous avons pris soin d'éviter tout changement sur les lignes des fichiers, car elles contiennent les informations précises de chaque étudiant. Étant donné qu'une partie de la population était absente lors du deuxième et du troisième moment de notre enquête, sur les lignes correspondantes, nous ne trouverons plus que le code assigné à leur identification. Ces lignes n'ont pas été supprimées pour éviter un croisement des données lors de leur importation vers le logiciel choisi pour l'analyse statistique.

Nos bases de données ont été soumises à l'analyse au moyen du logiciel SPSS dans sa version 15 pour Windows, en espagnol. Afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses, ainsi que d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons traité nos données au moyen, notamment, de la statistique descriptive (analyse univariée), dans un premier temps, et de la statistique bivariée et multivariée (analyse relationnelle), dans un deuxième temps.

L'analyse descriptive, d'un côté, nous permet de mettre en place l'une des trois procédures essentielles à la recherche, selon Gauthier et Bourgeois (2016) : comptabiliser et catégoriser les sujets de l'étude selon les caractéristiques qui leur sont propres (genre, âge, langue de spécialité, cursus universitaire), ainsi que selon leurs tendances, basées sur l'observation de leurs réponses au niveau de leur individualité.

La première partie de nos résultats dérive de ce type d'analyse. Nous y retrouvons une description exhaustive de notre population, ainsi que leurs indices d'attitude linguistique, en général, et par dimension.

La statistique relationnelle, en outre, nous permet de mettre en place les deux autres procédures de la recherche évoquées par Gauthier et Bourgeois (2016) : comparer les résultats obtenus à travers le temps et comparer les résultats de deux groupes tout en mettant à jour les correlations ou indépendances des variables (*Ibidem*).

Ces analyses nous permettent de vérifier si les variables exercent une influence sur les comportements des étudiants avant et après notre intervention pédagogique. Nous soumettons nos données à différentes épreuves, pour ce faire : ANOVA, test T et régression binaire.

Or, nous avons décidé, dans un premier temps, de faire une analyse de variance sur mesure répétée qui entraîne la suppression des sujets n'ayant pas répondu à toutes les questions proposées. De manière à ce que toute donnée manquante se traduit par un sujet perdu. En effet, la création consciencieuse de notre questionnaire répond surtout au fait que sa totalité nous mène vers la mesure fiable des AL des étudiants. Lorsque nous nous référons au questionnaire dans sa totalité, nous le considérons en tant que système ; c'est-à-dire que les réponses partielles des étudiants à ses sous-parties ne suffisent pas à ce premier type d'analyse.

Dans ce sens, il nous semble pertinent de citer Galisson et Coste, qui nous permettent de voir que non seulement statistiquement, mais aussi pour la théorie des AL, la considération de l'ensemble des facteurs jouant un rôle déterminant dans leur constitution reste essentielle :

> *Que ce soit sous l'angle individuel ou sous l'angle collectif, les attitudes ne peuvent guère être mesurées et évaluées qu'indirectement (puisque leur caractéristique principale est de se présenter comme un système de réponses, inféré dans sa virtualité à partir de*

l'interprétation qu'on peut faire de ses manifestations supposées). Les ***échelles d'attitudes*** *reposent donc en général sur l'examen d'un ensemble de comportements.*
(Galisson et Coste, 1976, p. 54)

Cependant, les réponses incomplètes recèlent des informations riches qu'un modèle linéaire mixte nous permet d'analyser objectivement. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, nous proposons une nouvelle analyse de ce type, où nous gardons tous les sujets participant à l'étude, qu'ils aient répondu ou pas à toutes les questions.

Notre intention est d'exploiter aussi profondément que possible nos données, pour nous accorder la possibilité de donner des éléments de réponse aux questions qui guident notre recherche : Quelles sont les caractéristiques des Attitudes Linguistiques de la population ? Y-a-t-il une relation entre ces AL et les variables de l'étude ? Est-il possible de les faire évoluer dans un cadre pédagogique ?

Les résultats sont exposés et commentés dans la dernière partie de notre mémoire : Analyse et discussion des résultats.

4
ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Pour cette étude nous avons recueilli des données de nature différente en fonction des besoins de chaque étape. Ainsi, pour l'étape concernant le diagnostic de la situation et la description de notre problématique (*cf.* Partie 1 *Contexte*), nous avons recueilli des données administratives des étudiants de la ULA entre 2007 et 2015 nous permettant de vérifier un comportement académique négatif généralisé, situé au centre de nos préoccupations. Ensuite, afin d'observer ce phénomène d'un point de vue scientifique, nous avons entrepris la création d'un questionnaire. Ce dernier a été basé essentiellement sur les représentations des étudiants et des enseignants de la ULA en lien avec le comportement académique susmentionné. Ces représentations ont été recueillies dans un deuxième groupe de données (*cf.* Sous-partie 3.2 *Phase I : Recueil de données pour la création de l'outil de mesure en milieu pédagogique*). Finalement, une fois le questionnaire élaboré, nous l'avons appliqué, collectant avec cet outil des données directement liées avec les AL, les motivations et les représentations de notre population cible. De ce fait, nous avons produit trois groupes des données correspondant à chacun des objectifs poursuivis.

Les données du premier et du deuxième groupe ayant déjà été traitées et leurs résultats présentés, nous nous occuperons dans cette partie uniquement des résultats concernant celles du troisième : les réponses des étudiants au questionnaire et les informations recueillies lors des entretiens avec les enseignants.

Ces résultats découlent des analyses de deux types. Une analyse descriptive nous permettra de comptabiliser les réponses de notre population à chacune des questions de notre questionnaire, afin de caractériser leurs *AL*, les *motivations* et les *représentations* des apprenants. Des analyses relationnelles, dans un second temps, nous permettront d'établir l'impact réel dans la vie des étudiants des changements perçus lors des premières analyses, notamment ceux engendrés par les interventions pédagogiques.

Par ces procédures, nous extrairons des données du troisième groupe les informations nécessaires à répondre à nos hypothèses. De ce fait, les résultats seront

présentés essentiellement en quatre sous-parties faisant référence aux hypothèses que nous avons soulevées. À l'intérieur de chaque sous-partie nous exposons les résultats de nos analyses, nous développons les commentaires que ces résultats appellent et nous avançons des propositions pédagogiques en vue d'une amélioration de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE à la ULA.

La première sous-partie, recouvre l'analyse des AL des étudiants. Elle nous permet de répondre à notre hypothèse de travail : *En étudiant les AL des apprenants et plus particulièrement en collectant des informations sur leurs motivations et représentations, l'analyse de leurs résultats en apprentissage du FLE sera enrichie*. Pour ce faire, nous entamons d'abord l'observation des résultats concernant les variables contextuelles exerçant de l'influence sur les AL de la population et, subséquemment, sur leurs motivations et représentations. Ensuite, nous considérons les résultats en lien avec les différentes dimensions des AL, obtenus à T0, T1 et T2. Finalement, nous abordons la corrélation entre ces résultats et le rendement académique des étudiants afin d'affirmer que, effectivement, *il existe un lien direct entre, d'une part, une attitude positive et des résultats satisfaisants et, d'autre part, une attitude négative et des résultats insuffisants des étudiants* (hypothèse opérationnelle 1).

Dans la deuxième sous-partie, nous complétons la description des AL des étudiants par l'analyse de leurs réponses aux questions ouvertes du questionnaire. Grâce aux constats faits, nous présentons un aperçu des *motivations* de la population. Ces éléments font échos à notre hypothèse opérationnelle 1a *plus les AL seront positives plus les motivations le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement*.

La troisième sous-partie rend compte des idées exposées par les étudiants et les enseignants, à propos des AL des étudiants. À partir des AL de la population et de ses motivations pour étudier la langue française, nous proposons une description de ses *représentations*. L'hypothèse 1b y est traitée : *1b plus les AL seront positives, plus les représentations le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement.*

Dans cette section, nous présentons aussi les données recueillies à propos des représentations des enseignants.

Enfin, la quatrième sous-partie est consacrée aux analyses relationnelles que nous avons décrites plus haut. L'hypothèse opérationnelle 2, avec ses sous-parties 2a et 2b, que nous rappelons ci-dessous, font l'objet de ces résultats.

2 Dans une situation didactique où l'étudiant est accompagné dans son apprentissage, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant joue un rôle prépondérant.

2a les résultats de la mesure des AL, après une intervention pédagogique, témoignent d'une amélioration des motivations et des représentations des étudiants.

2b au fur et à mesure des interventions pédagogiques, ces changements montrent des Attitudes Linguistiques de plus en plus positives.

Ceci veut dire que les analyses portées sur ces résultats se centrent sur le rôle de l'enseignant (et des autres variables sociodémographiques de notre étude) sur le changement des AL, des motivations et des représentations des étudiants –les trois éléments étudiés, essentiels à l'apprentissage des langues–. Nous y décrivons, fondamentalement, les effets des interventions pédagogiques, observables à T1 et à T2.

4.1. CONCERNANT LES ATTITUDES LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS

Pour décrire et commenter les AL des étudiants de la ULA envers le FLE, nous observerons, essentiellement, leurs réponses aux items au moyen de l'échelle de Lickert de notre questionnaire. Cette observation nous permettra d'analyser les éléments correspondant à chacune des dimensions de leurs attitudes, c'est-à-dire, les raisonnements des étudiants, leurs sentiments et leurs comportements.

Or, étant donné l'influence du milieu sur la définition des AL, nous proposons une première sous-partie rendant compte des conditions dans lesquelles se sont développées les attitudes de notre population. Ainsi, leur caractère social nous mène au préalable, à une description des résultats reportés par l'analyse des variables extra-académiques et contextuelles prises en compte dans notre questionnaire : la famille des étudiants, leurs parents, leurs enseignants, leurs camarades, les caractéristiques des études à la Universidad de los Andes et les médias dans le pays.

Ensuite, nous présentons un nouveau regard –relativisé– de ces descriptions, en nous penchant sur le degré de positivité de la posture des étudiants, en corrélation avec leurs résultats académiques.

4.1.1. Quelques remarques concernant le contexte

Les variables individuelles concernant les données personnelles et académiques de notre population, ayant déjà été décrites (*cf.* 3.3.1 *Définition de la population estudiantine pour la mesure*), nous présenterons par la suite l'analyse descriptive des variables extra-académiques et contextuelles. Il s'agit des éléments pouvant exercer une importante influence sur les AL des étudiants.

Les informations extra-académiques font référence aux formations en français *à des fins non-professionnelles* éventuellement suivies par les étudiants de cette recherche. Ces formations sont proposées par certaines institutions dans la ville de Mérida, notamment, l'Alliance française et Fundaidiomas[98]. Nous considérons aussi les actions d'immersions linguistiques effectuées par les étudiants dans des pays francophones.

Pour ce qui est du contexte, nous nous référons aux parents, aux enseignants, aux camarades, à l'université et aux médias. Le choix de ces éléments s'appuie sur les constats de nombreux auteurs lors des recherches précédentes dans le domaine des apprentissages. Citons, par exemple Dörnyei (2000), lorsqu'il signale « Dans le contexte d'apprentissage, il y a fondamentalement quatre facteurs qui peuvent influencer de manière radicale l'origine et la transformation des attitudes : les parents, les professeurs, les camarades et l'école » (cité par Lasagabaster, 2006, p. 395).

Huguet et Madariaga (2005) affirment, quant à eux, que « pour la définition des attitudes des individus, il est important de déterminer quels sont les référents significatifs exerçant de la pression sur les sujets. Il s'agit fréquemment de la famille, des amis et des collègues, ainsi que des médias[99]. » (dans Janés, 2006, p. 120).

D'autres auteurs ajoutent le fait que les origines de ces attitudes peuvent se trouver dans le contexte historique et social où elles surgissent (D'Anglejan et Tucker (1973) et Álvarez, (2009). Ils font référence notamment à des contextes où les relations historiques entre les nations ont été à l'origine de certains conflits linguistiques. N'étant pas le cas du contexte de notre étude, nous nous concentrons d'autant plus sur les premiers aspects déjà mentionnés. Nous n'oublions cependant pas que, mis à part les conflits, l'espagnol, l'anglais et le français sont les trois

---

[98] Fondation de l'École de Langues de la ULA à but non lucratif pour l'enseignement de langues étrangères.

[99] Notre traduction du texte original : *"aquello que cobrará importancia en la definición de las actitudes de los individuos será determinar cuáles son los referentes significativos que ejercen presión sobre los sujetos y que a menudo son la familia, los amigos y los compañeros de trabajo, y también los mass media"*

langues européennes en concurrence dans le monde et donc, au Venezuela aussi. Nous traiterons ce sujet plus tard (*cf.* Les médias, page 276).

Afin de rendre notre analyse complète, nous observerons dans cette section les raisons exposées par les étudiants pour expliquer leur choix de réponse. Même s'il s'agit des réponses à des questions ouvertes, et que nous consacrons la deuxième sous-partie de nos résultats à ces entrées du questionnaire, nous préférons prendre en compte ces informations immédiatement. D'ailleurs, les éléments d'explication que nous avons trouvés pour ces résultats, dépendent largement de ces réponses. Ils émanent de la conjugaison des données recueillies avec les éléments obtenus des échanges avec nos collègues.

Tous les résultats présentés dans cette partie découlent des tableaux de fréquence contenus dans les annexes n° 11 et 12 (description de la population 1 et 2, respectivement). Nous présentons systématiquement, tout en les comparant, les réponses des deux populations à T0, à T1 et à T2. S'agissant des données qui représentent des conditions relativement stables à long terme, les comparaisons peuvent apparaître comme étant accessoires. Nonobstant, dans certains cas, elles nous montrent effectivement une évolution à prendre en considération. Par exemple, certains étudiants ne suivant pas de cours complémentaires en français au début du semestre s'y sont inscrits plus tard et rentrent, de ce fait, dans une catégorie différente. Concernant d'autres questions à partir desquelles nous cherchons à connaître, par exemple, l'influence des médias dans l'apprentissage du FLE de notre population, les réponses resteront immuables pour la plupart des cas. Ce résultat renforce la validité de notre outil.

Par rapport à la prise en compte de ces variables contextuelles, nous voudrions insister finalement sur l'importance de la contextualisation didactique, comme la définissent Blanchet et Chardenet dans l'index notionnel et factuel de leur ouvrage. Cette contextualisation didactique est définie comme la « prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels,

pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques » (Blanchet et Chardenet, 2014, p. 523). La prise en compte de ces facteurs, nous le verrons, a enrichi nos analyses. De ce fait, pour toute recherche future faite dans ce même cadre, nous recommandons la concentration des efforts pour entamer, d'un point de vue réaliste, les conditions dans lesquelles a lieu l'apprentissage du FLE à la ULA.

a) L'extra-académique

En ce qui concerne les formations complémentaires en FLE et les immersions linguistiques auxquelles on pourrait avoir recours dans le contexte de cette recherche, les résultats ne sont pas très positifs. Ainsi, lors de l'intervention A, plus de la moitié des étudiants (65,7%) a **nié** suivre des formations en français ailleurs que dans leur cursus de l'université. À la fin du semestre, ce pourcentage s'est incrémenté de 10 points, jusqu'à atteindre 75%. Parallèlement, le nombre d'étudiants qui affirment faire ce type de formation passe de 34% à 25%. C'est-à-dire qu'entre T0 et T1 cette variable change négativement pour cette population.

D'ailleurs, moins de 10% des étudiants (9,7%) ont séjourné dans un pays francophone. Ce dernier taux varie de manière qui pourrait paraître incongrue car, il ne pourrait qu'augmenter ou rester stable. Un étudiant étant allée dans un pays francophone au début du semestre, ne peut pas changer de catégorie à la fin, une fois le fait accompli. Au contraire, il pourrait le faire par rapport à une formation extra-académique qu'il a commencée et qu'il ne suit guère. Sinon, dans le sens opposé au premier, un étudiant n'ayant jamais fait d'immersion linguistique aurait pu avoir l'opportunité d'en faire une au milieu du semestre et changer de catégorie. Dans ce cas, le pourcentage ne ferait qu'augmenter. Pourtant, à T1 le taux baisse. Ce fait montre simplement que sur la population à T0, des étudiants ayant vécu une immersion linguistique ont abandonné leurs cours de français et n'ont pas participé à la totalité de l'étude. En effet, en ce qui concerne la population de l'intervention A,

l'analyse est basée sur les réponses de 80 étudiants, au lieu des 103 étudiants qui composaient la population initiale, comme nous pouvons le voir dans le Tableau 24, ci-dessous. Ainsi, le fait d'avoir vécu un séjour linguistique dans un pays francophone ne constitue pas une raison suffisante pour persévérer dans l'apprentissage du français.

Tableau 24 - Variables extra-académiques lors de l'intervention A.

Variable	Temps	Oui	Non	Total (n)
Français comme activité extracurriculaire	T0	34%	65,7%	102
	T1	25%	75%	80
Immersion linguistique dans un pays francophone	T0	9,7%	90,3%	103
	T1	7,5%	92,5%	80

Parmi les étudiants participant à la deuxième intervention pédagogique (Tableau 25), de même que pour l'intervention A, le pourcentage d'étudiants suivant des formations en français ailleurs que dans leur cursus de l'université diminue entre T0 et T2. Le chiffre passe de 66,7% à 50%. Quant à l'immersion linguistique dans cette langue, aucun étudiant de ce groupe n'a eu l'occasion d'en faire une et cette situation reste stable à T2.

Tableau 25 - Variables extra-académiques lors de l'intervention B.

Variable	Temps	Oui	Non	Total (n)
Français comme activité extracurriculaire	T0	66,7%	33,3%	12
	T2	50%	50%	12
Immersion linguistique dans un pays francophone	T0	0%	100%	13
	T2	0%	100%	12

Lorsque nous observons les raisons avancées par la plupart des étudiants pour expliquer leur condition, la majorité des réponses renvoie à des raisons écono-

miques. Aussi bien les étudiants qui ont répondu positivement que ceux qui ont formulé des réponses négatives ont mentionné des difficultés financières. Nous ne discutons pas autour au sujet de la classe sociale des étudiants car nous considérons qu'il s'agit là d'un aspect relativement subjectif et compliqué de la vie des gens. En effet, lors d'un questionnaire, ils peuvent se situer eux-mêmes dans une classe sociale favorisée par besoin de se revaloriser ou bien, au contraire, dans une classe sociale plus défavorisée dans un souci d'humilité (Gauthier et Bourgeois, 2016). Pour cette raison, nous tiendrons compte dans l'analyse seulement de leurs arguments, codifiés et présentés dans les Tableaux 26 et 27, ci-dessous.

Tableau 26 - Raisons des variables extra-académiques, intervention A.

Variable	**Temps**	**Raison %**					**N**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	Total
Français comme activité extracurriculaire	T0	7,2	83,5	3,1	5,2	1	97
	T1	25	75	0	0	0	80
Immersion linguistique en pays francophone	T0	0	81,9	1,1	17	0	94
	T1	7,5	92,5	0	0	0	80
Légende des raisons[100] : 1 = raisons cognitives, 2 = raisons pragmatiques, 3 = raisons affectives, 4 = raisons factuelles et 5= raisons sans relation avec la question.							

Comme nous pouvons le voir, les raisons factuelles et affectives sont les moins présentes dans les réponses des étudiants. Nous trouvons par exemple, au niveau affectif, le cas d'un étudiant qui argumente : « Je prends mon cursus universitaire très au sérieux. Je fais tout ce qui m'aide à le faire mieux ». Or, la plus grande partie des raisons invoquées pour ces deux variables sont de nature cognitive et surtout pragmatique. En effet, l'argument le plus communément invoqué est le fait qu'ils ne peuvent pas faire ce genre d'activités puisque les cours proposés dans la ville, ainsi que les voyages sont onéreux.

[100] Cette légende est applicable à tous les tableaux des raisons de cette section.

Tableau 27 - Raisons des variables extra-académiques, intervention B.

Variable	Temps	Raison %					N
		1	2	3	4	5	Total
Français comme activité extracurriculaire	T0	0	100	0	0	0	11
	T2	41,7	58,3	0	0	0	12
Immersion linguistique en pays francophone	T0	0	81.8	9.1	9.1	0	11
	T2	0	90,9	0	9,1	0	11

De cette manière, même pour les réponses positives, les étudiants qui font des cours de français comme activité extracurriculaire se réfèrent à l'impossibilité de les faire sans les aides proposées par les institutions qui les accordent. En effet, l'Alliance française de Mérida, tout comme Fundaidiomas, proposent des cours où les étudiants de langues de la ULA bénéficient de 50% de réduction des frais d'inscription. Il existe tout de même des étudiants qui affirment ne pas pouvoir payer cette somme. Reprenant leurs propres mots, nous pourrons citer des exemples de réponses tels que : « Je n'ai pas d'argent pour le faire », « C'est trop chèr ». Mises à part les raisons économiques, certaines réponses font référence à d'autres raisons, pragmatiques aussi, pour justifier les choix des étudiants. C'est le cas de : « Pour compléter mon CV », « Je pense que les ressources proposées par la Faculté ne suffisent pas ». Nous pouvons citer aussi le manque de temps, fréquemment mentionné.

Même si la plupart des réponses des étudiants ont un caractère pragmatique, certaines d'entre elles renvoient plutôt à des aspects cognitifs. Ainsi, par rapport au fait qu'ils ne suivent pas des cours complémentaires de français, ils ont argumenté, par exemple, ne pas le faire : « Parce que je suis autodidacte », « Parce que je ne le considère pas utile ». À part ces rares cas, la plupart des étudiants qui sont inscrits à ces cours affirment qu'ils le font : « Pour être mieux préparé pour l'université car les cours démarrent à un niveau que je n'ai pas », « Pour obtenir les connaissances nécessaires pour assurer de bons résultats à l'université », « Pour compléter mes connaissances qui sont insuffisantes », « Parce que je n'ai pas le niveau exigé à la Fac. Cela m'aide à y arriver », « Pour compléter ma formation à l'oral ».

Par rapport à ce type de réponses, nous avons constaté qu'en effet, le niveau de langue avec lequel ces étudiants initient leur formation est en grand contraste avec le niveau des programmes des cours. Pour accéder aux licences proposées à la ULA, les seules exigences sont d'avoir un baccalauréat (sans mention spécifique) et de passer une épreuve d'admission en langue anglaise (niveau A1 requis). Ceci signifie que les étudiants ne doivent faire preuve aucunement de connaissances préalables en français. De ce fait, il est tout à fait possible qu'à leur première inscription, ces étudiants n'aient jamais eu de contact avec le français qu'ils vont pourtant étudier à un niveau universitaire. Nous observons de rares cas où les étudiants ont des bases en FLE : d'un côté, nous l'avons vu, il y a un petit pourcentage d'étudiants ayant fait un baccalauréat en sciences humaines. D'un autre côté, certains étudiants ont suivi une formation à des fins non professionnelles dans les institutions mentionnées auparavant, ou qui ont fait des immersions linguistiques dans des pays francophones.

En ce qui concerne l'immersion linguistique dans un pays francophone, nous avons choisi également quelques exemples de réponses de la part des étudiants. Lorsqu'ils expliquent pourquoi ils sont allées ou pas (ce qui est le cas le plus fréquent) dans un pays francophone, nous avons comptabilisé quelques rares cas pour les réponses factuelles, telles que : « Je n'ai jamais quitté mon pays », « J'y suis allé pour travailler », « J'ai vécu au Canada pendant 10 ans », « J'ai passé une journée à Paris quand je suis allé en Chine ». Quelques raisons affectives sont apparues également : « J'ai peur de ne pas savoir communiquer avec les autres ». Finalement, nous avons répertorié une large majorité de réponses pragmatiques, telles que : « Je n'ai pas d'argent pour le faire », « Je n'ai pas eu la possibilité de le faire », « Les démarches pour préparer un voyage exigent d'avoir beaucoup d'argent. Cela n'a pas été possible pour moi de le faire », « Je n'ai pas pu avoir le visa », « La situation économique critique de mon pays ne me le permet pas », « Des raisons économiques m'empêchent de le faire ».

Pourtant, nous le savons bien, les immersions linguistiques sont de grande importance. Citons, à ce propos, les mots de Geneviève Zarate, lorsqu'elle analyse notamment les faiblesses ou bien les avantages de ceux qui vivent des situations de migration, par rapport à leur relation à l'étranger. Nous considérons que ces propos s'appliquent aisément à toute situation d'apprentissage d'une langue et de la culture que celle-ci véhicule :

> *Tous les élèves ne sont pas à égalité devant la relation à l'étranger. Ceux qui ont eu à faire face à une mobilité géographique et culturelle (bien que les deux n'aillent pas strictement de pair), du fait des migrations et de voyages familiaux, ont un tissu d'expériences qui leur a permis de se confronter à l'altérité. Ceux qui n'ont pu que faiblement s'y mesurer, soit parce qu'ils appartiennent à un milieu culturellement très homogène, soit parce qu'ils n'ont jamais été impliqués dans une situation de rupture sociale, seront démunis devant les exigences de la mobilité géographique.*
>
> *Zarate, 2012, p. 124*

Les immersions linguistiques, se présentent, comme un facteur à des effets positifs sur l'apprentissage des langues, ainsi que sur le changement des AL des étudiants (*cf.* 4.4 *Analyse des effets des interventions pédagogiques*). Cependant, la plus grande partie de notre population, n'a pas la possibilité de vivre ce genre d'expériences, notamment pour des raisons économiques, mais aussi, administratives. De ce fait, nous soutenons leur promotion sous un format différent, les rendant plausibles. Nous considérons qu'en effet nous pouvons participer au développement des possibilités pour qu'un nombre plus important d'étudiants puissent avoir accès à l'expérience de l'immersion linguistique. Pour ce faire, un travail sur les représentations des acteurs reste indispensable. Ainsi, nous pensons qu'on pourrait tout d'abord, travailler sur les stéréotypes liés à la standardisation de la langue et la culture françaises. Ensuite, le regard pourrait se poser sur les représentations que nous avons sur l'organisation des immersions linguistiques en elles mêmes.

Quant à la standardisation, nous considérons qu'un travail approfondi nous permettant de dépasser les limites du *Français* vers le *Francophone* peut favoriser l'ouverture envers un éventail d'options différentes à l'heure de penser à vivre une expérience directe et authentique avec la langue française. En effet, nous avons témoigné du regard conditionné des différents acteurs dans le milieu de notre recherche où l'idéal pour faire une immersion linguistique est de le faire en France métropolitaine. Or, pour des Vénézuéliens, et surtout en ce moment, il s'agit d'un projet de moins en moins envisageable d'un point de vue économique. Cependant, au lieu de prétendre venir en France, nous pouvons essayer de développer des relations avec des territoires français et francophones, géographiquement plus proches du Venezuela (le Québec, la Dominique, Haïti, la Guyane française, la Martinique). Cela pourrait permettre de réduire, en partie, l'importance de l'investissement économique.

D'un autre côté, quant à l'organisation des immersions linguistiques, nous conseillons de porter nos regards sur les réseaux solidaires qui se développent de plus en plus dans le monde virtuel, entre particuliers. En effet, nous trouvons dans ces réseaux un excellent moyen de se permettre de vivre l'expérience du contact authentique avec la langue, sans que les limites économiques y jouent un rôle très important. D'ailleurs, au niveau administratif, lorsqu'il s'agit des échanges dans le cadre des projets solidaires collectifs, une lettre d'invitation pourrait assurer l'obtention d'un visa dans de meilleures conditions. D'un point de vue plus formel, l'adhésion de la ULA à l'AUF et à l'AIF, ainsi que le renfort des conventions de coopération avec des universités francophones et le développement de nouvelles conventions avec d'autres universités, sont très fortement conseillés. Cela ouvre de nouvelles possibilités officielles d'effectuer des immersions linguistiques avec des financements institutionnels partiels.

Dans tous les cas, le vide cognitif provoqué par le manque de contact des étudiants avec la langue française, que se soit dans un cadre institutionnel ou dans le

cadre des immersions linguistiques, implique des obstacles lors de l'apprentissage. Afin de dépasser ces obstacles, l'École de Langues avait prévu, lors de la création de sa licence, la préparation des étudiants par le moyen d'une formation extra-pensum ou cours propédeutique, alors dénommé « cours introductif ». Même si officiellement ce cours n'était pas obligatoire, son intérêt l'a transformé au fils du temps en une composante indispensable aux deux *Licenciaturas*. Le cours introductif comportait 96 heures de formation, reparties sur 17 semaines, lors desquelles les étudiants étaient préparés pour passer un examen « d'entrée ».

La réussite à l'examen d'entrée était une condition indispensable pour s'inscrire au niveau I de langue française et donc, nécessairement, à tous les cours subséquents proposés par le Département de Français. Cependant, une mobilisation d'étudiants qui revendiquaient un accès complètement libre aux formations proposées dans les pensums des deux Écoles impliquées, a mené vers sa suppression depuis mars 2007 (date du dernier examen d'entrée à la ULA Mérida).

De ce fait, les caractéristiques de la population d'étudiants de la ULA ont radicalement changé à partir de cette date-là. La population s'est redéfinie progressivement. Les étudiants du semestre B-2006 ont été les derniers à avoir passé un examen d'entrée pour participer aux cours de *Français I*. Dans une suite logique, ils ont dû s'inscrire aux cours de *Français II* lors du semestre A-2007, aux cours de *Français III* en B-2007 et, finalement, aux cours de *Français IV* dans le semestre A-2008. Le semestre B-2008 marque donc la limite entre deux époques où la plus grande partie de la population se définit selon des exigences complètement différentes que les actuelles. À partir de ce semestre, la plupart des étudiants suivant des cours dans le département de français ont fait leur entrée sous les mêmes conditions. Il faut être conscient, tout de même, du fait que les étudiants n'avancent pas tous au même rythme et que les groupes se décomposent sur le parcours des cursus. C'est-à-dire que certains étudiants ne réussissent pas et restent dans des niveaux inférieurs, ce qui fait forcément qu'au bout du semestre B-2008 il y avait encore des étudiants

dans certains niveaux ayant fait leur entrée aux cours par l'examen, mais il s'agit là d'exceptions. Cette donnée est très importante à prendre en compte lors des recherches dans ce même cadre car elle détermine la population dans ses caractéristiques.

Dans tous les cas, depuis le semestre A-2007, la plupart des étudiants s'inscrivent donc aux cours de *Français I* –dont le programme démarre avec le *passé composé* - sans avoir à démontrer qu'ils possèdent les connaissances nécessaires pour y réussir. Ils sont donc entrainés vers l'initiation d'une formation sans en avoir les bases. De plus, la disparition de l'examen d'entrée a provoqué aussi la suppression du cours propédeutique qui n'avait plus de raison d'exister, officiellement. Nous nous trouvons donc face à une population qui n'ayant pas le niveau nécessaire pour initier ce type de formation, en général, n'a pas non plus la possibilité de faire des cours complémentaires ni d'immersions linguistiques afin de surmonter ses manques.

b) Le milieu social et psychoaffectif

Toujours dans le cadre des éléments contextuels exerçant une influence sur les AL des étudiants, nous ferons quelques observations en lien avec la famille, les enseignants, les camarades, l'université et les médias. Cependant, en ce qui concerne les propositions didactiques, nous nous concentrerons notamment sur les médias. Nous considérons, également, que ces propositions peuvent produire des conséquences positives –indirectement– sur la famille. Les propositions concernant l'université et les actions que celle-ci pourrait mener en tant qu'institution sont indiquées tout au long des résultats. Nous nous concentrerons ici seulement sur les observations des étudiants dans ce sens. Les propositions qui concernent les enseignants seront développées spécialement à la fin de cette partie (*cf.* 4.4 *Analyse des effets des interventions pédagogiques*). Nous y traiterons le rôle central de l'enseignant dans l'amélioration des Al, des motivations et des représentations des étudiants. Quant

aux camarades, nous pensons que, en tant que bénéficiaires de tous les changements proposés, leur inter-influence dans le collectif « groupe/classe » ne pourra que devenir de plus en plus positive dans la mesure où les autres éléments considérés se mettent en place de manière effective.

La famille et les parents

L'influence de cet élément sur l'apprentissage du FLE chez les étudiants de notre recherche a été sondée au moyen de trois questions reliées entre elles : « Vos parents ou d'autres membres de votre famille proche aiment la langue française ? « Est-ce que cela est important pour vous ? » (Voir Tableau 28 pour le résumé des réponses obtenues auprès de la population de l'intervention A et le Tableau 30 pour celle de l'intervention B). La troisième question –ouverte– (« Pourquoi ? ») nous permet de comprendre leurs deux premiers choix de réponse (Voir Tableau 29 pour la population 1 et Tableau 31 pour la population de l'intervention B)

Tableau 28 - Influence des parents sur les étudiants par rapport à leur attitude envers la langue française. Population de l'intervention A.

Variable	Temps	Oui	Non	Total (n)
Vos parents ou d'autres membres de votre famille aiment le français ?	T0	54,5%	45,5%	101
	T1	59,5%	40,5%	79
Cela est important pour vous ?	T0	50%	50%	102
	T1	40,5%	59,5%	79

En ce qui concerne la population de l'intervention A, leurs réponses montrent que, dans un premier temps, un peu plus de la moitié des étudiants (54,5%) considèrent que leurs parents ou d'autres membres de leur famille aiment le français, contre 45,5% qui ne l'aiment pas. À T1 ces variables restent relativement stables. Nous remarquons tout de même une augmentation du pourcentage des parents qui aiment le FLE et une diminution de l'importance qui est accordée à ce fait.

Tableau 29 - Raisons en lien avec l'influence des parents pour la population de l'intervention A.

Variable	Temps	Raison %					N
		1	2	3	4	5	Total
Pourquoi cela est important pour vous (ou pas)?	T0	2,2	18,7	45,1	29,7	4,4	91
	T1	1,4	21,1	45,1	28,2	4,2	71

Quand nous examinons les raisons expliquant cet état de faits, nous voyons un grand nombre de propos qui paraphrasent le contenu des deux questions précédentes ou bien qui décrivent une réalité sans que cela représente vraiment un argument. En voici quelques exemples : « Qu'ils aiment ce que je fais est important pour moi », « Leur opinion est importante », « Mes parents sont illettrés », « Ils ne parlent pas français », « Ils ne sont pas contre le fait que j'étudie cette langue », « Ils ne connaissent pas cette langue ». Mis à part ces cas, la plupart des réponses sont d'ordre pragmatique et affectif, dans les deux groupes.

La population 2 a présenté des réponses très similaires en termes de pourcentages. Dans les deux cas, nous percevons une augmentation du taux des parents aimant le FLE. Ceci nous amène à supposer que, après l'application du questionnaire, les étudiants se sont –peut-être– intéressés un peu plus à ce sujet en s'informant auprès de leur famille. Quant à la diminution de l'importance qu'ils accordent à cela, nous pensons à une prise de conscience différente du fait. Encore que, ces changements peuvent être occasionnés aussi par l'absence des étudiants qui ont abandonné leur formation.

Tableau 30 - Influence des parents sur les étudiants par rapport à leur attitude envers la langue française. Population de l'intervention B.

Variable	Temps	Oui	Non	Total (n)
Vos parents ou d'autres membres de votre famille aiment le français ?	T0	46,2%	53,8%	13
	T2	66,7%	33,3%	12
Cela est important pour vous ?	T0	66,7%	33,3%	12
	T2	58,3%	41,7%	12

Comme pour la population A, dans le cas de la population B, la grande majorité des réponses à la question ouverte « Pourquoi ? » s'est concentrée dans la catégorie des raisons affectives, spécialement à T2.

Tableau 31 - Raisons en lien avec l'influence des parents pour la population de l'intervention B.

Variable	Temps	Raison %					N
		1	2	3	4	5	Total
Pourquoi cela est important pour vous (ou pas)?	T0	0	33,3	41,7	25	0	12
	T2	0	8,3	66,7	16,7	8,3	12

Parmi les raisons pragmatiques et cognitives (difficiles à séparer en deux catégories distinctes dans ce cas), nous pouvons considérer les exemples qui suivent : « S'ils s'y intéressaient, je pourrais mettre en pratique mes connaissances, apprendre plus et communiquer avec eux en langue française », « L'apprentissage serait plus facile pour moi », « Si cela les intéressait, je pense qu'on aurait pu faire plus d'efforts pour voyager et j'aurais pu apprendre plus rapidement », « C'est moi qui vais étudier cette langue, non pas mes parents ».

Même si elles ne sont pas nombreuses, nous avons trouvé quelques raisons classées dans la cinquième catégorie. Ainsi à la question « pourquoi il est important pour vous que vos parents aiment ou pas la langue française ? » certains ont répondu –sans relation avec la question– : « Ils ont étudié le français au lycée », « Quand ma mère était au lycée, la langue française était obligatoire ».

Finalement, par rapport aux raisons affectives, nous avons inclus dans cette catégorie, pour ceux qui ont admis que cela a de l'importance dans leur vie, des réponses telles que : « Ils ont une influence importante sur mes décisions », « Cela me motive de savoir qu'on partage une passion », « Ma mère aime le français et je sais que cela influence ma propre motivation ». Pour ceux qui ont donné une réponse négative à cette influence potentielle, nous avons enregistré des réponses de ce type : « Ce que les autres pensent de ma vie n'est pas important pour moi », « Ce qui m'intéresse est que cela me plaise, moi », « Je ferais plus d'efforts si je savais qu'ils

aiment ce que je fais comme études. Cela me motiverait énormément », « Ce qui est important est ce que je pense et j'aime », « Pour moi, ça suffit si ça me plaît, à moi ».

Sánchez et Rodríguez (1997, dans Janés, 2006), ayant fait une recherche similaire à la nôtre, tirent les conclusions suivantes à partir de leurs observations :

> *Les attitudes sont en relation avec la compétence indépendamment des capacités intellectuelles des étudiants. 2. Il y a une relation directe entre les attitudes des parents et des enfants, c'est pourquoi nous inférons que celles-ci ont leurs origines dans le foyer familial plutôt que dans le milieu éducatif. 3. Les attitudes mesurées avant et après l'apprentissage institutionnel, varient très légèrement. Nous déduisons de cela qu'elles ne sont pas liées à une meilleure connaissance de la langue*[101].
>
> *(Janés, 2006, p. 125).*

Dans le cas de notre étude, même si quelques étudiants semblent n'accorder aucune importance aux opinions de leur famille, nous avons observé que pour une bonne partie de la population, il s'agit d'un facteur déclencheur de motivations prépondérant.

D'ailleurs, théoriquement, la famille joue un rôle très important dans la définition des représentations et des attitudes : « Les attitudes s'apprennent, c'est pourquoi les parents[102] et les éducateurs jouent un rôle très important dans leur formation, au point que les attitudes constituées sous leur empire sont spécialement résistantes ». (Lasagabasrer, 2006, p. 394). Cependant, ce n'est qu'une analyse relationnelle qui nous permettra de savoir, plus tard, si nos résultats quant à l'influence des

---

[101] Notre traduction du texte original : "1. Las actitudes tienen una relación con la competencia independientemente de las capacidades intelectuales de los estudiantes 2. Hay una relación directa entre las actitudes de los padres y las de los hijos, de lo que se infiere que éstas tienes origen en el hogar antes que en el medio educativo. 3. Las actitudes medidas antes y después del aprendizaje institucional, varían muy levemente. De lo que se deduce que éstas no están ligadas con un mejor conocimiento de la lengua."

[102] Nous avons souligné en caractères gras.

parents de notre population, vont dans le même sens que ceux de ces auteurs ou pas.

Entretemps, étant donné le nombre important d'étudiants qui ont signalé que les membres de leurs familles ne portaient aucun intérêt à la langue française, nous proposons un travail sur la promotion de sa présence de manière élargie dans le paysage linguistique des Vénézuéliens. Pour ce faire, nous mentionnons le rôle que y jouent les médias du pays, ainsi que les acteurs de l'université.

En effet, une participation plus extensive des enseignants et des étudiants du département de français dans la vie des communautés pourrait toucher non seulement le public exclusif des salles de classes, mais d'autres membres particuliers de notre société. Nous pensons, par exemple, à la participation dans l'organisation des programmes dans les médias locaux. Cela pourrait prendre la forme des programmes de radio sur les musiques francophones, et sur d'autres manifestations culturelles. Il serait possible aussi d'organiser un programme éducatif sur l'enseignement de la langue française à la chaîne de télévision de la ULA. Cela pourrait, d'ailleurs être proposé comme un travail très intéressant pour les stages des étudiants. De cette manière, un même projet aurait une double fonction et bénéficierait de multiples personnes. D'un côté, nous pourrions assurer la présence de la langue française dans nos médias locaux –et donc dans le paysage linguistique de tous les sujets faisant partie du contexte de notre étude–. D'un autre côté, nous accorderions des possibilités de mettre leurs connaissances en pratique à nos futurs diplômés dans la mise en place des projets de ce type. D'autres idées plus simples pourraient également se concrétiser. Nous pourrions proposer, par exemple, l'organisation des projections des films francophones à l'intérieur de la faculté, mais ouvertes au public général, suivies de rencontres et de débats.

Les enseignants, les camarades et l'université

Les éléments suivants ont été analysés sur la base d'une même question : « Considérez-vous que [chacun de ces facteurs] influence positivement ou négativement la manière dont vous vous sentez par rapport à la langue française ? »

Pour la population 1 à T0, presque tous les étudiants (96,1%) ont considéré que leurs enseignants ont une influence positive sur leur position vis-à-vis du français. Seulement 2% ont affirmé que cette influence est négative, ou qu'elle est négative et positive en même temps.

À la fin du semestre, l'influence positive chute de presque 7 points et celle négative augmente d'un peu plus de 8 points (voir le Tableau 32). Cela peut s'expliquer par des raisons diverses. Si nous fondons notre analyse sur les réponses à la question ouverte *pourquoi ?* nous verrons ressortir des commentaires exclusivement positifs sur les enseignants, mais la plupart d'entre eux font référence à des facteurs d'ordre pragmatique (*cf.* Tableau 34, ci- dessous).

Les étudiants mentionnent notamment l'aide apportée par les enseignants dans l'amélioration de leur niveau de formation. Cependant, on note un manque relatif d'implication d'éléments d'ordre affectif. La relation apprenants-enseignants est, avant tout, une relation humaine ou les affinités et d'autres éléments psychoaffectifs jouent un rôle important.

Le fait que les raisons affectives soient peu évoquées par rapport aux autres types de raisons nous interpelle (autour de 32% des raisons affectives contre à peu près 60% réparties entre pragmatiques et cognitives). Il est possible que la chute des réponses positives remarquée quant à l'influence des enseignants à T1 soit en relation avec un manque d'affinité dans cette relation humaine.

Tableau 32 - Influence des variables contextuelles sur l'appréciation que les étudiants ont de la langue française. Intervention A.

Variable	Temps	Positive	Négative	Les deux	Total (n)
Enseignants	T0	96,1%	2%	2%	102
	T1	89,7%	10,3%	0%	78
Camarades	T0	90,6%	6,3%	2,9%	96
	T1	88,2%	11,8%	0%	76
Université	T0	78,6%	17,3%	4,1%	98
	T1	84,6%	15,4%	0%	78

Par rapport à l'influence de leurs camarades, neuf étudiants sur dix (90,6%) la qualifient comme étant positive. 6,3% a reconnu que cette influence est négative et 3,1% a signalé que l'influence exercée est aussi bien négative que positive. Ces résultats restent un peu plus stables pour cette population à T1. Enfin, plus des trois quarts de la population a manifesté de manière presque systématique que l'influence de leur université sur leur appréciation du FLE est positive. Ces résultats sont similaires pour les deux populations, pour qui ce dernier élément est le moins bien qualifié parmi les trois présentés dans cette section. En effet, le seul élément attirant notre attention sur la population 2 (voir le Tableau 33), par rapport à la population A, est le fait que, pour ce deuxième groupe, l'influence des enseignants atteint un 100% des réponses la considérant comme positive à T2, alors qu'elle avait démarré à T0 à 84,6%.

Tableau 33 - Influence des variables contextuelles sur l'appréciation que les étudiants ont de la langue française. Intervention B.

Variable	Temps	Positive	Négative	Les deux	Total (n)
Enseignants	T0	84,6%	15,4%	2%	13
	T2	100%	0%	0%	12
Camarades	T0	92,3%	7,7%	0%	13
	T2	91,7%	0%	8,3%	12
Université	T0	84,6%	0%	15,4%	13
	T2	91,7%	0%	8,3%	12

Les raisons affectives données pour expliquer l'influence des enseignants passent de 41,7% à 75% et les pragmatiques diminuent de 41,7% à 16,7%. On peut percevoir un changement équivalent par rapport aux raisons concernant l'influence des camarades (voir les Tableaux 34 et 35). L'augmentation des réponses d'ordre affectif à T2 par rapport à T0 et, surtout, comparée à la population 1, étant flagrante, nous pensons que non seulement l'affinité avec l'enseignant joue un rôle important dans la perception des étudiants de leur expérience d'apprentissage, mais encore que le type d'intervention mise en place a été déterminant. À notre avis, la socialisation qu'on dû développer les étudiants vénézuéliens avec des étudiants français a contribué à l'amélioration de cette perception et des relations des étudiants entre eux et avec l'enseignant.

Tableau 34 - Types de raisons en lien avec les variables contextuelles enseignants, camarades et université. Intervention A.

Variable	**Temps**	**Raison %**					**N**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	Total
Influence des enseignants	T0	11,1	51,5	32,3	5,1	0	99
	T1	10,4	53,2	32,5	3,9	0	77
Influence des camarades	T0	6,3	51	36,5	5,2	1	96
	T1	8	52	33,3	5,3	1,3	75
Influence de l'université	T0	3,2	76,3	8,6	10,8	1,1	93
	T1	4,1	71,6	10,8	12,2	1,4	74

En ce qui concerne les raisons pragmatiques, nous comptons des réponses comme : « Ils cherchent toujours la manière la plus pratique de nous apprendre la langue », « Ils nous donnent des outils pour apprendre de manière efficace », « On est obligé de communiquer avec eux en français. C'est un défi », « Malgré le niveau insuffisant de certains étudiants, ils cherchent la manière de les aider », « Ils représentent notre seule porte d'entrée à la langue et à la culture françaises », « Ils prennent le temps nécessaire pour nous expliquer et pour répondre à nos doutes », « Les camarades permettent de développer un sens de compétitivité entre nous », « Nous étudions ensemble », « C'est positif grâce à l'entraide », « Ils m'apportent la possibilité de mettre en pratique mes connaissances. Ce qui est très difficile dans un pays hispanophone ».

Tableau 35 - Types de raisons en lien avec les variables contextuelles enseignants, camarades et université. Intervention B.

Variable	Temps	Raison %					N
		1	2	3	4	5	Total
Influence des enseignants	T0	8,3	41,7	41,7	8,3	0	12
	T2	0	16,7	75	8,3	0	12
Influence des camarades	T0	0	58,3	41,7	0	0	12
	T2	0	25	75	0	0	12
Influence de l'université	T0	0	81,8	0	18,2	0	11
	T2	8,3	50	25	16,7	0	12

Toujours, par rapport à ces deux éléments, quelques réponses recouvrent un caractère cognitif, telles que : « Quelques enseignants m'aident à enlever la peur de me tromper et plutôt analyser mes erreurs », « Ils travaillent sur notre stimulation constante au moyen de l'enseignement de la culture française », « Ils préparent leurs cours avec beaucoup de pédagogie pour nous aider à les comprendre », « Ils s'occupent bien de notre apprentissage, surtout des détails nous aidant à atteindre une bonne prononciation », « Avec nos camarades, nous pouvons apprendre les uns des autres », « Ils ont un haut niveau collectif vers lequel le groupe est attiré. Ce qui aide à apprendre ».

D'autres réponses, se centrent sur le caractère affectif. C'est le cas de : « On peut noter l'amour qu'ils portent à la langue française. Cela donne envie de l'apprendre », « Elle est très accessible. Je me sens confiante », « Ils nous motivent à atteindre nos buts », « Ils m'encouragent à continuer et à améliorer », « Ils nous aident à apprendre d'une manière amusante », « Les camarades sont passionnés des langues aussi et on peut partager autour de ce sujet ». Quant à l'influence négative, nous avons trouvé des arguments tels que : « Quelques-uns nous motivent, mais d'autres nous méprisent », « Ils me font sentir incapable de réussir », « Certains étudiants ayant un bon niveau de langue et plus d'expérience avec le français ont tendance à mépriser ceux qui ne sont pas à la hauteur de la situation ».

Nous avons enregistré aussi quelques raisons factuelles qui, comme auparavant, reprennent l'idée contenue dans la question : « Ils ont une influence positive », ou

bien, elles consistent en une description des faits tels qu'ils se présentent sans que cela soit un vrai argument pour expliquer le type d'influence. C'est le cas des réponses telles que : « Je n'ai pas de relation avec eux » (pour se référer aux camarades).

Finalement, en ce qui concerne l'influence de l'université, les étudiants expriment quelques raisons affectives, telles que : « Il y a une ambiance agréable pour étudier et se concentrer ». D'autres ont un caractère factuel, comme : « C'est une université très reconnue sur le continent », « Le fait que l'institution organise des événements dénote de l'intérêt pour les étudiants ». Cependant, ce sont les raisons pragmatiques qui deviennent prioritaires pour eux.

Ainsi, d'un point de vue positif, ils expriment, parmi cette catégorie, des affirmations comme : « Il y a plusieurs ressources nous permettant d'avancer dans nos formations (des assistants natifs et non natifs, des ateliers de conversation, etc.) » ou encore : « Les installations sont propres et adéquates pour notre apprentissage ». L'influence est vue comme positive aussi « Grâce aux accords qui permettent que des assistants natifs viennent dans le pays ».

Nonobstant, parmi leurs réponses, celles qui retiennent le plus notre attention sont celles qui justifient leur choix de réponse négative. Elles font référence à des réalités sur lesquelles nous aimerions réfléchir un peu plus profondément. Nous avançons quelques exemples : « Il n'y a pas assez d'enseignants », « Les programmes des cours proposés sont très chargés », « Il n'y a pas de laboratoire de langues qui fonctionne ni de bibliothèques à jour », « Il faudrait changer les programmes et on ne le fait pas », « Nous n'avons pas assez d'heures de cours ».

En effet, en ce qui concerne le nombre heures des cours de FLE, il est important de dire que parmi les universités du pays qui proposent des formations similaires à celle accordée par la ULA, cette dernière est celle qui a le plus petit nombre

d'heures. Nous noterons que l'IPC de l'UPEL dispense 1800 heures de FLE, l'UCV, à Caracas : 1664 heures et la LUZ, de Maracaibo : 992 heures.

Dans cet éventail de possibilités, seulement l'IPC et l'UCV proposent des cours avec un grand nombre d'heures de formation, permettant possiblement d'atteindre le niveau C2 du CECRL sans avoir recours à des formations supplémentaires et sans avoir des connaissances préalables en langue française. Rappelons-nous du fait que lorsqu'ils commencent leur apprentissage de FLE à la ULA, les étudiants n'ont pas de niveau prérequis. C'est-à-dire qu'ils commencent, pour la plupart dans un niveau dit « de découverte ». D'ailleurs, nous l'avons vu aussi, la plupart de ces étudiants n'ont pas la possibilité de se financer des cours complémentaires pour augmenter le nombre d'heures de formation auquel ils ont droit.

En outre, la ULA propose, officiellement, une formation de 992 heures, comme la LUZ. Cependant, dans la pratique effective, ce sont 672 heures au total qui sont dispensées ; c'est-à-dire, presque 32% de moins que la formation prévue avec le plus petit nombre d'heures de FLE du pays et 63% de moins que celle qui en propose le plus grand nombre. À la fondation de l'École et des licences en Langues Modernes en 1994 et en Éducation, mention langues en 1998, et jusqu'à l'année 2002, les heures académiques correspondaient aux heures du système sexagésimal babylonien sur lequel sont basées et réglées nos montres. C'est-à-dire qu'une heure de cours durait 60 minutes. Cependant, en 2002, les autorités universitaires de la Faculté des Sciences Humaines et de l'Éducation, en raison d'un manque d'espaces pour accorder les cours de toutes les Écoles qui la composent (Éducation, Histoire, Cinéma, Lettres et Langues), ont décidé de réduire les créneaux horaires, tout en créant le concept de « heure académique », en réduisant à 45 minutes chaque unité. Les temps des cours étant composé, en général, de deux unités (deux heures, auparavant) s'est réduit à 90 minutes (deux heures académiques). Ceci a permis de disposer d'un créneau de plus pour chaque jour de la semaine, malheureusement, au détriment des créneaux déjà existant.

En septembre 2013, le professeur Villegas, du Département de français a créé un tableau (Tableau 36) qui rend compte des conséquences de ce changement sur le volume horaire de chacune des unités d'enseignement d'une *Licenciatura* ayant le français comme langue A ou langue de spécialité (ce qui signifie que pour les étudiants qui ont le français comme langue B, la réduction est encore plus grande).

Tableau 36 - Variations du volume horaire des cours dans le Département de français ULA

Cours	Jusqu'au semestre A 2002	Actuellement	Différence
Cours propédeutique	96 heures	Éliminé du pensum	96 heures
Français I	96 heures	72 heures	24 heures
Français II	64 heures	48 heures	16 heures
Français III	64 heures	48 heures	16 heures
Français IV	64 heures	48 heures	16 heures
Lecture et écriture I du français	64 heures	48 heures	16 heures
Lecture et écriture II du français	96 heures	72 heures	24 heures
Phonétique et phonologie I du français	96 heures	72 heures	24 heures
Phonétique et phonologie II du français	64 heures	48 heures	16 heures
Culture et civilisation françaises	64 heures	48 heures	16 heures
Introduction aux textes littéraires du français	64 heures	48 heures	16 heures
Littérature I	64 heures	48 heures	16 heures
Littérature II	64 heures	48 heures	16 heures
Atelier de rédaction de rapports et monographies en français	32 heures	24 heures	8 heures
Total	992 heures	672 heures	320 heures

Comme nous pouvons l'observer sur le tableau synoptique[103], la réduction des heures sexagésimales en heures académiques a engendré un total de 320 heures de

[103] Prof. Domingo Villegas Garrido. Mail envoyé au forum de la Faculté de Sciences Humaines et de l'Éducation le 14 janvier 2013.

cours de moins pour les formations en FLE de la ULA, siège Mérida. Ce changement a eu des conséquences immédiates.

Au sein du Département de français, par exemple, il est de plus en plus commun de ne pas pouvoir aborder tous les contenus des programmes officiels ni approfondir suffisamment l'analyse de certains sujets traités, en raison du manque de temps. Ce qui veut dire, d'un côté que, en effet, les programmes se voient malheureusement réduits, mais d'un autre côté, en ce qui concerne le travail des étudiants, ceci implique naturellement une réduction des contenus à maîtriser lors des évaluations, ce qui devrait, en principe, faciliter un peu leur tâche.

De plus, surtout lorsqu'ils parlent des changements de programmes souhaités, certains étudiants ont attiré notre attention sur le profil du diplômé, qui –comme celui du candidat à ces formations– n'est pas bien défini. En effet, après 5 ans de *Licenciatura* les étudiants diplômés ne sont ni traducteurs, ni experts en relations ou en commerce internationaux. Mis à part les étudiants qui suivent la formation à vocation pédagogique, la plupart de nos diplômés sont obligés de faire des études de troisième cycle pour pouvoir définir leur profil. Nous ne comptons pas, dans ce sens, sur des ressources décrivant leurs compétences, telles que le Répertoire National des Certifications Professionnelles[104] en France.

D'un autre côté, effectivement, au niveau administratif et matériel, nous ne pouvons pas nier certaines situations négatives. Administrativement, il y a très peu d'enseignants et ils perçoivent des salaires très bas. Les enseignants qui partent à la retraite ne sont pas remplacés et la possibilité de profiter de stages pédagogiques et de perfectionnement linguistique proposés par l'Ambassade de France au Venezuela est de plus en plus limitée.

---

[104] RNCP http://www.rncp.cncp.gouv.fr

D'ailleurs, la Faculté n'a pas de souscription à l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), ni à l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF). Matériellement parlant, nous confirmons l'inexistence d'un laboratoire de langues pour travailler avec des logiciels permettant de s'entraîner en prononciation ou en écriture et de développer/promouvoir une certaine autonomie des étudiants dans l'apprentissage. Nous ne comptons pas non plus sur un centre multimédia pour consulter des encyclopédies, des dictionnaires et des grammaires électroniques. Les salles de cours ne sont pas équipées et les bibliothèques comptent très peu d'ouvrages en français.

Finalement, nous constatons que certaines réponses des étudiants reprennent une même idée de plusieurs manières différentes. Ainsi, quelques étudiants référant à une influence négative de l'université envers leur appréciation de la langue française, ont argumenté que « Mis à part les enseignants, personne ne promeut l'apprentissage de la langue », « La présence de la langue française à la Faculté se limite à la salle de cours », « Une fois en dehors du contexte de la Faculté, nous n'avons aucun autre contact avec la langue française ».

Nous trouvons que ces arguments sont tous en lien avec l'élément contextuel qui suit, c'est-à-dire, la présence ou, plutôt, l'absence de la langue française à l'extérieur des cours.

Les médias

Cet aspect rejoint quelques observations sur le paysage linguistique commenté précédemment (*cf.* La famille et les parents, page 263). Entre 83,9% et 100% des étudiants ont qualifié l'influence des médias de leur pays sur eux, par rapport à la langue française, comme négative. L'influence positive n'a été rapportée que par 15,1% à 23% de la population étudiée. Seulement un étudiant (1,1%) a considéré cette influence comme étant positive et négative (voir le Tableau 37).

Tableau 37 - Influence des médias sur l'appréciation que les étudiants ont de la langue française. Interventions A et B à T0, T1 et T2

Variable	Population	Temps	Positive	Négative	Les deux	Total (n)
Les médias	A	T0	15,1%	83,9%	1,1%	93
		T1	23%	77%	0%	74
	B	T0	0%	100%	0%	13
		T2	0%	100%	0%	12

Dans ce sens, rappelons les recherches présentées par Dailey *et al.* (2005) sur le rôle des médias dans la définition du paysage linguistique des personnes. Ce dernier définit, à son tour, la qualité de leurs AL. L'influence négative des médias exprimée par les étudiants sur leur vision du FLE provient, probablement, du fait de l'absence de cette langue dans le paysage linguistique vénézuélien qui se présente comme défavorable à l'apprentissage.

Tableau 38 - Type des raisons en lien avec l'influence des médias. Interventions A et B à T0, T1 et T2

Variable	Population	Temps	Raison %					N
			1	2	3	4	5	Total
Influence des médias	A	T0	0	9,3	1	84,5	5,2	97
		T1	0	9,3	1,3	86,7	2,7	75
	B	T0	0	8,3	0	91,7	0	12
		T2	0	0	8,3	58,3	33,3	12

Parmi les rares cas des étudiants qui ont rapporté une influence positive des médias, nous avons trouvé des arguments assez surprenants. Certaines personnes se sentent attirées, en effet, par ce qui est rare et, donc, par l'originalité que sa connaissance peut provoquer : « L'absence de cette langue dans les médias provoque plus d'intérêt chez moi envers elle ». D'autres, prennent les médias comme un élément de comparaison : « Pour moi, c'est un défi qui me pousse à surpasser le niveau qu'ils ont. Lorsque je vois des traductions mal faites dans nos médias, je me dis que j'ai plus de connaissances qu'eux ».

Sinon, les raisons factuelles sont celles qui prédominent pour les deux populations aux trois moments de la mesure. En effet, la plus grande partie des étudiants a

fait une description de la réalité au moyen des expressions comme celles qui suivent : « Les médias de mon pays ne transmettent rien en français », « Il n'y a pas de médias qui stimulent l'apprentissage de cette langue », « Il n'y a presque aucune référence à la langue et à la culture françaises dans nos médias », « La seule langue étrangère que l'on entend ou lit dans nos médias est l'anglais », « Au contraire de ce qui se passe avec l'anglais, omniprésent, le français est une langue totalement absente des médias au Venezuela ».

Effectivement, malgré l'importance de la langue et la culture françaises et francophones au Venezuela, le contact réel dans le quotidien avec celles-ci reste limité par rapport aux langues et cultures espagnole et anglo-saxonne. Selon Martinez, « Les langues ont des rôles, des statuts, des valeurs comme les monnaies. » (2011, p. 20). Ces éléments sont en lien avec l'histoire (très souvent coloniale) et avec des procédés médiatiques, scolaires, administratifs et commerciaux dérivés de cette histoire. La manifestation la plus commune de l'influence de tous ces éléments sont les conflits linguistiques, comme nous l'avons dit auparavant. Mais, elle n'est pas la seule. En effet, ils feront apparaître d'autres manifestations associées à cette influence, telles que le développement d'une certaine insécurité linguistique devant certaines langues ou variétés considérées comme plus utiles ou plus prestigieuses. Comme conséquence ultime, cela favorise l'expansion d'une langue. Dans le cadre de notre étude, ce sont, certainement, des raisons historiques et géographiques qui expliquent la différence de statut des langues espagnole et anglaise par rapport à la langue française.

Historiquement, c'est, certes, l'Espagne qui a eu l'influence culturelle la plus remarquable dans notre pays. Puisque le Venezuela a été l'une de ses colonies pendant plus de 300 ans, nous n'avons pas seulement hérité de l'espagnol comme langue maternelle, mais nous avons développé aussi de forts liens qui rendent la culture espagnole très présente et facilement visible dans notre société.

Géographiquement, d'un autre côté, malgré la présence de plusieurs territoires français contigus au Venezuela, la nation la plus proche dont l'influence économique et culturelle sur notre pays est la plus puissante, sont les États Unis. De par ce rapprochement, on accède assez rapidement non seulement aux produits manufacturés « made in USA », mais aussi, et surtout, aux produits culturels de ce pays (musique, cinéma, littérature, etc.). Conséquemment, la langue anglaise fait partie de notre paysage linguistique par la place qu'elle prend, notamment dans nos médias.

Même si nous partageons une frontière maritime avec la France et même si nos relations historiques avec ce pays ont toujours été très riches, nous avons peu de contact vraiment direct et régulier avec sa langue et sa culture (ainsi qu'avec leurs variétés) dans notre environnement immédiat. Des efforts constants impulsés par des responsables impliqués pour essayer de créer une ambiance francophone pour les étudiants. Il y a, par exemple, au sein de la Faculté, un club de cinéma français et des ateliers de conversation organisés par les enseignants du département de FLE. À part cela, plusieurs enseignants participent, en leur qualité de membres, à la promotion des activités proposées par l'Alliance française de Mérida, telles que la fête de la musique, la fête de la francophonie, des expositions, des soirées thématiques. Finalement, certains efforts de la part du département de français de l'université visent à entretenir le contact des étudiants avec des enseignants-chercheurs venus de France, dans le cadre des conventions interinstitutionnelles de coopération scientifique, pour proposer des séminaires thématiques à l'intention des étudiants des niveaux avancés.

Nous considérons que ces activités sont à renforcer car elles permettraient une présence plus répandue du français dans le contexte de notre population tout en jouant un rôle important dans le changement des représentations des étudiants sur le FLE (spécialement, dans ce cas, par rapport à son importance face à la langue anglaise). Nous pensons, par exemple, que cette expansion des activités parallèles pour une présence plus ample du français et ses variétés dans le paysage linguistique des étudiants aiderait à les attirer plus fortement envers la variante de la formation

« français comme langue de spécialité ». D'ailleurs, au vu des réponses des étudiants au questionnaire, nous considérons que, dans un sens général, les étudiants de cette recherche ont l'ouverture nécessaire pour donner une place importante aux variétés de la langue française dans leurs formations (*cf.* Leur univers affectif, page 290). À notre avis, il faudrait profiter de cette condition afin de leur apprendre à apprécier d'autres accents, à connaître et à accepter, même, certains argots. Cette idée est aussi en lien avec celle d'une ouverture majeure envers le français en général, par rapport à l'anglais.

Or, en ce qui concerne les médias spécifiquement, nous pouvons seulement confirmer qu'au niveau national il n'y a presque aucune diffusion des produits culturels en langue française alors que la langue anglaise est omniprésente. Quant à l'international, nous n'avons pas accès aux chaînes de radio et télévision francophones, alors que nous pouvons capter les médias nord-américains et ibériques.

Par rapport à la presse écrite, il existe quelques kiosques à journaux dans la capitale du pays qui proposent des publications en français. Le problème est qu'en général, les institutions ne bénéficient pas d'un budget pour assurer ce type d'abonnement, les possibilités de connexion ou l'achat systématique des journaux à des fins pédagogiques. Ceci veut dire que, contrairement à ce qui se passe avec l'anglais (présence gratuite dans le pays), pour accéder à des produits francophones, il faut tout d'abord en avoir l'intention et deuxièmement, avoir des moyens financiers pour le faire.

Pourtant, Porcher, dans le chapitre IV de son ouvrage, sur les médias, l'enseignement et les auto-apprentissages affirme que les médias et d'autres technologies « façonnent lentement les mentalités, forgent des manières de penser, voire de rêver, des façons de travailler, des modes de réflexion, des visions du monde » (Porcher, 1995, p. 74). Par exemple, « la télévision favorise le désir d'entrer en communication avec l'étranger » (*Ibid.* p. 77). D'ailleurs, « [Elle] n'est pas seulement un spectacle, elle intervient sur les visions du monde et les représentations » (*Ibid.* p. 73).

Pour cet auteur, comme pour tant d'autres, les enseignants pourraient donc se servir des médias comme un outil dans les cours de langues étrangères. Sayah (1986), par exemple, signale que « même récréative, la télévision, par l'image, peut-être l'élément motivant de l'apprentissage d'une langue » (1986, p. 140). Cependant, dans le contexte de notre étude, cela n'est pas possible à présent[105].

Ainsi, nous constatons que la population de notre étude suit des formations dans un environnement sociologique, institutionnel et médiatique très complexe. De ce fait, en général, les enseignants sont surchargés de travail administratif et pédagogique où la recherche est l'axe le plus souvent négligé. Ils travaillent dans des conditions matérielles précaires, avec des programmes trop chargés, surtout parce que beaucoup d'étudiants arrivent en *Licenciatura* sans connaissances préalables de la langue française.

D'ailleurs, d'autres difficultés rencontrées comme des coupures imprévues et fréquentes du courant électrique interrompent sans cesse l'évolution du travail. Cette ambiance est à l'origine des mouvements de grève et des manifestations constantes qui empêchent que les étudiants participent aux cours assidûment et qu'ils avancent normalement dans leurs cursus. Dans certains cas, par exemple, la dilatation des grèves dans le temps mène à l'impossibilité de faire les deux semestres qui sont normalement programmés par an[106].

En résumé, nous nous trouvons face à un corpus hétérogène, composé d'étudiants avec des caractéristiques très variées. À peu près, la moitié de cette population a la possibilité de renforcer les cours suivis à l'université en s'inscrivant à

---

[105] En ce qui concerne la possibilité de s'en servir au moyen de l'internet, les limites sont imposées par le manque d'équipements nécessaires (voire les manques fréquents de connexion et d'électricité).

[106] Comme nous l'avons expliqué dans notre méthodologie, ces faits n'ont pas été sans conséquences pour notre recherche. Nous avons dû adapter notre plan de travail à plusieurs reprises en raison des changements successifs de la programmation de la Faculté.

des cours extra-académiques complémentaires. La plupart d'entre eux n'ont jamais eu la possibilité de participer à une immersion linguistique en français. Sur ces étudiants, les enseignants, les camarades et l'université ont une influence clairement positive, malgré les déficiences qu'ils ont signalées. Dans une situation telle qu'elle est décrite, il nous semble normal que les étudiants accordent une importante valeur aux enseignants, aux camarades et, en troisième lieu à l'université. Ces éléments deviennent pour eux les sources principales et presque exclusives de connaissances et de motivations. D'un autre côté, l'influence des parents est partagée entre positive et négative à des pourcentages équivalents et les médias ont une influence plutôt négative sur l'ensemble de notre population estudiantine.

Devant ces constats, mise à part la possible intervention dans les médias locaux dont nous avons parlé et du renfort des activités déjà existantes pour améliorer la situation, nous considérons que d'autres actions sont à entreprendre.

En ce qui concerne les médias internationaux, une souscription de l'université à des chaines francophones, comme des outils pédagogiques, serait hautement souhaitable. Pareillement, l'aménagement de centres multimédias permettant l'accès à des chaines de radio et de télévision en direct ou en ligne accorderait aux enseignants une source illimitée de documents authentiques pour les cours. Dans ce sens, Porcher nous rappelle que

> *La réception passive est une attitude qui ne correspond plus au désir des élèves ; ceux-ci veulent pouvoir se servir des langues apprises dans le système scolaire. C'est pourquoi les médias, incarnations emblématiques de la langue quotidienne, doivent aujourd'hui pénétrer dans les classes […] ils constituent une pratique journalière des élèves, qui en sont contemporains et qui n'imaginent même plus la vie sans eux et parce qu'ils fournissent une réserve inépuisable de contenus langagiers et culturels.*
> *(Porcher, 1995, p. 82).*

Plusieurs privilèges reliés aux médias contribuent à l'importance qu'ils peuvent avoir dans l'enseignement : le privilège du sensoriel (ils passent par les sens avant

que par la raison. Cela rend le stimulus envoyé plus émotionnel que rationnel). À celui-ci s'ajoutent le privilège du concret (au moyen de tout ce qui est visible et audible), le privilège du global (car ils représentent fréquemment la notion d'ensemble), le privilège de l'immédiat, du discontinu (puisqu'ils n'opèrent pas en ligne droite). On peut compter également les privilèges de la synthèse (liée à l'immédiateté), de la rapidité, l'ubiquité (ils mettent n'importe quel bout de la planète en contact avec n'importe quel autre) et, finalement, celui de l'instantanéité (car le rapport temps/espace est aboli par les médias) (Porcher, 1995).

Les étudiants de notre recherche, ne pouvant pas compter pour l'instant sur ce type d'outil, ils qualifient l'influence des médias comme négative. En guise de solution, nous pensons que ce serait raisonnable de considérer la prévision d'un budget pour les intégrer, du moins dans la classe, et profiter de leurs privilèges, décrits par Porcher. Il existe, par exemple, la possibilité soit de s'abonner à des services privés de télévision par câble pour accéder à certaines chaînes, notamment TV5 (qui a beaucoup de programmes pour l'apprentissage du français), soit de se connecter à l'internet pour capter quelques chaînes de radio et télévision en ligne.

D'un autre côté, étant donné l'incidence des activités extra-académiques sur les AL des étudiants (*cf.* 4.4 *Analyse des effets des interventions pédagogiques*), nous pensons qu'il est important que la majorité des étudiants aient accès à ce type d'activités, malgré les soucis économiques qui les empêchent d'y participer, à présent. Nous considérons que la reprise et remise en marche du cours propédeutique de Français qui a été abandonné peut en être une solution. Les étudiants ne pouvant pas se financer des cours supplémentaires pourraient bénéficier de ce cours, auparavant proposé gratuitement. Lors des analyses relationnelles, nous verrons que non seulement les étudiants qui ont cette opportunité améliorent leur performance, mais, qu'en plus, cette variable montre une incidence importante sur la dimension comportementale et sur la dimension affective des AL des étudiants. Pour cette raison, nous pensons que c'est très important d'investir dans la promotion des activités

autres que celles du cadre académique. Pouvoir offrir aux étudiants des activités extra-académiques en lien avec la langue et la culture françaises, et surtout qu'elles restent accessibles, ne peut que leur être bénéfique dans le processus d'apprentissage de la langue. Parce que nous prenons en compte le contexte social et économique actuel du pays, nous sommes consciente des difficultés que cela implique. De ce fait, nous pensons qu'afin de proposer des réponses immédiates vraiment réalistes aux étudiants, l'idéal serait de revenir sur nos pas. À notre avis, la réinstallation d'un dispositif qui existait déjà et qui rapportait des bénéfices incontestables aux étudiants, est plus facile que la conception des dispositifs nouveaux et plus complexes. Cela ne signifie pas que les nouveaux dispositifs ne sont pas souhaitables. Au contraire, dans l'idéal, le renouvellement des options concernant cet aspect de l'apprentissage devrait être une constante dans l'institution. Cependant, ce renouvellement exige un travail à plus long terme, que nous conseillons de commencer en parallèle. Entretemps, en tant que réponse immédiate, couvrant ces besoins, la réinstallation des cours propédeutiques se présente comme une solution à court terme.

Certaines propositions didactiques nécessitent tout de même une réflexion sur l'amélioration des conditions de l'enseignement du FLE à la ULA. D'un côté, nous pensons que l'exploration et la mise en place de nouvelles expériences visant à rendre positive l'influence du contexte sur les AL des étudiants devraient avoir lieu dans les meilleures conditions matérielles possibles. Nous devons mentionner l'impact positif que pourraient avoir l'habilitation des salles, la mise à jour des bibliothèques, la création de laboratoires informatique et de langues. D'un autre côté, nous attirons l'attention sur le besoin de revenir aux séances de cours avec des heures de 60 minutes au lieu des *heures académiques* (45 minutes).

Nous rappelons, également, l'utilité de la modification des programmes en les adaptant à la réalité du niveau de langue des étudiants, ainsi que la redéfinition du profil du diplômé. En effet, la variable *Cursus universitaire* est celle qui a la plus forte influence sur la dimension affective des AL des étudiants (nous verrons les détails

de ces résultats dans les analyses relationnelles en 4.4). Les étudiants de notre population suivant le cursus d'Éducation, mention langues ont des AL plus positives que les étudiants de Langues modernes. Nous sommes persuadée que cette influence plus positive sur l'univers affectif des étudiants est due au fait que leur profil est très bien défini par leur vocation pédagogique. Alors que le profil du diplômé en Langues modernes reste toujours flou. À notre avis, une redéfinition qui rende plus clair le profil de ces étudiants devient prioritaire. Cela ne peut qu'apporter un plus aux étudiants, tout en les rassurant. De même, les employeurs potentiels auraient une idée claire aussi des compétences de nos diplômés.

Toutes les propositions portées sur les éléments contextuels de notre étude, viseraient essentiellement la possibilité de rendre plus positives les AL et les représentations des étudiants, tout en augmentant leurs motivations (spécialement les intégrales). Il s'agit là des aspects subséquents, analysés dans nos résultats. Tout d'abord, une analyse descriptive des AL des étudiants à T0, nous permettra d'établir un bilan à partir duquel démarrent les analyses suivantes.

4.1.2. Les réactions des étudiants

Les réactions des étudiants envers la langue française, c'est-à-dire leurs Attitudes Linguistiques, s'inscrivent dans le contexte que nous venons de décrire. Rappelons que les AL des étudiants de la ULA envers la langue française sont étudiées selon trois dimensions : cognitive, affective et comportementale. Chaque dimension correspond aux éléments déterminant la relation des étudiants avec la langue apprise : leurs raisonnements, leurs sentiments et leurs comportements. Ces éléments sont mesurés au moyen de 12 items chacun, selon les réponses des étudiants, au moyen de l'échelle de Likert : *totalement en désaccord, en désaccord, d'accord et totalement d'accord*. Les AL, de manière globale, sont donc définies par les 36 items de l'ensemble du questionnaire ; 12 pour chaque dimension.

Parmi les 12 items de chaque dimension, les six premiers dénotent une attitude positive, alors que les six derniers dénotent une attitude négative. De cette manière, la dimension cognitive dans son aspect positif est mesurée par les items 1 à 6 de nos bases de données, alors que l'aspect négatif de cette même dimension est recueilli par les items 7 à 12. Quant à la dimension affective, les items 13 à 18 concentrent son caractère positif et les items 19 à 24 le négatif. Finalement, les items 25 à 30 contiennent des manifestations positives de la dimension comportementale et les items 31 à 36, les manifestations négatives de cette même dimension.

Afin de rendre cette analyse plus lisible, nous ne présentons que des tableaux résumés des résultats obtenus. Pour voir le détail, nous recueillons toutes les analyses statistiques se référant à chacune des dimensions dans les annexes n° 20 et 21 (population 1 et 2, respectivement).

De même, nous nous référerons aux items, tout au long de cette partie, par leurs numéros et non pas par leur contenu entier. Nous proposons, de ce fait, les listes consultables ci-dessous (Tableaux 39, 42 et 45).

a) Les raisonnements des étudiants

La dimension cognitive, concernant les raisonnements des étudiants, a été évaluée au moyen des items 1 à 12, ci-dessous (Tableau 39). Les premiers éléments de réponse nous permettent de constater qu'un grand nombre d'étudiants tendent à attribuer leur accord aux items positifs de cette dimension. Ainsi, le nombre d'étudiants manifestant leur conformité vis-à-vis des items représentant l'aspect négatif de cette même dimension sont relativement peu nombreux.

En effet, si nous regroupons d'un côté les deux catégories *totalement en désaccord* et *en désaccord* et, de l'autre côté, les deux catégories *d'accord* et *totalement d'accord*, nous obtenons une première division des avis recueillis.

Tableau 39 - Items pour évaluer la dimension cognitive des AL des étudiants de la ULA

Dimension cognitive	
Items positifs	Items négatifs
1 : Pour moi, le français est une langue très accessible pour sa ressemblance avec l'espagnol. Ce sont des langues romanes.	7 : Écrire des textes en français est très difficile et pas nécessaire pour ma vie.
2 : Je considère qu'apprendre la langue française aide à mieux se former dans la vie.	8 : La littérature francophone me semble inutile.
3 : Je crois qu'apprendre la langue française est important pour l'héritage culturel que la civilisation française a laissé au monde	9 : La lecture en français est une activité fastidieuse et compliquée.
4 : Je suis convaincu(e) que lire en français est très important pour cette formation universitaire. En effet, je pense que plus on lit en français mieux on écrit	10 : La phonétique du français est filandreuse. (Il s'agit d'un gros casse-tête)
5 : Je pense que le français est une langue qui ouvre des possibilités de formation à l'étranger (dans des pays développés)	11 : Pour nous, les hispanophones, il est impossible d'avoir une bonne prononciation en français.
6 : S'entraîner en prononciation est fondamental pour apprendre le français	12 : Je pense que l'intérêt de faire des études en langues est d'avoir l'option de voyager et de sortir du pays aussi rapidement que possible sans avoir à lire des choses inutiles (la littérature, par exemple) En fait, je trouve que l'apprentissage du français, plutôt qu'une fin en soi, est un moyen pour obtenir d'autres choses (un partenaire, un voyage, un travail dans un pays francophone, etc.)

Ainsi, en ce qui concerne la population 1 (voir le Tableau 40), quant à l'aspect positif de la dimension cognitive, nous avons constaté que 51,5% des étudiants sont d'accord avec le fait que la langue française est accessible pour les hispanophones en raison des origines latines de deux langues en question. Mis à part cet item où l'avis de la moitié des étudiants est partagé, pour tous les autres, la majorité des étudiants a été d'accord avec l'idée proposée : 79,6% des étudiants ont été d'accord avec le contenu du deuxième item, 67% avec le troisième, 96% avec le quatrième, 95,1% avec le cinquième et 94,1% avec le sixième. Les items qui ressortent sont les numéros 4, 5 et 6 (*cf.* Tableau 39). Ils mettent en valeur la lecture en langue française, les possibili-

tés de s'ouvrir vers des formations à l'étranger lorsqu'on étudie cette langue et l'importance d'une bonne prononciation en français.

Tableau 40 - Réponses valables aux items de la dimension cognitive de l'échelle d'AL envers le français. Intervention A.

Items Dimension cognitive	Totalement en désaccord	En désaccord	D'accord	Totalement d'accord	n
Items représentant une attitude POSITIVE					
1	12 (11.9%)	37 (36.6%)	37 (36.6%)	15 (14.9%)	101
2	3 (2.9%)	18 (17.5%)	47 (45.6%)	35 (34%)	103
3	6 (6.1%)	25 (25.5%)	47 (48%)	20 (20.4%)	98
4	3 (3%)	1 (1%)	19 (18.8%)	78 (77.2%)	101
5	3 (2.9%)	2 (1.9%)	43 (41.7%)	55 (53.4%)	103
6	3 (2.9%)	3 (2.9%)	18 (17.6%)	78 (76.5%)	102
Items représentant une attitude NÉGATIVE					
7	48 (47.5%)	39 (38.6%)	11 (10.9%)	3 (3%)	101
8	55 (54.5%)	36 (35.6%)	6 (5.9%)	4 (4.0%)	101
9	37 (35.9%)	49 (47.6%)	14 (13.6%)	3 (2.9%)	103
10	27 (27%)	35 (35%)	26 (26%)	12 (12%)	100
11	56 (55.4%)	39 (38.6%)	2 (2%)	4 (4%)	101
12	31 (30.7%)	51 (50.5%)	13 (12.9%)	6 (5.9%)	101

Pour les items représentant une attitude négative, 86,1% des étudiants de la population 1 sont contre le contenu du premier item, 90,1% contre le deuxième, 83,5% contre le troisième, 62% contre le quatrième, 94% contre le cinquième et 81,2% contre le sixième. Dans ce cas, ce sont les items 8 et 11 qui sont les moins acceptés, ils font référence à une supposée futilité de la littérature francophone et à l'impossibilité d'avoir une bonne prononciation en français, lorsque l'on est hispanophone.

En ce qui concerne la population 2 (voir le Tableau 41), ce sont toujours les items 4, 5 et 6 par rapport à l'aspect positif de cette dimension, qui sont les mieux

notés (au dessus de 90% de voix). Cependant, en ce qui concerne l'aspect négatif, il y a une différence entre les deux populations. Dans ce deuxième groupe d'étudiants, il n'y a qu'un item (le numéro 10 : *La phonétique du français est filandreuse. (Il s'agit d'un gros casse-tête*) qui est accepté par un peu plus de la moitié de la population (53,9%). Tous les autres items sont moins acceptés, ce qui voudrait dire que pour ce groupe d'étudiants les raisonnements positifs en relation avec la langue et la culture française et francophone sont plus positifs que négatifs.

Tableau 41 - Réponses valables aux items de la dimension cognitive de l'échelle d'AL envers le français. Intervention B

Items Dimension cognitive	**Totalement en désaccord**	**En désaccord**	**D'accord**	**Totalement d'accord**	**n**
Items représentant une attitude POSITIVE					
1	0 (0%)	6 (46.2%)	6 (46.2%)	1 (7.7%)	13
2	0 (0%)	2 (15.4%)	7 (53.8%)	4 (30.8%)	13
3	0 (0%)	2 (16.7%)	8 (66.7%)	2 (16.7%)	12
4	1 (7,7%)	0 (0%)	4 (30.8%)	8 (61.5%)	13
5	1 (7.7%)	0 (0%)	6 (46.2%)	6 (46.2%)	13
6	0 (0%)	1 (7.7%)	5 (38.5%)	7 (53.8%)	13
Items représentant une attitude NÉGATIVE					
7	7 (53.8%)	4 (30.8%)	2 (15.4%)	0 (0%)	13
8	6 (46.2%)	6 (46.2%)	0 (0%)	1 (7.7%)	13
9	1 (7.7%)	10 (76.9%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)	13
10	1 (7.7%)	5 (38.5%)	5 (38.5%)	2 (15.4%)	13
11	6 (50%)	5 (41.7%)	1 (8.3%)	0 (0%)	12
12	5 (38.5%)	5 (38.5%)	3 (23.1%)	0 (0%)	13

b) Leur univers affectif

Toutes les analyses statistiques se référant à cette dimension concernent les items 13 à 24 (*cf.* Tableau 42).

Tableau 42 - Items pour évaluer la dimension affective des AL des étudiants de la ULA

Dimension affective	
Items positifs	Items négatifs
13 : Je me sens très attiré(e) par la musique et le cinéma français.	19 : L'accent que j'aime est celui du « français standard ». D'autres accents, comme le québécois par exemple, me déplaisent.
14 : Je me sens très motivé lorsqu'on fait des activités différentes à celles de la classe traditionaliste où je peux utiliser la langue française avec liberté.	20 : Je ressens de la frustration de ne pas pouvoir comprendre certaines structures de la langue française, très différentes à celles de l'espagnol.
15 : J'aimerais beaucoup apprendre le français familier, le français « de la rue », pas seulement celui « des livres ».	21 : Je n'aime pas les Français parce que je les trouve arrogants et prétentieux
16 : Je me sens attiré(e) par ce que la langue française représente : l'amour, la mode et Paris avec sa Tour Eiffel.	22 : Le travail grammatical m'ennuie (faire des exercices, lire des explications, etc.)
17 : Cela me fait plaisir de m'entendre lorsque j'arrive à bien prononcer les phonèmes du français.	23 : Les activités extracurriculaires proposées par le Département de français (cinéma, ateliers avec les assistants et lecteurs de langue, etc.) m'indiffèrent. Je ne me sens pas vraiment attiré(e) par cela.
18 : J'aime beaucoup la langue française	24 : Même si je comprends les explications des enseignants, je fais beaucoup d'erreurs en français et cela est frustrant pour moi. Surtout après avoir réussi à bien articuler les sons les plus complexes de la langue française et, passé un certain temps (des minutes, quelquefois), je reviens sur les erreurs que je pensais avoir corrigées.

Quant à l'aspect positif de la dimension affective, nous avons observé que 85,1% des étudiants de la population 1 (voir le Tableau 43) sont d'accord avec l'idée proposée dans le premier item. 91,1% des étudiants ont été d'accord avec le contenu du deuxième item, 82,2% avec le troisième, 69% avec le quatrième, 96,1% avec le cinquième et 95,1% avec le sixième. En fonction de la numérotation globale des items du questionnaire, ces résultats nous renvoient aux n^{os} 14, 17 et 18, les mieux

notés. Ils font référence aux motivations que produit le fait de participer à des activités alternatives, en opposition à celles qui recouvrent un caractère plutôt traditionnel (14). Deuxièmement, ils réfèrent au plaisir que les étudiants éprouvent lorsqu'ils s'entendent bien prononcer (17) et à l'amour qu'ils portent à la langue française (18).

Pour l'aspect négatif de cette même dimension, le premier groupe d'étudiants, manifeste, de manière générale, de hauts pourcentages de refus des contenus qui leur sont proposés. Ces pourcentages varient entre 34,7% pour le dernier item et 90,2% accordé à l'item numéro 22 qui mentionne l'ennui que le travail grammatical provoque chez les étudiants. L'item 21 (*Je n'aime pas les Français parce que je les trouve arrogants et prétentieux*) remporte la deuxième place de refus dans cette section, avec 89,8% des étudiants qui ne sont pas d'accord avec son énoncé. Dans ce sens, nous aimerions attirer l'attention sur le fait que la relation à l'étranger de certains de ces étudiants peut être biaisée.

Nous nous référons notamment au 10,2% restant de cette population qui a donné son accord à l'item. Le manque de contact avec la langue et la culture françaises y joue, à notre avis, un rôle déterminant. Il s'agit, rappelons-le, d'un groupe d'étudiants dont la majorité n'a jamais vécu d'immersion linguistique en français. L'image qu'ils se construisent des Français n'est donc pas du tout déterminée par leur expérience. Dans le cas du deuxième groupe d'étudiants, seulement un étudiant a été d'accord avec cette affirmation. Or, en termes de pourcentages (7,7%), nous ne sommes pas loin du résultat du premier groupe. À notre avis, le fait que, à peu près, 10 étudiants sur 100 aient une image négative de la population française, n'est pas anodin. Il serait intéressant d'essayer de faire un travail approfondi sur ce sujet, afin de diminuer autant que possible cette tendance. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'ouverture à l'autre est un élément indispensable.

Tableau 43 - Réponses valables aux items de la dimension affective de l'échelle d'AL envers le français. Intervention A.

Items Dimension affective	Totalement en désaccord	En désaccord	D'accord	Totalement d'accord	n
Items représentant une attitude POSITIVE					
13	2 (2%)	13 (12.9%)	40 (39.6%)	46 (45.5%)	101
14	2 (2%)	7 (6.9%)	49 (48%)	44 (43.1%)	102
15	5 (5%)	13 (12.9%)	51 (50.5%)	32 (31.7%)	101
16	13 (13%)	18 (18%)	37 (37%)	32 (32%)	100
17	2 (1.9%)	2 (1.9%)	27 (26.2%)	72 (69.9%)	103
18	2 (2%)	3 (3%)	32 (31.7%)	64 (63.4%)	101
Items représentant une attitude NÉGATIVE					
19	26 (26.5%)	45 (45.9%)	20 (20.4%)	7 (7.1%)	98
20	19 (18.6%)	41 (40.2%)	33 (32.4%)	9 (8.8%)	102
21	48 (49%)	40 (40.8%)	9 (9.2%)	1 (1%)	98
22	49 (48%)	43 (42.2%)	7 (6.9%)	3 (2.9%)	102
23	45 (44.1%)	36 (35.3%)	15 (14.7%)	6 (5.9%)	102
24	11 (11.2%)	23 (23.5%)	43 (43.9%)	21 (21.4%)	98

En ce qui concerne les autres items, dans le cas de la population 2 (voir le Tableau 44), nous trouvons, encore une fois, des pourcentages d'accord beaucoup plus hauts pour ceux qui représentent des attitudes positives que pour ceux qui représentent des attitudes négatives. Dans l'aspect positif, quatre items obtiennent l'accord de la totalité de la population. Tout comme les étudiants participant à l'intervention 1, ces étudiants sont totalement d'accord avec le contenu des items 14 et 17. À ceux-ci s'ajoutent les items 13 et 15 dont le contenu renferme le goût que ces étudiants ont pour la musique, le cinéma et les variétés argotiques de la langue française. Par rapport à l'aspect négatif, ce sont les items 20 et 24 qui obtiennent des pourcentages d'accord majeurs. Tous les deux font référence à la sensation de frustration produite par les difficultés auxquelles ils doivent faire face lors de l'apprentissage.

Tableau 44 - Réponses valables aux items de la dimension affective de l'échelle d'AL envers le français. Intervention B.

Items Dimension affective	Totalement en désac-cord	En désaccord	D'accord	Totalement d'accord	n
Items représentant une attitude POSITIVE					
13	0 (0%)	0 (0%)	6 (50%)	6 (50%)	12
14	0 (0%)	0 (0%)	9 (69.2%)	4 (30.8%)	13
15	0 (0%)	0 (0%)	11 (84.6%)	2 (15.4%)	13
16	0 (0%)	2 (15.4%)	6 (46.2%)	5 (38.5%)	13
17	0 (0%)	0 (0%)	4 (30.8%)	9 (69.2%)	13
18	0 (0%)	1 (7.7%)	2 (15.4%)	10 (76.9%)	13
Items représentant une attitude NÉGATIVE					
19	2 (15.4%)	7 (53.8%)	3 (23.1%)	1 (7.7%)	13
20	0 (0%)	6 (46.2%)	4 (30.8%)	3 (23.1%)	13
21	7 (53.8%)	5 (38.5%)	1 (7.7%)	0 (0%)	13
22	3 (23.1%)	9 (69.2%)	1 (7.7%)	0 (0%)	13
23	6 (46.2%)	4 (30.8%)	2 (15.4%)	1 (7.7%)	13
24	1 (7.7%)	3 (23.1%)	6 (46.2%)	3 (23.1%)	13

Un autre pourcentage d'acceptation relativement haut attire notre attention. Il s'agit de l'évaluation accordée par la population de l'intervention A (27,5% d'acceptation) ainsi que par la population de l'intervention B (30,8%) à l'item 19 (*L'accent que j'aime est celui du « français standard ». D'autres accents, comme le québécois par exemple, me déplaisent).*

En moyenne, presque un tiers de la population montre une tendance à avoir une appréciation négative de la variété québécoise de la langue française. Nos résultats vont, de ce fait, dans le même sens que ceux de Lambert, Giles, Picard et Albert (dans Giles et Coupland, 1991). Ces auteurs trouvent une évaluation systématiquement négative de cette variété du Québec, ainsi que des variétés du français non standard aux États-Unis. Dans le même contexte québécois, nous remarquons aussi

l'existence des attitudes de refus des sous-variétés québécoises où l'une est représentée comme plus prestigieuse que l'autre. C'est le cas, par exemple, des travaux menés par Méar-Crine et Leclerc (1976) sur le français québécois académique instruit (qui suit le modèle français européen) face au français québécois « de la rue ». Ils trouvent une très basse acceptation du deuxième.

Nous considérons, tout comme Acuña *et al.* (1992) que cette basse acceptation des variétés non standard peut avoir son origine dans le fait que l'on n'accorde pas suffisamment d'importance aux accents ni à la terminologie régionale dans les programmes d'enseignement des langues. Pourtant, si nous prenons en compte les résultats de Ramírez (1997) par rapport aux variétés britannique et américaine (SBE et SAE) au Venezuela, nous verrons qu'en effet, la présence d'une variété ou d'une autre dans le paysage linguistique des usagers peut influer sur leurs attitudes, encore plus que leur présence dans les contenus des programmes. Cet auteur s'attendait à une évaluation plus positive du modèle d'anglais standard européen (SBE) de par le prestige qui lui est associé, mais il a trouvé le contraire. Or, il faut le dire, le modèle qui a une plus forte présence dans le contexte vénézuélien est celui des États-Unis, qui a été largement mieux évalué par la population de l'étude de Ramírez.

Reprenons, pour terminer, les propos de Dalton *et al.* (1995) à ce sujet. Ces auteurs constatent que dans l'enseignement, en général, les variétés standard occupent encore une place centrale car la prédisposition sociale arbitraire envers certaines langues est très forte. Dans notre cas, ce serait intéressant de profiter du fait que cette prédisposition n'est pas aussi marquée pour intégrer aux cours la richesse de la variété.

En effet, avec l'item 15 du questionnaire (*J'aimerais beaucoup apprendre le français familier, le français « de la rue », pas seulement celui « des livres »*), nous essayons de mesurer l'ouverture des étudiants envers les phénomènes argotiques en lien avec cette langue. Nous l'avons déjà vu, même s'il y a un pourcentage important d'étudiants qui rejettent ces variétés, nous avons trouvé, contrairement à ces auteurs, un intérêt

majoritairement significatif de la part des étudiants envers l'apprentissage de ces variétés.

Même s'il est vrai que l'étude de Méar-Crine et Leclerc s'inscrit dans un contexte très particulier et différent du nôtre, nous y trouvons un point de comparaison. Nous sommes consciente du fait que ce qui représente le français dit « vulgaire » dans leur étude correspond à la variété non standard du français, souvent dévalorisée dans ce contexte, et non pas avec le français « familier » dont il est question dans l'item proposé à notre population. Cependant, il s'agit tout de même –à notre avis– de deux variétés « hors norme » souvent négligées dans le contexte des apprentissages en langues étrangères du Venezuela. En outre, nous sommes consciente aussi du fait que, dans notre étude, les étudiants n'ont pas été confrontés à la manifestation concrète des variétés de langue minoritaire, comme dans l'étude de ces deux auteurs[107]. De ce fait, nous ne pouvons pas savoir s'ils l'apprécieraient vraiment. Nonobstant, nous considérons comme très positif le seul fait qu'ils soient ouverts à l'idée de l'apprendre. Cela rend l'ambiance propice à la mise en place d'interventions incluant des formes d'expression linguistiques empruntées aux variétés minoritaires.

c) Leurs comportements

Tout comme pour les deux dimensions précédentes, nous résumons dans les tableaux de cette section les analyses qui se trouvent dans les annexes (*cf.* annexes n° 20 et 21). Ces tableaux regroupent les items 25 à 36 (*cf.* Tableau 45) faisant référence à la dimension comportementale des AL des étudiants.

[107] Comme il est fréquent lors des études en AL, les auteurs cités ont proposé des enregistrements (manifestations concrètes) de ces variétés de langue à leurs informateurs leur permettant de savoir si –effectivement– ils les appréciaient. Ce n'est pas notre cas.

Tableau 45 - Items pour évaluer la dimension comportementale des AL des étudiants de la ULA.

Dimension comportementale	
Items positifs	Items négatifs
25 : J'étudie la langue française par passion. C'est pour cela que j'arrive en cours avec enthousiasme, avec plaisir, avec joie, avec une sensation de repos et de contentement.	31 : Je n'arrive pas à être à l'heure dans mes cours de français, ni dans les ateliers et d'autres évènements liés à l'apprentissage de cette langue.
26 : À la maison je continue à lire, à faire de recherches, à travailler dans la confection d'articles littéraires, inspiré(e) par l'expérience agréable et profitable que je tire des cours de littérature. D'ailleurs, je prépare les documents pour la prochaine séance.	32 : J'ai l'impression d'avoir une attitude « détendue » ou de relâchement avec cette langue. Je trouve qu'il y a beaucoup de mots du français qui ressemblent à ceux de l'espagnol. Je sens donc que je peux comprendre et me faire comprendre sans difficulté.
27 : En général, je m'acquitte de mes obligations d'étudiant(e) : je fais les devoirs.	33 : Il est très difficile pour moi de rendre les devoirs à temps. Beaucoup de fois je les rends à la dernière minute. Il m'arrive même de les rendre un ou deux jours après le délai.
28 : Je cherche des moyens divers pour apprendre la langue: internet, livres, locuteurs francophones. Je cherche de l'information sur internet et approfondis les sujets traités en cours pour pouvoir participer activement lors des cours suivants. Je ne permets pas que la salle de classe soit mon seul lieu de rencontre avec la langue française.	34 : Je révise seulement lors des évaluations.
29 : Je fais les devoirs en français avec plaisir.	35 : Je ne me concentre pas sur ce qui se fait en cours. Souvent, j'ai l'impression de n'être présent que physiquement, mon esprit part ailleurs.
30 : Quelquefois, même si mon enseignant ne l'exige pas, j'entreprends avec enthousiasme et de par ma propre volonté la lecture d'un roman court en français.	36 : En réalité, je suis les cours de français avec le seul objectif de les valider, en ne faisant les devoirs qu'à moitié, sans intérêt réel. En fait, j'étudie la langue française seulement pour l'obligation de valider au moins deux langues dans mon cursus. Ce qui m'intéresse vraiment, c'est l'apprentissage de l'anglais.

Pour cette dimension, la population ayant participé à l'intervention A (voir le Tableau 46) a présenté le même comportement que pour les dimensions cognitive et affective ; c'est-à-dire, qu'elle a évalué les items positifs avec un taux d'acceptation plus grand que celui avec lequel elle a évalué les items négatifs.

Ainsi, quant à l'aspect positif de la dimension comportementale, nous avons trouvé que l'item le moins bien noté a tout de même eu l'accord de 51% des étu-

diants. Il s'agit d'un comportement difficilement développé chez les étudiants : la lecture volontaire d'un roman court en langue française, sans aucune obligation académique. De sa part, l'item le mieux noté a été le numéro 27 (97% des étudiants ont été d'accord avec son contenu). Il exprime l'accomplissement responsable des obligations académiques des étudiants (devoirs).

Dans l'aspect négatif de cette même dimension tous les items ont obtenu en moyenne 80% des voix qui réfutent les comportements qu'ils formulent. Le 36ème item est le seul qui se démarque de cette moyenne pour atteindre la quasi totalité des voix manifestant leur désaccord (97,1% = 94 étudiants).

Seulement 2,9% des étudiants pour la population 1 et 7,7% des étudiants de la population 2 l'approuvent. Cet item appelle des commentaires que nous présentons dans le paragraphe suivant.

La plupart des étudiants nie être d'accord avec l'énoncé : *En réalité, je suis les cours de français avec le seul objectif de les valider, en ne faisant les devoirs qu'à moitié, sans intérêt réel. En fait, j'étudie la langue française seulement pour l'obligation de valider au moins deux langues dans mon cursus. Ce qui m'intéresse vraiment, c'est l'apprentissage de l'anglais*. Nonobstant, cet item a été l'un des plus répétés et des mieux notés par les enseignants lors de l'étape de création de l'outil de mesure. Il s'agirait là d'une contradiction entre ce que les enseignants peuvent percevoir comme un constat et ce que les étudiants manifestent dans leurs réponses. Nous pensons que sur cet item en particulier certains biais ont pu se produire à cause du contexte de l'application du questionnaire.

En effet, les applications ont eu lieu dans les cours de français, à l'heure des cours et devant les enseignants responsables. Nous considérons que dans un tel contexte, il est peut-être assez difficile d'admettre un comportement comme celui décrit par l'item.

Comme, beaucoup d'auteurs, les enseignants de français du département de la ULA, sont persuadés que les apprenant sont très enclins à l'anglais et que l'intérêt porté à cette langue prend beaucoup de place dans le contexte de notre étude. Cette inclination des étudiants a une importance remarquable aussi sur le refus des autres langues. Dans les cas des *Licenciaturas* proposées à la ULA, très peu d'étudiants font des études en français comme langue de spécialisation. La plupart des étudiants finissent par l'étudier par l'obligation de faire au moins deux langues étrangères dans ces cursus.

D'ailleurs, dans d'autres contextes cette prééminence de l'anglais devant les autres langues a été relevée systématiquement. Ce le cas, par exemple de Boudreau et Dubois (2001) qui ont trouvé que les variétés non standard du français sont reléguées par l'usage de l'anglais dans les médias et dans des contextes institutionnels au New Brunswick. Pierre León (1976) trouve également à Ontario et Québec que l'anglais est évalué plus positivement que le français dans tous les contextes.

Uribe (2006) rapporte également la préférence que portent les étudiants de la UAEM, au Mexique, envers l'anglais, qu'ils privilégient comme langue de spécialisation face au français. Lasagabaster (2006) met, finalement, en exergue le prestige universel de l'anglais comme lingua franca et son hégémonie face aux autres langues étudiées en tant que langues étrangères.

Tableau 46 - Réponses valables aux items de la dimension comportementale de l'échelle d'AL envers le français. Intervention A.

Items Dimension comportementale	Totalement en désac-cord	En désaccord	D'accord	Totalement d'accord	n
Items représentant une attitude POSITIVE					
25	6 (6.1%)	9 (9.1%)	41 (41.4%)	43 (43.4%)	99
26	3 (3%)	30 (29.7%)	51 (50.5%)	17 (16.8%)	101
27	0 (0%)	3 (3%)	42 (42%)	55 (55%)	100
28	3 (2.9%)	9 (8.7%)	48 (46.6%)	43 (41.7%)	103
29	3 (2.9%)	12 (11.8%)	47 (46.1%)	40 (39.2%)	102
30	12 (12%)	37 (37%)	38 (38%)	13 (13%)	100
Items représentant une attitude NÉGATIVE					
31	57 (56.4%)	30 (29.7%)	9 (8.9%)	5 (5%)	101
32	36 (35.6%)	50 (49.5%)	13 (12.9%)	2 (2%)	101
33	58 (57.4%)	26 (25.7%)	10 (9.9%)	7 (6.9%)	101
34	37 (36.6%)	45 (44.6%)	17 (16.8%)	2 (2%)	101
35	47 (46.5%)	34 (33.7%)	15 (14.9%)	5 (5%)	101
36	82 (79.6%)	18 (17.5%)	0 (0%)	3 (2.9%)	103

Pour la population de l'intervention B (voir le Tableau 47), de même que pour le groupe précédent, l'item 30 (*Quelquefois, même si mon enseignant ne l'exige pas, j'entreprends avec enthousiasme et de par ma propre volonté la lecture d'un roman court en français*) est celui qui a obtenu le pourcentage d'adhésion le plus faible (30,8%). Dans ce cas, ce pourcentage relativement bas s'explique car il ne s'agit que d'étudiants débutants qui n'ont pas encore (pour la plupart) le niveau requis pour comprendre un roman. Pour ce qui est de l'item le mieux noté, ce groupe rejoint à nouveau le choix du groupe précédent. L'item 27, à propos des devoirs et des obligations, a obtenu un 100% des voix pour exprimer leur accord.

Tableau 47 - Réponses valables aux items de la dimension comportementale de l'échelle d'AL envers le français. Intervention B.

Items Dimension comportementale	**Totalement en désaccord**	**En désaccord**	**D'accord**	**Totalement d'accord**	**n**
Items représentant une attitude POSITIVE					
25	1 (7.7%)	1 (7.7%)	5 (38.5%)	6 (46.2%)	13
26	0 (0%)	3 (23.1%)	9 (69.2%)	1 (7.7%)	13
27	0 (0%)	0 (0%)	7 (53.8%)	6 (46.2%)	13
28	0 (0%)	1 (7.7%)	6 (46.2%)	6 (46.2%)	13
29	1 (7.7%)	1 (7.7%)	7 (53.8%)	4 (30.8%)	13
30	2 (15.4%)	7 (53.8%)	3 (23.1%)	1 (7.7%)	13
Items représentant une attitude NÉGATIVE					
31	6 (46.2%)	7 (53.8%)	0 (0%)	0 (0%)	13
32	3 (23.1%)	10 (76.9%)	0 (0%)	0 (0%)	13
33	8 (61.5%)	5 (38.5%)	0 (0%)	0 (0%)	13
34	5 (38.5%)	6 (46.2%)	2 (15.4%)	0 (0%)	13
35	4 (30.8%)	7 (53.8%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)	13
36	9 (69.2%)	3 (23.1%)	0 (0%)	1 (7.7%)	13

Pour finir, de manière surprenante, nous constatons que ce petit groupe d'étudiants a montré son désaccord presque unanime par rapport aux comportements négatifs exprimés dans les items 31 à 36.

Nous avons vu donc que l'accord des étudiants est donné de façon claire aux aspects positifs du questionnaire. Quant aux aspects négatifs de chacune des dimensions, les avis sont relativement partagés. Même s'ils ne sont pas acceptés, ou bien, s'ils sont très peu acceptés dans la plupart des cas, quelques items ont été évalués avec des pourcentages relativement hauts (voir le Tableau 48).

Tableau 48 - Pourcentage de réponses en accord avec l'item proposé. Intervention A.

Niveau d'acceptation %						
ITEM[108]	Dimension Cognitive		Dimension Affective		Dimension Comportementale	
	Reflétant une attitude positive	Reflétant une attitude négative	Reflétant une attitude positive	Reflétant une attitude négative	Reflétant une attitude positive	Reflétant une attitude négative
1er	51.5%	13.9%	85.1 %	27.6%	84.8%	13.9%
2ème	79.6%	9.9%	91.1%	41.2%	67.3%	14.9%
3ème	67%	16.5%	82.2%	10.2%	97%	16.9%
4ème	96%	38%	69%	9.8%	88.3%	18.8%
5ème	95.1%	6%	96.1%	20.6%	85.3%	19.9%
6ème	94.1%	18.8%	95.1%	65.4%	51%	2.9%
Moyenne	**80.55%**	**17.18%**	**86.43%**	**29.13%**	**78.95%**	**14.55%**

Dans le cas de la population participant à l'intervention B (voir le Tableau 49), globalement, les résultats montrent la même tendance que ceux de la population de l'intervention A. En effet, ce deuxième groupe d'étudiants présente une propension un peu plus claire que celle du premier groupe à donner son accord aux items représentant une attitude positive et non à ceux qui reprennent des attitudes négatives. Cependant, quand il est confondu avec le premier groupe pour en extraire une conclusion englobant le total des étudiants ayant participé à l'étude, la petite taille du deuxième groupe a comme effet la dilution de cette différence.

[108] Pour des raisons pratiques, dans ce tableau les items ne sont pas référencés selon leur numéro, mais selon leur ordre de parution dans les bases des données.

Tableau 49 - Pourcentage de réponses en accord avec l'item proposé. Intervention B.

Niveau d'acceptation %						
ITEM[109]	Dimension Cognitive		Dimension Affective		Dimension Comporte-mentale	
	Reflétant une attitude positive	Reflétant une attitude négative	Reflétant une attitude positive	Reflétant une attitude négative	Reflétant une attitude positive	Reflétant une attitude négative
1er	53,9	15,4	100	30,8	84,7	0
2ème	84,6	7,7	100	53,9	76,9	0
3ème	83,4	15,4	100	7,7	100	0
4ème	92,3	53,9	84,6	7,7	92,3	15,4
5ème	92,4	8,3	100	23,1	84,6	15,4
6ème	92,3	23,1	92,3	69,3	30,8	7,7
Moyenne	**83,15**	**20,63**	**96,15**	**32,08**	**78,21**	**6,41**

De ce fait, ces résultats paraissent évoquer sans contradiction que les étudiants ont des Attitudes Linguistiques positives envers la langue française. Cependant, il y a certaines nuances à distinguer (voir le Tableau 50).

Tableau 50 - Réponses dominantes selon chaque dimension. Interventions A et B.

Dimension	**Population** selon l'intervention	**Aspect positif**	**Aspect négatif**	**Différence**	**Dominante :** Les items qui reflètent une attitude
Cognitive	A	80,55%	17,18%	63,37 points	positive
	B	83,15%	20,63%	62,52 points	positive
Affective	A	86,43%	29,13%	57,3 points	positive
	B	96,15%	32,08%	64,07 points	positive
Comportementale	A	78,95%	14,55%	64,4 points	positive
	B	78,21%	6,41%	71,8 points	positive

Au premier abord, nos résultats (Tableau 50) semblent différer de ceux d'Uribe (2006), qui a trouvé une évaluation négative générale et une basse acceptation de la langue française à la UAEM. Pour son étude, seulement 12% de la population enquêtée a présenté une attitude positive envers le FLE. Cependant, avant de pouvoir

[109] IBIDEM.

affirmer la complète pertinence d'une conclusion similaire à celle d'Uribe pour notre étude, les résultats obtenus méritent une analyse plus approfondie

En effet, les pourcentages du Tableau 50, ci-dessus, ne représentent en réalité que les occasions pendant lesquelles les étudiants de notre population ont été d'accord ou en désaccord avec l'item proposé. Pour avoir une idée réelle de leurs attitudes, nous sommes obligée d'étudier l'ensemble des questions et réponses dans leur interaction. C'est là que réside l'intérêt de notre instrument, qui doit se traiter comme l'unité consciemment construite qu'il est censé être.

Or, avant de passer à cette prochaine étape de l'analyse, une épreuve de fiabilité pour déterminer la consistance interne du questionnaire et pour écarter tout doute sur son efficacité s'impose. La consistance (aussi appelée cohérence) interne ou fiabilité d'un instrument de mesure étant l'une de ses propriétés obligatoires pour qu'il soit considéré efficace, fiable et valide (Gauthier et Bourgeois, 2016), se détermine par la mise en place des techniques diverses, dont la plus répandue est le calcul du coefficient Alpha de Cronbach.

Notre questionnaire, composée de 36 items, a obtenu un coefficient de 0.786. C'est pourquoi, il est considéré comme étant un instrument fiable, avec de la consistance interne (Oviedo y Campo-Arias, 2005). Dans l'annexe n° 22 nous présentons tous les détails de la valeur du coefficient Alpha de Cronbach obtenue, ainsi que la moyenne et la variance de chaque item s'ils étaient supprimés du questionnaire. D'après notre analyse, la suppression d'un item du questionnaire entraînerait la diminution de sa fiabilité. À l'issue de cette épreuve, nous avons conclu que tous les items constituant l'échelle sont nécessaires à la fiabilité de notre instrument et qu'aucun ne doit être éliminé en faveur de sa consistance interne. Au contraire, cette dernière dépend de la présence de chacun des items proposés.

Une fois la consistance interne de notre outil vérifiée, nous pouvons donner suite à notre protocole. De ce fait, nous avons procédé à l'analyse des résultats ob-

tenus à T1 (après la première intervention pédagogique), à T2 (après la deuxième intervention) et au calcul d'un indice des AL. Cet indice nous permet de définir la nature de ces attitudes et le degré de leurs tendances chez nos étudiants.

Les tableaux reprenant les réponses des étudiants aux items à T1 et a T2 se trouvent dans les annexes n° 20 et 21 (Les mêmes qui contiennent l'analyse descriptive des items à T0). Nous nous occupons par la suite directement de la comparaison des résultats obtenus à ces trois moments, en termes d'indices.

4.1.3. Degré de positivité des AL de la population

Même si les premières analyses que nous avons présentées semblent nous donner une idée des tendances des opinions des étudiants, pour pouvoir parler d'Attitudes Linguistiques, il faudrait analyser tous les items ensemble, dans leur co-dépendance, comme nous l'avons déjà signalé. De ce fait, nous avons établi un indice d'AL nous permettant de situer avec plus de précision le type d'attitude des étudiants sur une échelle partagée entre le score minimal et maximal correspondant aux réponses aux items effectivement renseignées par tous les étudiants.

Rappelons que Galisson et Coste mettent en relief l'importance des notions de système et d'ensemble dans l'analyse des attitudes (cf. 3.4.3 Élaboration des bases de données pour l'analyse statistique). En effet, en général, le comportement se présente comme la manifestation visible, concrète et, donc, la plus facilement mesurable des AL. De ce fait, nous pouvons avoir tendance à juger les AL à partir des comportements visibles. Cependant, l'analyse du système de réponses des étudiants concernant non seulement l'ensemble de leurs comportements, mais aussi celui de leurs pensées et leurs sentiments reste indispensable pour pouvoir parler d'Attitudes Linguistiques, dans le sens large de cette notion. Lorsque nous observons les éléments composant chacune des dimensions, nous pouvons obtenir un « indice

d'évaluation » de cette dimension. Or, lorsque notre regard se pose sur l'ensemble des dimensions, nous aurons affaire à l' « indice d'AL » susmentionné.

Le calcul de ces deux types d'indices se fait à partir de l'addition de toutes les valeurs accordées aux items par les étudiants. Ceci permet d'obtenir une note par dimension et une note générale pour le T0, le T1 et le T2. Plus les valeurs des indices sont hautes, plus elles indiquent que les évaluations des dimensions et/ou les AL des étudiants sont positives. Or, puisque le calcul se fait en fonction de l'échelle de Lickert où 1 => totalement en désaccord, 2 => en désaccord, 3 => d'accord et 4 => totalement d'accord, les notes les plus hautes proviendraient de l'accord total des étudiants avec le contenu des items. Cependant, si un étudiant est « totalement d'accord » avec un item négatif, d'après notre échelle, celui-ci obtient une note de 4 points. Cette note maximale ne ferait qu'augmenter les indices indiquant une attitude positive, alors que l'étudiant est d'accord avec une idée négative. Logiquement, une évaluation négative ne devrait pas avoir comme conséquence l'augmentation de l'indice. Au contraire, lorsque le « totalement d'accord » est accordé à une attitude négative, l'indice devrait descendre. Pour cette raison, les évaluations accordées aux items correspondant à une attitude négative ont été inversées pour le calcul correct des indices. Ainsi, pour les items négatifs 1 = 4; 2 = 3; 3= 2 et 4 = 1.

De cette manière, puisque chaque dimension est définie par 12 items avec une note minimale de 1 point et maximale de 4 points, les notes correspondant à « l'indice d'évaluation » des raisonnements, des sentiments et des comportements des étudiants oscillent théoriquement entre 12 et 48 points, avec une moyenne théorique de 30 points[110].

[110] Calculée comme suit : note minimale : 12 x 1 = 12 ; note maximale : 12 x 4 = 48 ; addition des deux notes : 12 + 48 = 60 ; moyenne : 60 / 2 = 30

Analogiquement, en ce qui concerne l'indice général ou « indice d'AL », il résulte de l'addition des trois dimensions. Dans ce cas, les notes oscillent théoriquement entre 36 et 144 points, avec une moyenne théorique de 90 points[111].

Ceci voudrait dire que toute note au-dessus de 30 points, pour les dimensions, et au-dessus de 90 points, pour les AL, indiquerait une tendance vers des attitudes positives. Au contraire, toutes les notes se situant au-dessous de ces moyennes, seraient des indicateurs de négativité. Nos résultats révèlent qu'aucun des étudiants n'a registré la note minimale ni la maximale de l'échelle. Les moyennes empiriques par dimension et générale des deux populations, lors du T0, T1 et T2 sont au dessus des moyennes théoriques (Voir les Tableaux 51 et 52).

Tableau 51 - Indice d'évaluation des dimensions et indice d'AL. Intervention A.

Dimension	**Temps**	**Moyenne**
Cognitive	T0	36.6180
	T1	39.2687
Affective	T0	37.6905
	T1	37.3467
Comportementale	T0	35.5618
	T1	38.6901
Toutes	T0	114.5286
	T1	114.7069

Quant à la moyenne empirique générale pour la population 1, comme nous pouvons l'apprécier dans le Tableau 51, les mesures à T0 (114,5286) et à T1 (114,7069) sont presque identiques. En ce qui concerne, la population 2 (Tableau 52), ces valeurs varient un peu plus. À T0, nous avons registré une note de 112,5068 points et à T2, 115,4432 points. Cependant, dans les deux cas, la variation reste tellement infime qu'elle n'est pas statistiquement significative. Ceci signifie que les AL

[111] Calcul : note minimale : 36 x 1 = 36 ; Note maximale : 36 x 4 = 144 ; addition des deux notes : 36 + 144 = 180 ; moyenne : 180 / 2 = 90

des étudiants n'ont pas beaucoup changé après les interventions pédagogiques mises en place.

Tableau 52 - Indice d'évaluation des dimensions et indice d'AL. Intervention B.

Dimension	Temps	Moyenne
Cognitive	T0	36.6250
	T2	37.1250
Affective	T0	37.7000
	T2	39.5000
Comportementale	T0	38.1818
	T2	38.8182
Toutes	T0	112.5068
	T2	115.4432

Un regard plus précis nous permet de noter premièrement que, en ce qui concerne la dimension cognitive, l'addition des notes accordées aux items 1 à 12 pour la population de l'intervention A donne comme résultat un indice de 36,6180 points lors du T0 et de 39,2687 points lors du T1. Pour cette population les notes oscillent entre 28 et 48 points à T0 (voir la Figure 22).

À T0, seulement 25% des étudiants ont accordé à ces items une note moyenne supérieure à 39 points, tous les autres se situent au-dessous de cet indice. À T1, 67 étudiants ont répondu à tous les items de la dimension cognitive. Nous avons enregistré une perte d'information de 22 étudiants qui, pour des raisons diverses, n'ont pas participé à la deuxième application du questionnaire ou bien, n'ont pas répondu à toutes les questions. Une variation s'est donc produite dans la fluctuation des notes par rapport à T0. De cette manière, à T1 les notes accordées par les étudiants à ces items varient entre 17 et 47 points, avec une moyenne légèrement plus élevée qu'à T0 (39,2687). C'est la première fois que l'indice se situe au-dessus de 39 points. Dans des termes plus pratiques, nous pouvons dire qu'après l'intervention pédagogique, les étudiants de la population 1 manifestent des raisonnements plus positifs que ceux qu'ils manifestaient avant l'intervention.

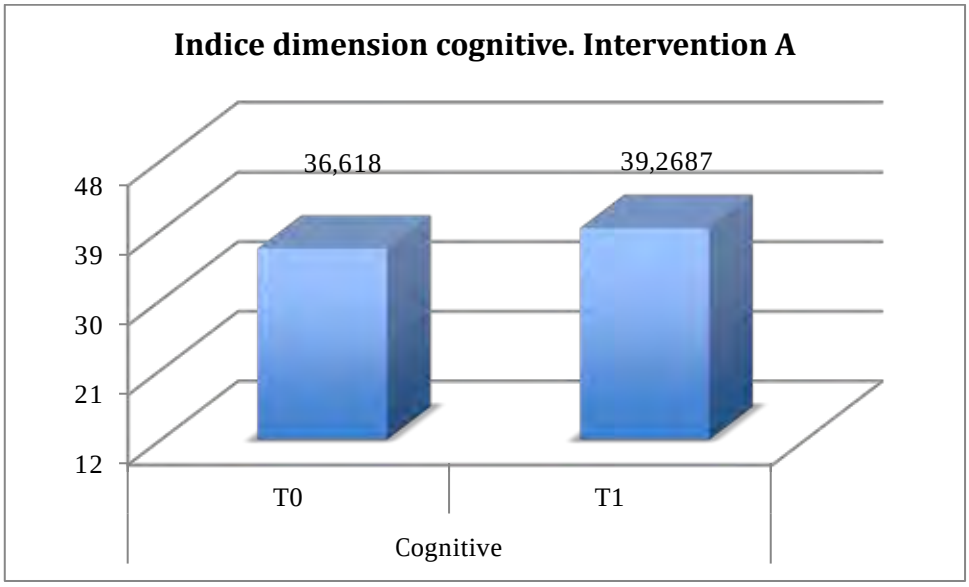


Figure 22 - Indice d'évaluation de la dimension cognitive. Intervention A.

Pour la population de l'intervention B (Figure 23), les résultats sont similaires, avec 36,6250 points à T0 et 37,1250, à T2. Dans ce cas, seulement 3 étudiants ont accordé des notes donnant comme résultat une moyenne au-dessus de 39 points à T0 et 4 étudiants ont fait de même à T2.

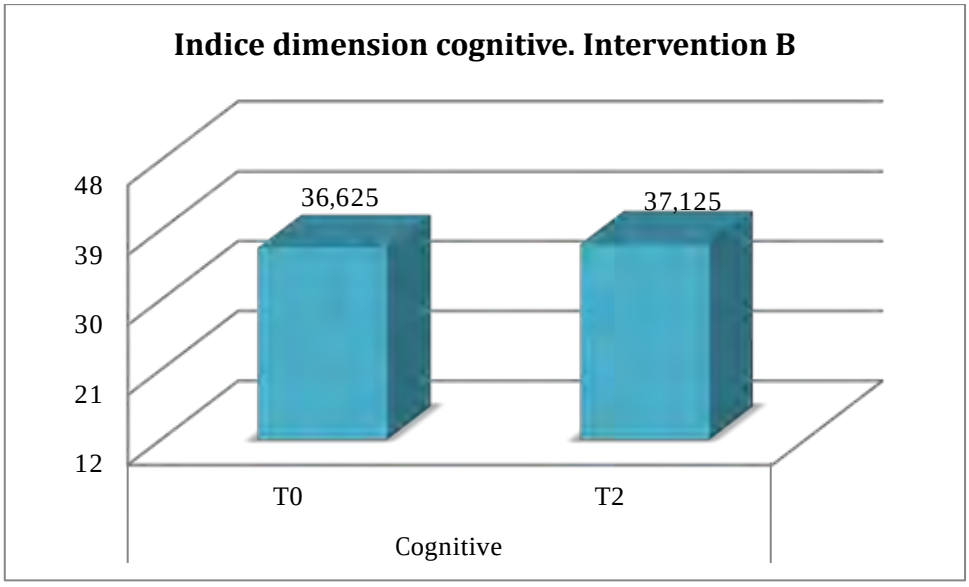


Figure 23 - Indice d'évaluation de la dimension cognitive. Intervention B.

En outre, ce regard détaillé révèle des informations intéressantes sur les sentiments des étudiants. Ainsi, pour les items 13 à 24 (dimension affective), la population de l'intervention A a accordé, lors du T0, des notes produisant une moyenne de 37,6905 points. Cette moyenne a diminué très légèrement à T1 où nous avons calculé un indice de 37,3467 points (Figure 24). Ces moyennes ont été obtenues avec une fluctuation empirique entre 29 et 45 points. Dans ce cas, plus de 50% des étudiants ont accordé aux items composant cette dimension une note inférieure à 39 points, ce qui indique que moins de la moitié du groupe évalue avec un indice vraiment important la dimension affective de leurs AL. À T1, les notes minimales et maximales accordées ont été de 26 et 46 points respectivement. Pour cette application du questionnaire, nous comptons 9 étudiants en moins par rapport à T0, pour un total de 75 étudiants interrogés. Tout comme pour T0, un peu plus de la moitié des étudiants a accordé des notes produisant un indice inférieur à 39 points. Ceci voudrait dire que la plupart des étudiants de la population 1 n'a pas de sentiments très positifs envers la langue française, malgré leurs raisonnements plus positifs que négatifs.

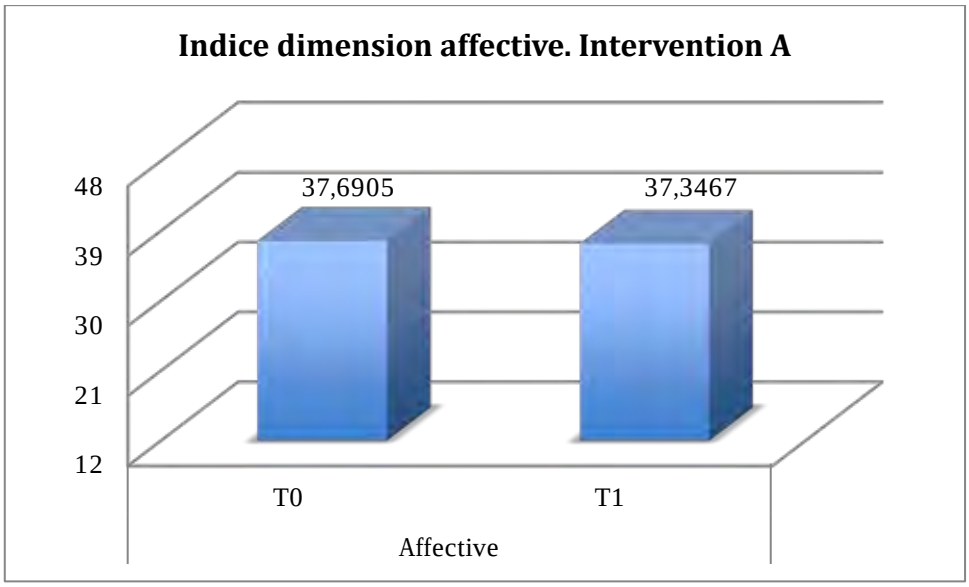


Figure 24 - Indice d'évaluation de la dimension affective. Intervention A.

Pour l'intervention B, les résultats sont similaires à ceux de l'intervention A, avec 37,7000 points à T0 et 39,5000 à T2 (Figure 25). Dans ce cas, seulement 2 étudiants à T0 et 4 à T2 se situent parmi ceux qui ont accordé des notes donnant comme résultat une moyenne au-dessus de 39 points. Cependant, ces 4 étudiants de l'intervention B, marquent une différence importante vis-à-vis du groupe. De ce fait, pour la deuxième et dernière fois, la moyenne des évaluations des dimensions se situera au-dessus de 39 points. Ces résultats de la population 2 à T2, avec les résultats de la dimension cognitive à T1 pour le premier groupe d'étudiants, sont les seuls indiquant un indice d'évaluation nettement positif.

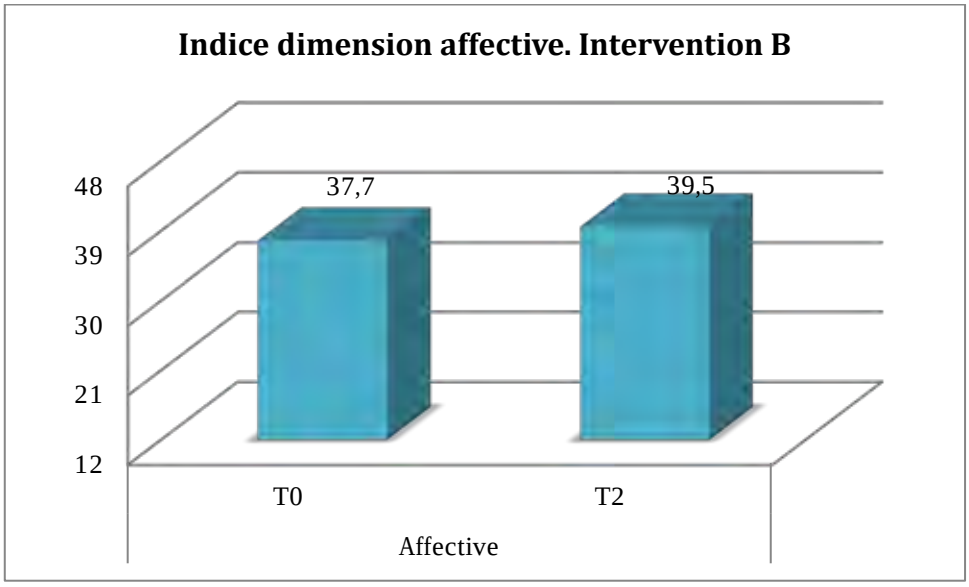


Figure 25 – Indice d'évaluation de la dimension affective. Intervention B.

Troisièmement, en ce qui concerne les comportements des étudiants, nous n'avons pas observé d'évaluations très positives à aucun moment de la mesure de la part d'aucun des deux groupes, comme nous avons pu le faire avec les deux dimensions précédentes. Les items 25 à 36 (dimension comportementale) ont été évalués avec des moyennes au-dessous de 39 points dans tous les cas. Ainsi, pour la population de l'intervention A, les résultats montrent un indice d'évaluation de 35,5618 points à T0 et 38,6901 à T1. Pour la population de l'intervention B la moyenne est de 38,1818 points à T0 et de 38,8182 points à T2 (voir la Figure 26).

Comme pour la dimension cognitive, les notes évaluant les comportements des étudiants ont fluctué entre 28 et 48 points à T0. Cependant, à T1, la fluctuation a lieu entre 12 et 48 points, ce qui indique une très claire chute (de moitié) des notes minimales accordées à cette dimension par la population de l'intervention A. À ce moment-là, nous avons perdu 18 étudiants par rapport à T0. Cependant, l'importante chute des notes enregistrée ne peut pas s'expliquer par ces absences, car, lors du T0, la note minimale était de 25 points. Ainsi, ces résultats indiquent que les comportements ont changé dans un sens négatif pour ce groupe d'étudiants. Ces faits nous ramènent aux notions d'attitude active et passive, telles qu'elles sont comprises par Hoare (2000) (cité par Lasagabaster, 2006). Selon cet auteur, les personnes peuvent avoir une attitude positive envers des objets et ne rien faire en leur faveur, c'est-à-dire que leur attitude ne provoque pas forcément de mouvements concrets chez l'individu. Il nous semble que c'est précisément le cas de la plupart des étudiants de cette population. Selon l'indice d'évaluation reflété pour cette dimension, ils ont des comportements à tendance positive pouvant augmenter leur indice d'AL. En effet, même s'il ne dépasse pas le seuil de 39 points, l'indice d'évaluation se situe au-dessus de la moyenne théorique. Cependant, les étudiants ont répondu avec des notes basses à beaucoup d'items positifs et des notes hautes à des items négatifs, ce qui indique qu'ils n'ont pas la plupart des comportements pouvant refléter une vraie attitude positive favorisant l'apprentissage du FLE à la ULA. Ils seraient relativement passifs face à leur formation. Une proposition didactique de notre part, en relation avec ce constat, mettrait en avant le besoin de faire prendre conscience aux étudiants des notions d'attitude active et passive afin de leur montrer l'impact des deux dans leur vie académique.

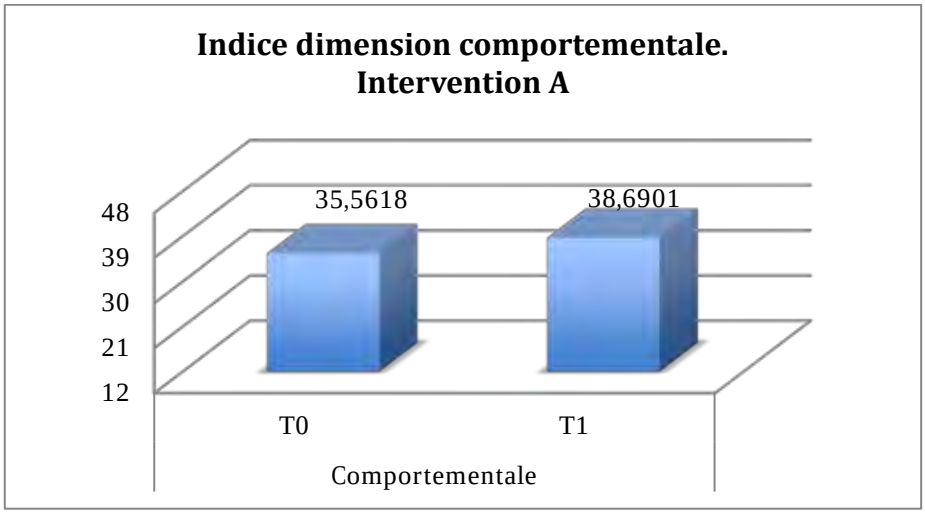


Figure 26 – Indice d'évaluation de la dimension comportementale. Intervention A.

Pour la population 2 (Figure 27), au contraire, les notes sont relativement plus importantes par rapport à ce que nous venons d'analyser. Ce groupe a évalué les items représentant les comportements des étudiants avec une note minimale de 31 points et une note maximale de 46 à T0, comme à T2.

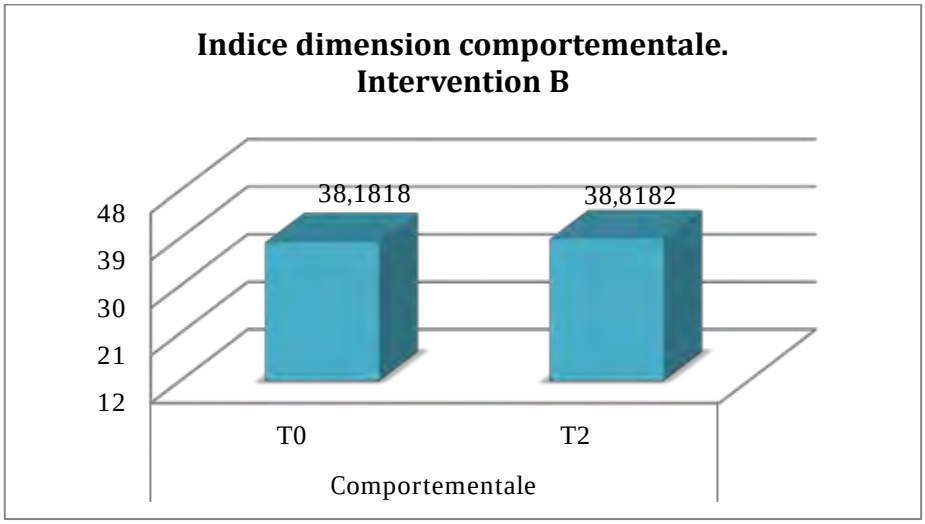


Figure 27 - Indice d'évaluation de la dimension comportementale. Intervention B.

Or, dans le cas des deux populations, un peu plus de la moitié du total d'étudiants a accordé des moyennes au-dessous de 39 points. Moins de 3 étudiants sur 10 ont noté ces items très positivement. C'est-à-dire que, dans les deux groupes,

très peu d'étudiants manifestent des comportements faisant preuve d'une conduite vraiment positive dans leur apprentissage.

Finalement, comme nous l'avons signalé, l'indice général est celui qui sert à définir les Attitudes Linguistiques des étudiants. Il est obtenu par l'addition de tous les items de l'échelle. De cette addition nous avons obtenu un indice de 114,5286 points à T0 et de 114,7069 points à T1 pour la population de l'intervention A. La population de l'intervention B a accordé des notes de 112,5068 points en moyenne à T0 et de 115,4432 points à T2 (voir la Figure 28).

Pour la population de l'intervention A, les notes minimales registrées sont de 93 et 57 points à T0 et T1, respectivement, et les notes maximales de 133 et 134 points, à T0 et T1, respectivement aussi. Ceci voudrait dire, étant donné la chute des notes minimales, que certains étudiants ont montré des AL avec une tendance à devenir plus négatives vers la fin du semestre. Pour la population B, on a enregistré des évaluations plus stables où la note minimale est de 95 points à T0 comme à T2 et la note maximale est de 133 points à T0 et 128 points à T2.

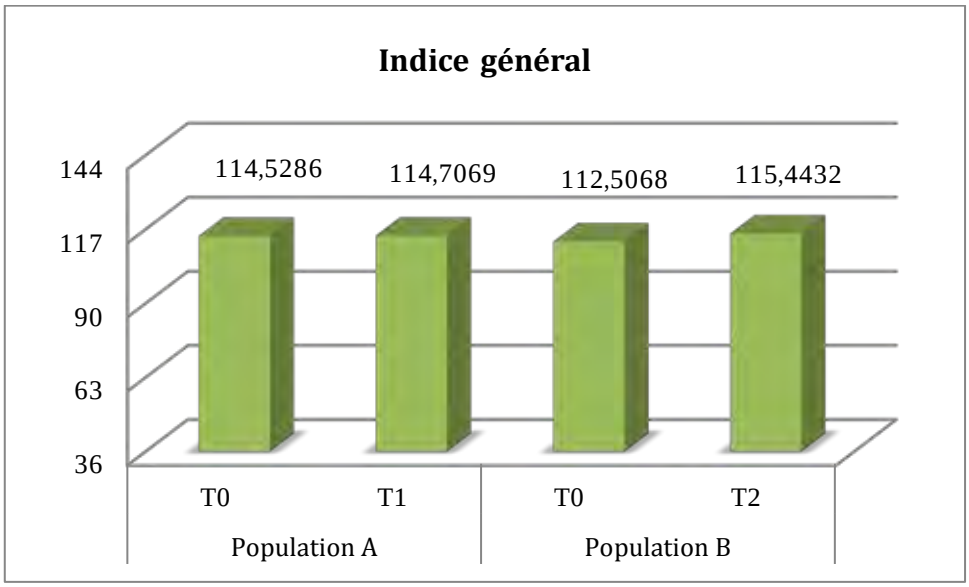


Figure 28 - Indice d'AL des populations de l'étude.

Dans tous les cas, les notes accordées par les étudiants des deux populations aux trois moments de notre recherche ne dépassent pas le seuil de 117 points établi. De ce fait, elles ne reflètent pas des AL positives.

Si nous avons insisté jusqu'à présent sur le positionnement des moyennes par rapport au nombre 39 pour les dimensions et 117 pour l'indice général, c'est parce que ces valeurs représentent un seuil important pour définir la qualité des AL des étudiants. En effet, lorsque les notes se placent au-dessus des moyennes empiriques, nous pouvons conclure que les étudiants interrogés évaluent la langue française, ses usagers et son apprentissage positivement. Ainsi, toutes les moyennes par dimension au-dessus de 30 points et toutes les moyennes générales au-dessus de 90 points, représenteraient des évaluations et des AL positives de la part des étudiants. Si c'était le cas, nous devrions conclure, à ce stade, que les étudiants de notre étude manifestent des AL positives envers le FLE (voir le Tableau 53).

Une telle conclusion situerait notre étude sur un plan où nos résultats iraient à l'encontre des théories sur les AL qui soutiennent qu'une attitude positive mène à des résultats académiques positifs aussi. Inversement, d'un autre point de vue, une attitude négative justifierait des résultats négatifs, voire le refus d'étudier la langue, comme l'a observé Uribe (2006). Dans notre cas précis, nous aurions des AL positives coexistant avec des résultats négatifs.

Ceci nous rappelle l'étude de Pousada (1991), décrite dans notre cadre théorique (*cf.* 2.3.3 *Quelques références des recherches précédentes servant à définir notre apport*). L'auteure a observé, à Porto Rico, un grand contraste entre l'attitude favorable des étudiants envers l'anglais langue étrangère et la déficience de leurs résultats. Or, dans ce cas, ces résultats relativement contradictoires prennent sens car les AL positives de cette population répondent aux raisons pratiques qui situent cette langue comme un outil de plus en plus indispensable dans la vie professionnelle des gens au niveau international. Nonobstant, les relations historiques de Porto Rico avec les États-

Unis justifieraient, en même temps, une résistance envers la langue/culture représentant la domination.

Cependant, dans notre cas, nous ne trouvons pas d'explications dans ce même sens. En revanche, si nous observons le Tableau 53 plus consciencieusement, nous voyons les chiffres de notre étude autrement et nous trouvons de nouveaux éléments d'interprétation. Tout en considérant les notes minimale et maximale potentielles pour chaque dimension (12 et 48) et pour l'indice d'AL (36 et 144) nous notons que les moyennes accordées par les étudiants s'éloignent de ces deux extrêmes.

Tableau 53 - Comparaison des indices à T0, T1 et T2. AL positives et AL à tendance négative[112].

Dimension	**Population** selon l'intervention	**Moment de la mesure**	
		T0	**T1 / T2**
Cognitive	A	36.6180	39.2687
	B	36.6250	37.1250
Affective	A	37.6905	37.3467
	B	37.7000	39.5000
Comportementale	A	35.5618	38.6901
	B	38.1818	38.8182
Toutes	A	114.5286	114.7069
	B	112.5068	115.4432

Pour cette raison, nous avons considéré pertinent de repenser ces indices en fonction d'une échelle divisée en quadrants. Pour ce qui est de l'indice d'évaluation des dimensions, nous avons quatre quadrants. Le premier, embrassant les moyennes de 12 à 20 points, indiquerait des opinions très négatives. Les deuxième et troisième quadrants, se situant au centre de cette échelle, sont placés sur un terrain relativement ambigu. En effet, toutes les moyennes rentrant dans ces deux catégories ne

[112] Les indices indiquant une évaluation ou des AL vraiment positives sont soulignés.

présentent, à notre avis, que des tendances, en fonction de la valeur extrême à laquelle elles se rapprochent le plus. Ainsi de 21 à 29 points, ces moyennes représenteraient des opinions des étudiants à tendance plutôt négative et de 30 à 39 points, à tendance plutôt positive. Les évaluations clairement positives se situeraient, pour nous, dans la tranche de 40 à 48 points (voire, à partir de 39, 1 points). (voir la Figure 29).

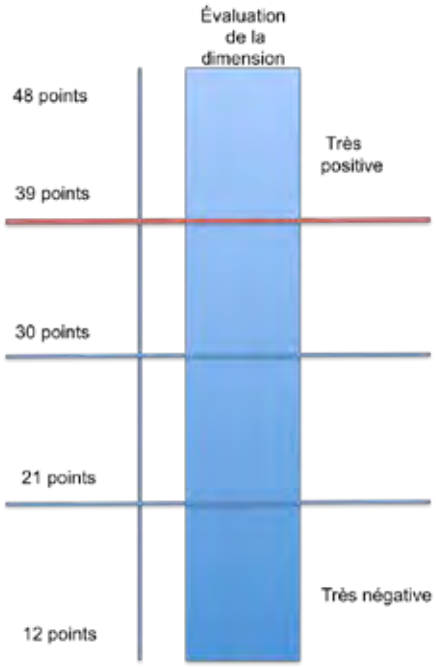


Figure 29 - Échelle d'indice d'évaluation pour les dimensions.

De ce nouveau point de vue, ce n'est que la dimension cognitive à T1 pour la population de l'intervention A qui correspond à une évaluation franchement positive de la part des étudiants (voir la Figure 30). Ainsi, après l'intervention pédagogique A, auprès de la population 1, non seulement l'indice d'évaluation de la dimension cognitive a changé mais, en plus, il fait preuve d'une amélioration très importante de la vision rationnelle que les étudiants avaient de la langue à T0. Leur évaluation est devenue « très positive ».

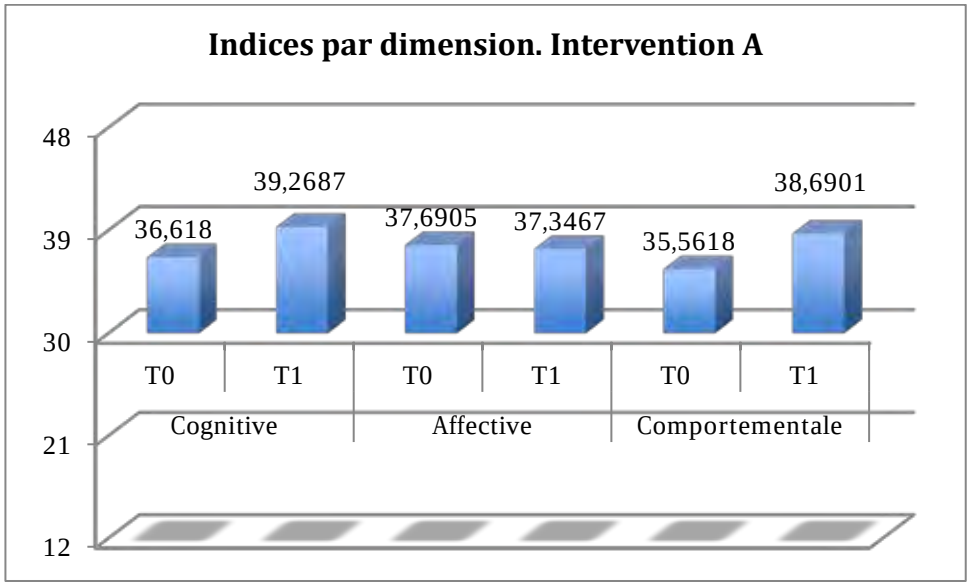


Figure 30 - Indices par dimension par rapport au seuil de 39 points. Intervention A.

Pour ce qui est de la population ayant participé à l'intervention B, seulement la dimension affective à T2 a été évaluée très positivement (voir la Figure 31).

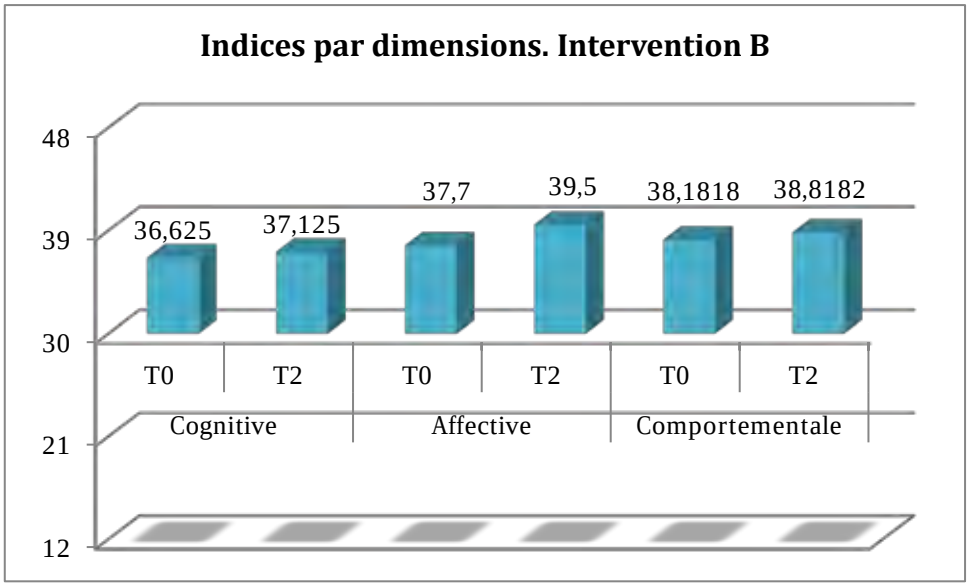


Figure 31 - Indices par dimension par rapport au seuil de 39 points. Intervention B.

D'un autre côté, de manière concordante, l'indice général, ou bien le vrai indice d'Attitudes Linguistiques, se définit selon que les moyennes se situent dans l'un de ces quadrants : de 36 à 62 points ce sont des moyennes représentant des AL très négatives. Entre 63 et 89 points, nous placerons les AL à tendance plutôt négative.

De 90 à 116 points, il s'agirait des AL à tendance positive et de 117 à 144 points, nous pourrions situer les AL vraiment positives (voir la Figure 32).

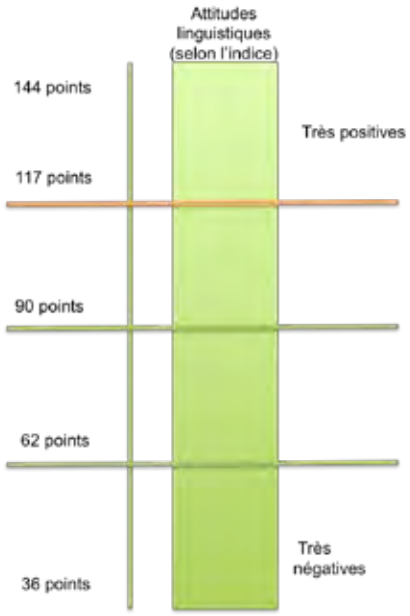


Figure 32 - Échelle d'indice d'Attitudes Linguistiques.

Comme nous pouvons l'apprécier dans la Figure 33, dans nos résultats, aucune moyenne ne se situe dans le quadrant supérieur.

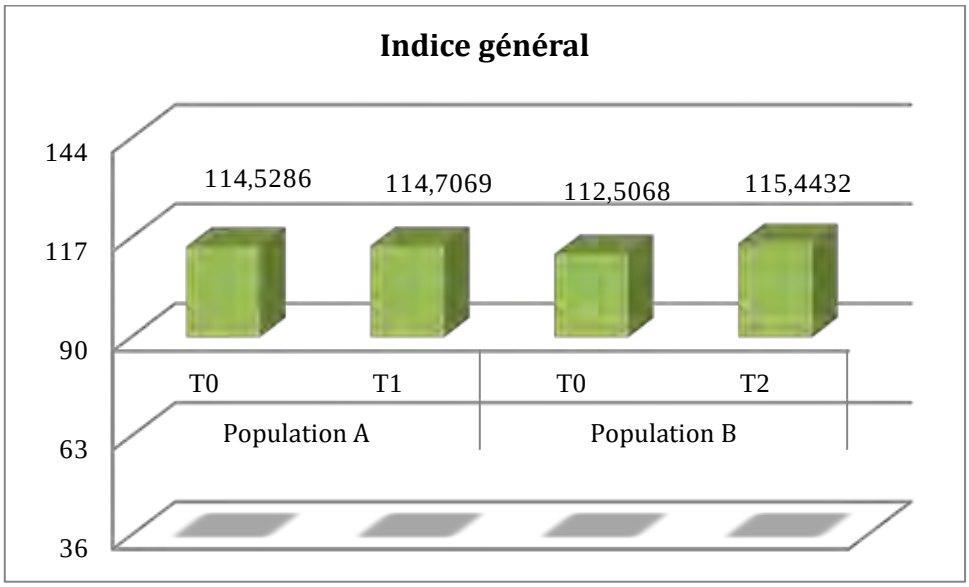


Figure 33 - Indices généraux des deux populations, par rapport au seuil de 117 points.

Tout en tenant compte de cette nouvelle échelle, où le continuum oscillant entre 12 et 48 points, ainsi que celui oscillant entre 36 et 144 points est divisé en quadrants, nous trouvons que les AL des étudiants ont, effectivement, une tendance positive, mais elles ne le sont pas entièrement. De ce fait, le supposé paradoxe que nous avons trouvé, selon lequel les étudiants de deux écoles en question ont des performances négatives malgré leurs AL positives, n'a pas lieu d'être.

Probablement, tout comme Poussada (1991), nous sommes face à des résultats nous permettant de constater que dans le processus très complexe qu'est l'apprentissage d'une langue, les AL exercent une importante influence, mais elles ne déterminent pas entièrement les résultats. Ou bien, pouvons-nous signaler que des attitudes *à dominante positive* ne suffisent pas à un apprentissage efficace. Ceci accorderait déjà quelques éléments de réponse à notre problématique. Nous ne nions, cependant, pas qu'il est nécessaire de se poser des questions complémentaires à celles liées aux Attitudes Linguistiques afin de trouver des réponses plus globales à ce sujet.

Entretemps, nous nous occuperons d'une autre analyse plus ponctuelle, nous permettant d'établir des corrélations potentielles entre les AL et les résultats académiques de la population constituant notre étude afin de répondre à notre hypothèse 1.

4.1.4. Corrélation des AL avec les résultats académiques de la population

Sur la même base des procédures suivies pour observer la population de 2007 à 2015, lors du diagnostic de la situation (*cf.* 1.3 *Problématique de la recherche*), nous observerons maintenant le comportement des étudiants de l'année 2014, qui constituent la population cible de cette recherche. Nous reprenons, de ce fait, la notion de *rendement académique,* telle qu'elle a été décrite dans le *Contexte* afin de définir la per-

formance des étudiants. En effet, nous ne nous occuperons pas de leurs notes individuelles, mais du comportement collectif des différents groupes ayant participé à cette recherche. Nous analyserons ainsi les taux de réussite, d'échec et de désistement atteints par chaque groupe de chaque niveau. Nous calculerons, également, les diverses moyennes des notes de ces collectifs proposées auparavant : la moyenne des admis, la moyenne des refusés, la moyenne de classe 1 (qui inclut les notes obtenues par tous ceux qui ont participé formellement aux cours) et la moyenne de la classe 2 (qui inclut aussi les étudiants défaillants, définis auparavant comme ceux qui se désinscrivent formellement du cours en question, *cf.* Problématique de la recherche).

Ensuite, nous mettrons en relation les indices d'AL des étudiants et les indices d'évaluation des dimensions à T0, T1 et T2 avec leurs résultats académiques, préalablement décrits. Lors de cette analyse, l'accent sera mis notamment sur les différences existant entre les groupes contrôles et expérimentaux. Ceci nous permettra d'avancer certains résultats concernant les effets des interventions pédagogiques que nous reprendrons plus tard.

a) Premier groupe d'étudiants

En ce qui concerne la population de l'intervention A, 161 étudiants se sont inscrits lors du semestre A-2014 (voir le Tableau 54). L'un de ces étudiants a sollicité des homologations pour le cours inscrit et il les a obtenues. De ce fait, il n'a participé aucunement aux cours. Pour cette raison, nous ne le comptons pas dans les analyses particulières par niveau et par section. Nous partons donc de la base de 160 étudiants s'étant inscrits avec l'intention de suivre les cours de FLE proposés pendant ce semestre.

Tableau 54 - Rendement académique de la population totale de l'intervention A.

Semestre A-2014											
Cours	**Cursus**	**Élèves**	**A[113]**	**M.S.**	**R.**	**Ab.**	**D.**	**Moyennes** (points)			
		(n)						**A**	**R**	**C 1**	**C 2**
Fr I	ELM	13	2	1	1	4	6	16,50	7,00	5,71	3,08
	LM	52	20	3	2	18	12	13,90	6,00	7,25	5,58
Fr II	ELM	8	4	2	1	1	2	15,00	3,00	10,50	7,88
	LM	44	22	5	4	12	6	14,27	5,75	8,87	7,66
Fr III	ELM	4	2	0	0	2	0	13,00	-	6,50	6,50
	LM	20	15	6	2	3	0	15,00	5,00	11,75	11,75
Fr IV	ELM	3	3	0	0	0	0	12,33	-	12,33	12,33
	LM	17	13	4	0	2	2	15,08	-	13,07	11,53
Total		**161**	**81**	**21**	**10**	**42**	**28**	**14,39**	**5,35**	**9,50**	**8,29**

Ce chiffre d'étudiants est plus important que celui que nous avons traité jusqu'à présent. Nous avons annoncé, pourtant, que nous avions travaillé avec la *totalité* de la population inscrite aux cours du semestre A-2014. En effet, pour la première application du questionnaire, au début du semestre, nous ne comptions plus que 103 étudiants ; c'est-à-dire que 58 étudiants se sont désistés. Cela représente 36,25% de la population. Ces 58 étudiants se repartissent dans deux des quatre rangs proposés dans la Figure 34 : celui des absents et celui des défaillants, selon le comportement spécifique qu'ils aient présenté face au cours une fois inscrits.

Rappelons que nous avons défini les étudiant *absents* comme ceux qui se sont inscrits mais qui n'ont pas eu la moyenne pour l'une de ces raisons : a) ou bien ils ne se sont jamais présentés en cours et n'ont pas formalisé leur absence en ne se désinscrivant pas non plus, b) ou bien ils ont manqué à, au moins, 25% des cours dans

[113] Pour tous les tableaux concernant cette partie, nous reprenons la codification et les définitions présentéses dans le *Contexte* de cette thèse. Ainsi, par rapport aux cursus, ELM représente les étudiants suivant la *Licenciatura* en éducation et LM, ceux qui suivent celle en Langues Modernes. Pour les groupes, le chiffre 1 représente les groupes contrôle et le chiffre 2, les groupes expérimentaux. Pour les catégories dans lesquelles sont repartis les étudiants, A signifie *admis*, M.S. ce sont les sigles utilisées pour les étudiants ayant obtenu une *Mention Spéciale* grâce à leur haute performance ; R représente les étudiants *refusés*, Ab. les *absents* et D les *défaillants*. En ce qui concerne les moyennes : A est la moyenne des admis, R la moyenne des refusés, C1 la moyenne de la classe 1 et C2 la moyenne de la classe 2.

le semestre, ce qui leur fait obtenir une note officielle de zéro (0) points pour ce cours, selon ce que prévoit le règlement intérieur de la Faculté. Les étudiants *défaillants*, de leur côté, sont ceux qui se désinscrivent formellement du cours. Finalement, les étudiants *refusés* sont ceux qui ont eu une note au-dessous de la moyenne.

En prenant en compte cette catégorisation, nous devons comprendre qu'une partie des absents et des défaillants est composée par des étudiants inscrits qui se sont désistés des cours, officiellement ou pas, avant le commencement du semestre (tel est le cas des 58 étudiants susmentionnés). Une autre partie des étudiants composant ces catégories ont participé aux cours sans avoir réussi. Ils se situent dans le cas b) des absents ou dans le cas des défaillants ayant désinscrit le cours officiellement après avoir participé aux cours (dans le délai prévu pour le Conseil Universitaire pour ce faire[114]).

Ainsi, presque toutes les moyennes obtenues par les classes se situent au-dessous de la moyenne d'admission (moyenne C1 : 9,50 ; moyenne C2 : 8,29). Rappelons que, pour pouvoir parler de *rendement académique* ces moyennes se calculent en prenant en considération les échecs et les désistements des étudiants. Pour cela, même si les étudiants admis ont obtenu une moyenne largement acceptable pendant ce semestre : 14,39 points, les résultats globaux restent inquiétants.

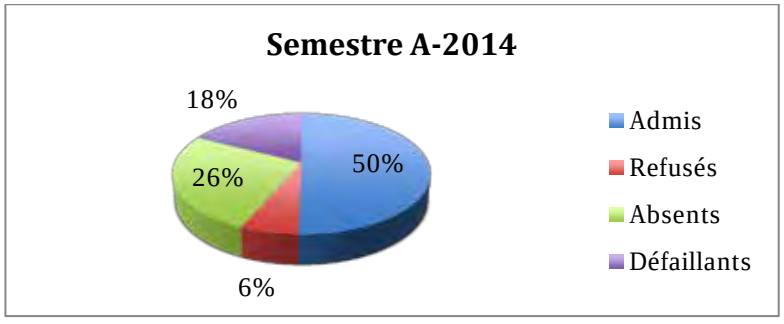


Figure 34 - Rendement académique en termes de pourcentages. Population totale de l'intervention A.

[114] Avant d'accomplir 65% des semaines effectives de cours. Disposition du CU – 1393 du 02/06/2008.

À notre avis, les chiffres de désistements sont très élevés (44% au total). Or, la plupart de ces phénomènes (36,25%) ont lieu très tôt, avant tout contact avec la langue dans le contexte de la classe. Seulement 7,75% des étudiants se sont désistés après avoir essayé de suivre les cours. Ceci nous mène à considérer que les facteurs les plus importants provoquant le grand taux de désistements observé n'ont pas forcément de lien avec le cadre académique. Des événements et des situations liés à la réalité extérieure aux cours prendront certainement énormément d'importance lors de leur possible explication. Malheureusement, il s'agit là d'éléments qui échappent à notre analyse. Nous nous limiterons, de ce fait, à l'observation des données recueillies.

Les étudiants inscrits en Français I

En ce qui concerne le rendement des étudiants débutants, il y a des différences très importantes entre ceux qui ont constitué le groupe contrôle (1) et ceux appartenant au groupe expérimental (2) (voir le Tableau 55). Dans le premier cas, 15 étudiants sur 32 sont en réussite. Alors que, dans le deuxième groupe, seulement 6 étudiants –sur 32 aussi– ont obtenu la moyenne pour être admis.

Tableau 55 - Rendement académique des étudiants de Français I. Intervention A.

Français I											
Groupe	**Cursus**	**Élèves**	**A**	**M.S.**	**R.**	**Ab.**	**D.**	**Moyennes (points)**			
		(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	A	R	C 1	C 2
1	ELM	7	1	0	1	1	4	15	7	7,33	3,14
	LM	25	14	1	2	4	5	13,35	6	9,95	7,96
Total		32	15	1	3	5	9	14,17	6,5	8,64	5,55
2	ELM	6	1	1	0	3	2	18	-	4,5	3
	LM	26	5	2	0	14	7	15,2	-	4	2,92
Total		32	6	3	0	17	9	16,6	-	4,25	2,96

D'un autre côté, le groupe contrôle –avec de meilleurs résultats académiques que pour le groupe expérimental– a présenté des indices d'AL moindres que ceux des étudiants ayant vécu l'expérience de l'intervention. Ainsi, le groupe expérimen-

tal, manifeste des AL très positives envers la langue à T1 (indice de 124,6667 points). D'ailleurs, dans les dimensions affective et comportementale, l'indice dépasse également le seuil établi comme représentant une opinion très positive envers le FLE dans ces aspects (voir le Tableau 56).

Tableau 56 - Indices d'AL. Français I. Intervention A.

Français I						
Groupe	Dimension	Temps	N	Minimale	Maximale	Moyenne
Contrôle	Cognitive	T0	24	28	45	38,0417
		T1	21	29	45	38,3810
	Affective	T0	24	29	44	38,4167
		T1	14	17	47	38,3571
	Comportementale	T0	16	28	46	37,5625
		T1	16	12	46	37,8750
	Toutes	T0	20	95	128	115,3500
		T1	14	57	134	113,1429
Expérimental	Cognitive	T0	8	32	45	38,2500
		T1	8	31	43	37,6250
	Affective	T0	9	30	48	38,2222
		T1	8	35	46	42,3750
	Comportementale	T0	8	34	44	39,3750
		T1	6	37	46	42,0000
	Toutes	T0	7	93	133	114,2857
		T1	6	109	133	124,6667

Ainsi, l'analyse de la Figure 35, mise en relation avec le Tableau 56, nous permet de remarquer des réalités assez particulières. Nous constatons, parmi les étudiants débutants, l'existence, à T1, de résultats déficients avec des AL très positives (groupe expérimental) et la présence de meilleurs résultats avec des AL moins positives (groupe contrôle). Ceci pourrait nous permettre d'interpréter que l'intervention pédagogique a eu une influence positive sur les AL des étudiants. Cependant, une augmentation de l'indice d'AL ne reflète pas –dans ce cas– une amélioration concomitante des résultats académiques. Nonobstant, ce ne sont que les analyses relationnelles qui nous permettront de constater ou de nier ces idées qui restent encore au stade des hypothèses.

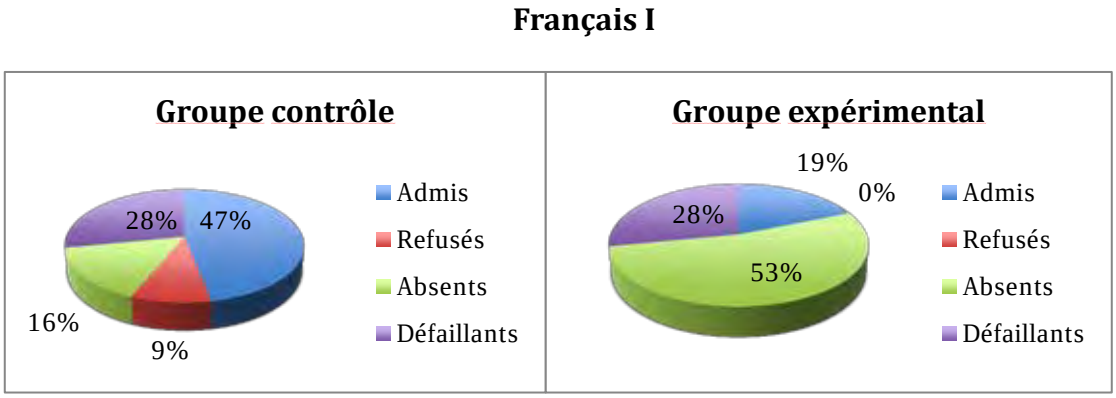


Figure 35 – Comparaison de rendement académique entre les groupes contrôle et expérimental de Français I. Intervention A.

Nous attirons tout de même l'attention sur le fait que le groupe expérimental de ce niveau est, justement, un des groupes ayant eu un taux de désistements très élevé préalablement au début des cours. En effet, même si nos analyses se basent sur 32 étudiants formellement inscrits, seulement 11 se sont présentés aux cours et ont répondu une première fois au questionnaire. De ce fait, nous devons être prudente pour interpréter les taux de réussite et de désistements.

Des 11 étudiants présents, 6 ont eu la moyenne et aucun n'a été refusé. Les 5 étudiants restant ont abandonné le cours. Cela donne comme résultat, à peu près, 50% de réussites des étudiants effectivement présents. D'ailleurs, parmi les étudiants qui ont réussi, trois ont obtenu une mention spéciale, pour une moyenne des admis de 16,6 points. Cependant, si nous présentons les résultats sous cette optique, nous ne pouvons plus parler du *rendement académique* dans les mêmes termes que cela a été fait jusqu'à présent.

Il est nécessaire d'affiner le regard sur la réalité qui détermine ce rendement. Nous le verrons plus loin, dans les conclusions de cette section.

Les étudiants inscrits en Français II

La population composant ce niveau de langue, présente des résultats similaires à ceux des étudiants de *Français I*, en ce qui concerne le rendement académique des

deux groupes. Nous constatons un déséquilibre important entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en ce qui concerne leurs taux de réussite et leurs moyennes d'admission. Comme nous pouvons l'apprécier dans le Tableau 57, presque trois quarts de la population du groupe contrôle ont réussi, avec une moyenne d'admission de 15,56 points. Alors que dans le groupe expérimental le taux de réussite se réduit à presque quatre étudiants sur dix et leur moyenne d'admission n'arrive pas à 12 points (11,92 points exactement).

Tableau 57 - Rendement académique des étudiants de Français II. Intervention A.

Français II											
Groupe	**Cursus**	**Élèves**	**A**	**M.S.**	**R.**	**Ab.**	**D.**	**Moyennes (points)**			
		(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	A	R	C 1	C 2
1	ELM	5	3	2	1	0	1	16,66	3	13,25	10,6
	LM	22	15	5	0	5	2	14,46	-	10,85	9,86
Total		27	18	7	1	5	3	15,56	3	12,05	10,23
2	ELM	3	1	0	0	1	1	10	-	5	3,33
	LM	22	7	1	4	7	4	13,85	5,75	6,66	5,45
Total		25	8	1	4	8	5	11,92	5,75	5,83	4,39

Malgré un rendement académique meilleur que celui des étudiants de *Français I*, les étudiants de *Français II* n'ont pas présenté des AL plus positives. En effet, les indices d'AL et par dimension de ces deux sous-groupes ne dépassent pas le seuil qui les situerait au quadrant supérieur de l'échelle pour les indices (117 et 39 points, respectivement) (Voir le Tableau 58).

Dans ce groupe, nous constatons simplement que certains étudiants présentant des AL moins positives que d'autres peuvent avoir de meilleurs résultats. La Figure 36 en contraste avec la Figure 35 nous permet de le voir clairement.

Tableau 58 - Indices d'AL. Français II. Intervention A.

Français II						
Groupe	Dimension	Temps	N	Minimale	Maximale	Moyenne
Contrôle	Cognitive	T0	12	31	43	37,5833
		T1	10	31	43	36,9000
	Affective	T0	12	28	45	38,7500
		T1	9	21	44	37,0000
	Comportementale	T0	12	26	44	36,0833
		T1	12	28	47	38,5833
	Toutes	T0	9	102	128	115,4444
		T1	9	83	134	113,2222
Expérimental	Cognitive	T0	12	30	48	37,7500
		T1	14	33	42	36,6429
	Affective	T0	16	32	45	37,2500
		T1	9	29	43	37,2222
	Comportementale	T0	10	30	42	36,1000
		T1	10	28	43	37,8000
	Toutes	T0	11	95	119	109,4545
		T1	8	87	122	108,8750

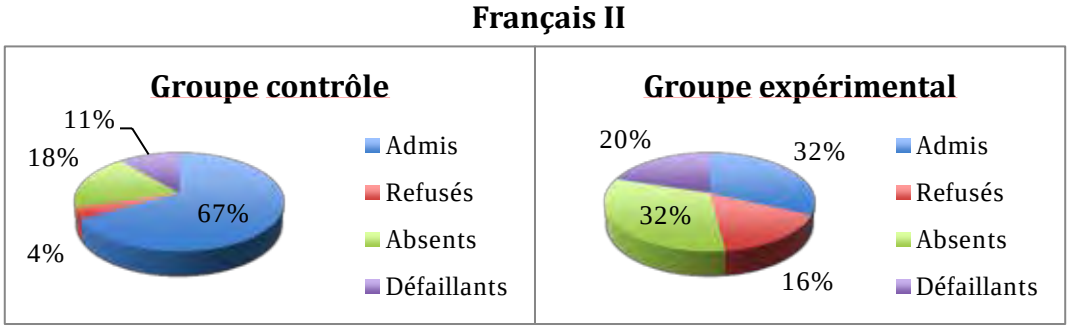


Figure 36 - Comparaison de rendement académique entre les groupes contrôle et expérimental de Français II. Intervention A.

Les étudiants inscrits en Français III

Pour ce niveau de langue nous devons signaler un changement important engendré par des facteurs administratifs divers : une des deux sections de *Français III* a été annulée une semaine après le début du semestre. De ce fait, le groupe contrôle et le groupe expérimental ont fusionné en une seule section. Cela nous a enlevé la pos-

sibilité d'établir un point de comparaison équivalent pour ce groupe, sur lequel nous avons, tout de même, appliqué l'intervention pédagogique.

Les étudiants de *Français III* ont eu de meilleurs résultats académiques par rapport aux deux premiers niveaux de langue, déjà présentés. Même si la moyenne d'admission de ces étudiants (14 points) est un peu moins importante que celle obtenue par les autres groupes, le taux d'admission est bien plus élevé (71% des étudiants) (voir le Tableau 59).

Tableau 59 - Rendement académique des étudiants de Français III. Intervention A.

Français III											
Groupe	**Cursus**	**Élèves**	**A**	**M.S.**	**R**	**Ab.**	**D**	**Moyennes (points)**			
		(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	A	R	C 1	C 2
2	ELM	4	2	0	0	2	0	13	-	3,25	3,25
	LM	20	15	6	2	3	0	15	5	13,82	13,82
Total		24	17	6	2	5	0	14	5	8,53	8,53

D'ailleurs, comme nous pouvons l'observer dans le Tableau 60, la qualité des ces résultats, par rapport aux autres, se reflète analogiquement sur les indices d'acceptation des trois dimensions des AL des étudiants. Presque systématiquement les indices d'acceptation dépassent le seuil de 39 points. De ce fait, les indices atteints reflètent un avis très positif envers la langue française aux niveaux cognitif, affectif et comportemental. Cependant, les indices d'AL, de leur côté, même relativement importants, ne dépassent pas le seuil de 117 points.

Tableau 60 - Indices d'AL. Français III. Intervention A.

Français III						
Groupe	Dimension	Temps	N	Minimale	Maximale	Moyenne
Expérimentale	Cognitive	T0	17	34	45	39,8235
		T1	17	32	44	38,0000
	Affective	T0	16	28	46	39,8750
		T1	14	35	45	40,5000
	Comportementale	T0	14	34	43	38,4286
		T1	13	31	44	39,1538
	Toutes	T0	14	103	130	115,7143
		T1	10	107	126	116,2000

Dans ce cas, cette vision très positive de la langue française, paraît avoir une corrélation directe avec les résultats des étudiants (voir la Figure 37). Or, il est tout de même important de signaler que des 24 étudiants inscrits, seulement 5 se sont désistés avant le début du semestre. Parmi les 19 étudiants restant, aucun ne s'est désisté une fois le semestre commencé. Le résultat a été de 17 étudiants admis et 2 refusés. Le *rendement académique* semble, donc, meilleur lorsque le niveau linguistique témoigne de connaissances stabilisées. Les étudiants interrogés de *Français IV* sont censés avoir atteint à un niveau de langue entre B2 et C1 (selon les références que nous accorde le CECRL).

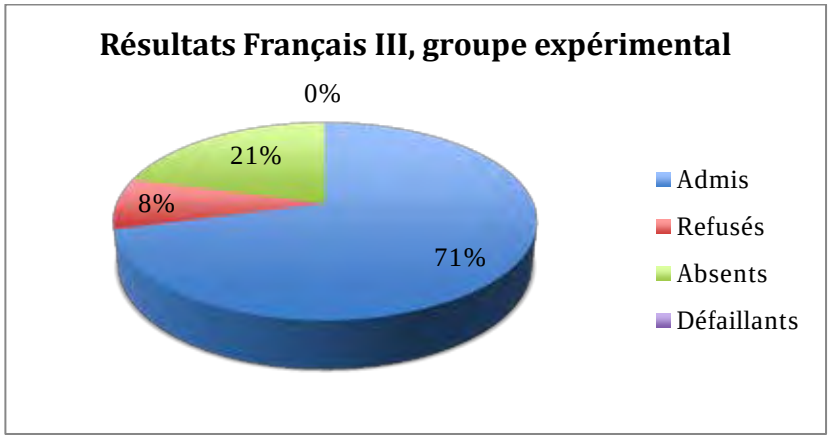


Figure 37 - Rendement académique. Français III. Intervention A.

Les étudiants inscrits en Français IV

Les étudiants avancés sont ceux qui ont présenté le meilleur *rendement académique* de la population globale. Le Tableau 61 reprend les résultats obtenus par ces deux groupes où il n'y a presque pas eu de désistements. D'ailleurs, les moyennes d'admission se placent au-dessus de 15 points, avec 4 étudiants ayant obtenu une mention spéciale. Dans le groupe contrôle, comme dans le groupe expérimental, seulement un étudiant a abandonné le cours avant de commencer et seulement deux l'ont fait une fois le semestre commencé. Ceci démontre certainement une détermination majeure et toujours croissante de la part des étudiants de mener à bien leur projet de formation dans la mesure où ils avancent.

Tableau 61 - Rendement académique des étudiants de Français IV. Intervention A.

Français IV											
Groupe	**Cursus**	**Élèves**	**A**	**M.S.**	**R**	**Ab.**	**D**	**Moyennes (points)**			
		(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	A	R	C 1	C 2
1	ELM	3	3	0	0	0	0	12,33	-	12,33	12,33
	LM	6	4	1	0	1	1	15,25	-	12,2	10,16
Total		9	7	1	0	1	1	13,79	-	12,26	11,24
2	ELM	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-
	LM	11	9	3	0	1	1	15	-	13,5	12,27
Total		11	9	3	0	1	1	15	-	13,5	12,27

Nonobstant, après l'observation des indices contenus dans le Tableau 62, toute supposition faite autour des possibles corrélations entre ces résultats positifs et des AL très positives aussi est à remettre à nouveau en question. Comme nous le voyons, ce tableau ne recueille pas les indices d'AL les plus élevés de la totalité de la population, malgré le fait que ces étudiants de *Français IV* sont ceux qui présentent les meilleurs résultats académiques (Tableau 61).

Tableau 62 - Indices d'AL. Français IV. Intervention A.

Français IV						
Groupe	Dimension	Temps	N	Minimale	Maximale	Moyenne
Contrôle	Cognitive	T0	8	33	45	37,5833
		T1	6	36	41	36,9000
	Affective	T0	5	33	46	38,7500
		T1	6	30	45	37,0000
	Comportementale	T0	7	32	45	36,0833
		T1	6	32	44	38,5833
	Toutes	T0	3	120	125	115,4444
		T1	5	97	131	113,2222
Expérimental	Cognitive	T0	8	32	42	39,0000
		T1	8	33	42	37,2500
	Affective	T0	7	28	45	37,4286
		T1	7	34	45	40,1429
	Comportementale	T0	8	31	45	36,6250
		T1	8	29	48	38,3750
	Toutes	T0	6	94	126	113,1667
		T1	6	95	124	113,1667

Malgré cela, les détails des indices appellent quelques commentaires. Ces commentaires concernent un parallélisme relatif entre les résultats académiques de la population qui compose le groupe expérimental (Figure 38) et les indices atteints par celle-ci. Nous ne pouvons pas ignorer que le groupe expérimental (avec 82% de réussite et 0% d'étudiants refusés) montre des visions très positives de la langue française au niveau cognitif et affectif. Nous constatons, en plus, que l'indice d'évaluation dans la dimension affective enregistre une augmentation de trois points après l'intervention.

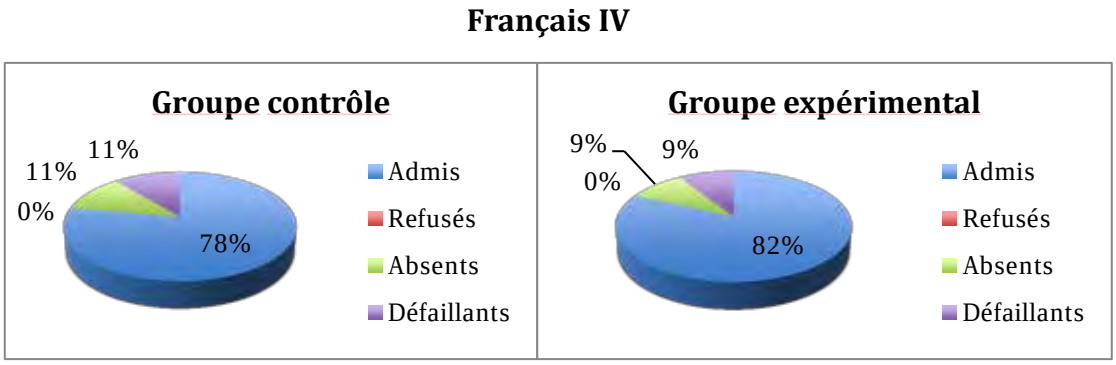


Figure 38 - Comparaison de rendement académique entre les groupes contrôle et expérimental de Français IV. Intervention A.

Pour finir avec cette analyse sur la population concernant la première intervention, nous voudrions attirer l'attention sur les chiffres concernant les effectifs d'étudiants dans chaque niveau. Le fait que dans les cours de *Français IV* il n'y ait que 11 apprenants dans une section et 9 dans l'autre, alors qu'en général, en *Français I* et *Français II* il y a systématiquement beaucoup plus d'étudiants (à peu près 30 étudiants par section) est, pour nous, un indicateur des contreperformances auxquelles nous nous confrontons. En effet, ces chiffres nous montrent que seul, approximativement, un tiers des étudiants qui commencent les formations proposées par le département de français de la ULA atteignent les niveaux avancés. Pour cette raison, nous considérons que lors des interventions pédagogiques, l'accent doit être mis notamment sur les étudiants débutants qui sont les plus fragiles.

b) Deuxième groupe d'étudiants

En ce qui concerne les étudiants ayant participé à l'intervention B, il faut dire que, comme pour les étudiants de *Français III*, il s'agit d'un groupe unique ; c'est-à-dire que nous n'avons pas eu de groupe contrôle pour comparer les résultats. Cependant, à l'intérieur de cette population il y a des différences par rapport aux expériences préalables qu'ils ont eues avec la langue. En effet, puisque les étudiants composant cette population sont issus de divers groupes du semestre précèdent, quelques uns ont vécu la première intervention contrairement à d'autres. Nous observerons donc s'il y a des différences significatives dans leurs résultats et leurs AL, en fonction de leur provenance.

Quant aux résultats, dans un sens général (Tableau 63), nous pouvons observer qu'il s'agit d'un groupe d'étudiants avec une bonne performance. Toujours dans un sens général, la population ayant participé aux activités de ce cours de *Français II* (semestre B-2014) était constituée par un total de 17 étudiants. Parmi eux, 13 étudiants ont eu la moyenne, seulement 2 ont été refusés et seulement 2 se sont désistés. Le taux de réussite, étant très élevé par rapport aux autres taux, provoque une augmentation des moyennes de classe qui se placent au-dessus de 13 points. Ces moyennes deviennent ainsi les plus hautes du total de la population.

Tableau 63 - Rendement académique des étudiants de Français II. Intervention B.

Français II B-2014											
Groupe	**Cursus**	**Élèves**	**A**	**M.S.**	**R**	**Ab.**	**D**	**Moyennes (points)**			
		(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	(n)	A	R	C 1	C 2
2	ELM	2	2	1	0	0	0	16	-	16	16
	LM	15	11	3	2	1	1	14,18	7	12,14	11,33
Total		17	13	4	2	1	1	15,09	7	14,07	13,66

Dans un sens plus spécifique, les résultats de ces étudiants ont été repris tout en prenant en compte leur provenance. Nous les avons classés en deux catégories selon qu'ils viennent d'un groupe expérimental ou d'un groupe contrôle du semestre précédent. Entre ces deux groupes, nous avons constaté une petite différence de

moyennes d'un point et demi (voir le Tableau 64). Cette différence n'est pas significative.

Tableau 64 - Notes des étudiants différenciés par groupe de provenance. Intervention B.

Groupe de provenance			
contrôle		**expérimental**	
Étudiant	Note	Étudiant	Note
1	14	7	15
2	10	8	07
3	15	9	17
4	14	10	17
5	15	11	10
6	07	12	16
		13	13
		14	16
		15	15
Moyenne	**12,5**	**Moyenne**	**14**

Sur ce point, il nous semble pertinent d'attirer l'attention sur le fait que pour le calcul du rendement académique nous comptons 15 étudiants alors que, pour le questionnaire, nous n'avons enregistré que les réponses de 13 sujets. Ceci voudrait dire qu'il y a deux étudiants qui ont participé aux cours mais qui n'ont pas été présents lors des applications. Puisque ce travail de collecte des données s'est fait à distance, nous n'avons pas pu constater les raisons précises de ces failles. Les données manquantes correspondent à celles des deux étudiants refusés. Nous considérons qu'il peut s'agir des étudiants très irréguliers qui étaient souvent absents. Nous n'avons donc pas des données concernant leurs AL, mais seulement celles qui concernent leurs résultats académiques.

En outre, le fait que la population 2 soit composée d'étudiants non avancés et qu'ils présentent tout de même un haut taux de réussite attire notre attention. Nous avons vu que les meilleurs taux de réussite dans la population 1 correspondaient aux étudiants de *Français III* et *IV*. Pour ce premier groupe d'étudiants, ce sont effectivement les étudiants avancés qui ont montré un sens de l'engagement plus fort dans leurs études, alors que les étudiants de *Français I* et *II* ont montré plutôt une forte tendance aux abandons. Dans le cas de ce deuxième semestre nous percevons ce-

pendant que les étudiants de *Français II* n'agissent pas de la même manière que leurs homologues du semestre A-2014 (voir la Figure 36). À notre avis, cette particularité pourrait être en relation avec le type d'intervention pédagogique appliquée. Nous pensons que cette deuxième intervention pédagogique n'est pas seulement à l'origine de meilleurs résultats académiques de la part des étudiants, mais elle peut être aussi à l'origine de l'augmentation presque systématique des indices d'AL à T2. Une observation attentive du Tableau 65 nous permettra de le constater.

Or, les étudiants provenant d'un groupe contrôle du semestre précédent ont des indices plus hauts que ceux qui proviennent d'un groupe expérimental. Ils atteignent même des chiffres représentant des opinions très positives dans toutes les dimensions. De plus, ces étudiants présentent un indice d'AL au-dessus du seuil établi pour les AL très positives aussi. De ce fait, nous ne pouvons pas signaler d'effets positifs cumulés d'une intervention à l'autre. Au contraire, les étudiants ayant eu l'expérience de l'intervention A ont noté moins bien chacun des items du questionnaire que ceux provenant du groupe contrôle.

Tableau 65 - Indices d'AL. Français II. Intervention B.

Français II						
Provenance	Dimension	Temps	N	Minimale	Maximale	Moyenne
Groupe contrôle	Cognitive	T0	5	36	41	39
		T2	3	35	41	38,67
	Affective	T0	4	36	44	39
		T2	5	36	45	40,80
	Comportementale	T0	5	36	42	38,80
		T2	4	36	46	40
	Toutes	T0	4	111	123	115,50
		T2	3	109	128	118,67
Groupe expérimental	Cognitive	T0	6	32	43	35,17
		T2	6	28	43	36,50
	Affective	T0	8	33	42	36,88
		T2	6	36	44	38,83
	Comportementale	T0	8	32	48	38,13
		T2	7	31	45	38,14
	Toutes	T0	6	95	133	110,00
		T2	6	95	125	112,33

Dans tous les cas, la population de l'intervention B présente, dans un sens général, des résultats académiques très positifs (Figure 39) et des AL dont l'indice s'est amélioré avec le temps, peut-être, grâce à l'intervention.

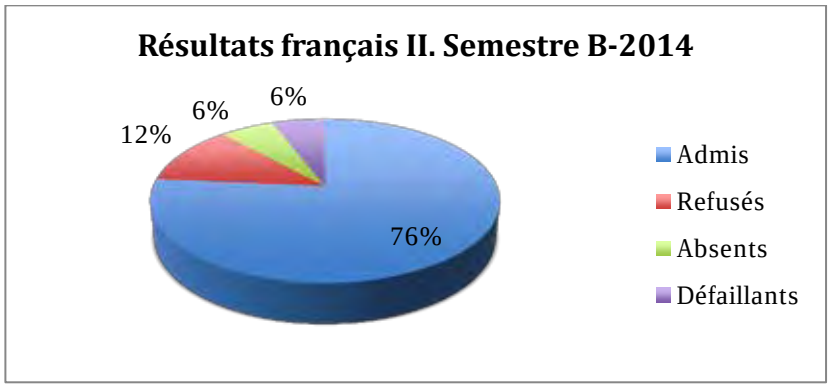


Figure 39 - Rendement académique. Français II. Intervention B.

Comme conséquence de ces analyses, certaines conclusions partielles peuvent être présentées dès à présent. Tout d'abord, nous avons remarqué auprès de la population générale (avec l'exception des étudiants de la population 2) que plus le niveau de langue des cours proposés est élevé, meilleurs sont les résultats liés au *rendement académique* des étudiants. En effet, les étudiants de *Français IV* sont ceux qui ont présenté le meilleur *rendement*. Alors que ceux de *Français I*, au contraire, ont eu le *rendement* le plus faible. Nous avons pu constater l'amélioration du *rendement* niveau par niveau. Ainsi, celui des étudiants de *Français II* est meilleur que celui de *Français I*. Celui de *Français III* est encore meilleur que les deux précédents et, finalement, celui de *Français IV* se place au plus haut.

Cependant, il n'y a pas de corrélation indiscutable entre ce meilleur *rendement* et des AL plus positives que d'autres. En effet, l'indice d'AL des étudiants de *Français IV* oscille entre 113 et 115 points, ce qui n'est pas très élevé. D'un autre côté, d'autres étudiants de niveaux moins avancés, ont obtenu de meilleurs indices lors de l'évaluation qu'ils ont faite du FLE. C'est le cas, par exemple, de quelques étudiants de *Français I* qui ont eu un indice d'AL d'un peu plus de 124 points.

Ainsi, les résultats académiques pour cette population sont en relation étroite avec le niveau d'études mais pas nécessairement avec les AL des étudiants. Les étudiants débutants sont ceux qui se présentent les moins efficaces et avec les AL les plus positives et les étudiants avancés montrent les meilleurs résultats académiques, sans que l'indice de leurs AL soit particulièrement haut.

En ce qui concerne les résultats académiques, cela peut paraître très logique. Plus les étudiants avancent plus ils montreront des capacités mieux développées et un sens de l'engagement envers leurs études plus fort. Ceci a lieu grâce à l'apprentissage et aux expériences préalables qu'ils auront déjà eues avec la langue. Or, en ce qui concerne les AL, le raisonnement est un peu plus complexe. Les explications logiques de nos résultats par rapport aux AL et les possibles relations proportionnelles entre elles et un autre élément de l'apprentissage demandent une analyse plus fine.

En effet, il y a un manque apparent de corrélation systématique entre les ***AL*** et le ***rendement académique*** mais, dans quelques cas, cette corrélation paraît exister. Nous avons trouvé tous les cas de figure possibles par rapport aux diverses combinaisons entre ces deux éléments. Nous proposons une représentation des résultats académiques et des indices d'AL obtenus par les étudiants par les symboles + et -, selon leur nature (positive et/ou négative). Nous formulons ensuite les possibles combinaisons que nous avons mentionnées. Ainsi, les résultats académiques étant représentés par le premier symbole et les indices, par le deuxième, nous aurons des relations des types (-/+), (+/-), (+/+) et (-/-).

En ce qui concerne la relation **(-/+)**, nous avons constaté qu'il y a, dans notre population, des étudiants avec un *rendement* déficient (-) et des *AL* plus positives (+) que d'autres. C'est le cas, par exemple du groupe expérimental de *Français I* où seulement 19% des étudiants ont été admis pour l'année suivante. Ce petit chiffre indique un mauvais rendement académique, malgré les bonnes moyennes des admis (16,6 points). Or, ce même groupe a présenté les indices les plus élevés parmi tous

les étudiants de notre population. Ils ont obtenu jusqu'à 42 points pour les dimensions et jusqu'à un peu plus de 124 points pour l'indice d'AL.

Dans la relation **(+/-)**, au contraire, nous avons trouvé des étudiants avec de meilleurs résultats académiques et des indices d'AL moindres que d'autres. Dans cette catégorie nous pouvons classer le groupe contrôle de *Français I*. Dans ce cas, le pourcentage d'étudiants admis (47%) se présente très supérieur par rapport au 19% du groupe expérimental. Nonobstant, dans ce groupe, aucun indice ne dépasse les seuils du quadrant supérieur de l'échelle établie plus haut comme étant celui où se situent les opinions et les AL très positifs. Nous pouvons situer dans cette même catégorie le groupe contrôle de *Français IV*. Pour ces étudiants, nous avons constaté un très haut pourcentage de réussite (78% d'étudiants admis) et, encore une fois, aucun indice situé dans le quadrant supérieur de l'échelle.

Quant à la relation **(+/+)**, elle se définit par l'existence des étudiants avec tant des résultats académiques que d'AL très positifs. Lors de l'intervention A, quatre groupes ou sous-groupes ont présenté ces caractéristiques. Ainsi, les étudiants de *Français III* ont été admis à 71% tout en exhibant des indices au-dessus du seuil supérieur dans toutes les dimensions. Dans ce groupe nous trouvons, cependant, la particularité que les indices d'AL, de leur côté, ne se placent pas dans le quadrant supérieur de l'échelle. Ceci s'explique par le fait que, pour produire une moyenne en statistique nous ne pouvons compter que les cas des étudiants ayant répondu à toutes les questions de l'échelle. Ceci se fait de cette manière afin de produire des résultats objectifs, car l'échelle du questionnaire représente un système, une unité. Or, étant donné les indices positifs dans les dimensions, nous spéculons que c'est presque sûr que si ces étudiants avaient répondu à toutes les questions, les indices d'AL pour ce groupe auraient été logiquement très positifs aussi.

Le deuxième sous-groupe de cette catégorie est le groupe expérimental de *Français IV*. Dans ce cas, nous avons trouvé 82% d'admis et des indices dans les dimensions cognitive et affective situés dans le quadrant supérieur de l'échelle.

Le troisième sous-groupe présentant des caractéristiques similaires est le groupe contrôle de *Français II*. 67% de ces étudiants ont été admis à l'année suivante, avec une moyenne de presque 16 points. Ils ont des indices avec des valeurs plus élevées que ceux du groupe expérimental de ce même niveau. Même s'ils ne dépassent pas le seuil pour se situer dans le quadrant supérieur de l'échelle, relativement, ils sont meilleurs.

Le quatrième et dernier groupe de cette catégorie est celui des étudiants de *Français II* du semestre B-2014 ; c'est-à-dire, les étudiants ayant participé à l'intervention B. 59% des étudiants de ce groupe ont été admis à l'année suivante. Leur admission a eu lieu avec une moyenne de 15,09 points concomitante à un indice d'AL d'un peu plus de 118 points.

Finalement, en ce qui concerne la relation **(- / -)**, il y a eu aussi des étudiants chez qui les deux éléments en discussion ont eu une tendance plus négative que positive. Le groupe expérimental de *Français II* de la population 1 a présenté à peine 32% des étudiants admis ainsi que l'indice d'AL le plus bas de tous les groupes : 108 points.

Même si nous avons trouvé tous le cas de figure, il reste à signaler que les situations qui se sont répétées les plus se classent dans la relation **(+ / +)**. Ceci voudrait peut-être dire que, même si dans quelques cas les corrélations entre ces éléments est incertaine, il y a une tendance indéniable nous permettant d'associer des résultats académiques et des AL positifs. Du moins, *des AL plus positives que d'autres*[115]. De manière inversement proportionnelle, nous pouvons donc affirmer que des AL négatives seraient, en générale, associées à des résultats négatifs. Ceci nous mènerait à affirmer partiellement notre première hypothèse opérationnelle (1) que nous citons ci-dessous :

---

[115] D'où la pertinence du calcul d'un indice d'AL.

1 […] il existe un lien direct entre, d'une part, attitude positive et résultats satisfaisants et, d'autre part, attitude négative et résultats insuffisants des étudiants.

L'adverbe *partiellement* est signifiant, car nous ne pouvons pas reprendre l'idée que notre hypothèse contient dans l'absolu. Dans notre hypothèse, des AL positives produiraient des résultats académiques positifs aussi. Or, les étudiants de notre population ont manifesté *des AL à tendance positive* et un rendement académique global plutôt négatif (se référer à la Figure 33 et au Tableau 54). Nous devrions, de ce fait, nier notre hypothèse. Cependant, dans le paragraphe précédent nos avons souligné l'expression « *des AL plus positives que d'autres* » et dans ce paragraphe, nous attirons l'attention sur l'expression « *des AL à tendance positive* ». En effet, nous considérons important de regarder les nuances créées par les différents degrés de positivité ou négativité des AL. De nos observations ressort le fait que des attitudes *à tendance positive* n'ont pas le même effet sur les résultats de étudiants que des attitudes *très positives* ou bien *plus positives que celles d'un autre groupe* avec lequel elles se comparent. Si nous reprenons les deux valeurs extrêmes des indices d'AL obtenues, nous pensons pouvoir rendre cette explication un peu plus claire.

L'indice d'AL le moins élevé (108,8750) a été relevé auprès du groupe expérimental de *Français II*. Puisqu'il est au-dessus de la moyenne théorique pour l'indice d'AL (90 points), il se place parmi des indices *à tendance positive*. Corrélativement, lorsque nous l'observons dans les détails, nous nous rendons compte que ce groupe d'étudiants est celui qui a eu les résultats académiques les plus faibles de toute la population (se référer au Tableau 57 et à la Figure 36). Seulement 32% des étudiants ont été admis. La moyenne des étudiants admis est la plus basse enregistrée (11,92 points). Il s'agit, aussi, du groupe avec le plus grand nombre d'étudiants refusés (4). Les deux moyennes de la classe sont également les plus basses (1 = 5,83 points et 2 = 4,39 points). Finalement, puisque seulement 5 étudiants se sont désistés avant le début du semestre, les moyennes de la classe dépendent clairement de la perfor-

mance des étudiants ayant été présents. Elles ne se voient pas sévèrement modifiées par les absences préalables, comme c'est le cas que nous expliquons par la suite.

D'un autre côté, l'indice d'AL le plus élevé (124,6667) a été enregistré auprès du groupe ayant présenté en réalité les meilleurs résultats académiques (Français I, intervention I). Pour arriver à cette conclusion, il faut regarder, une fois de plus, les détails recueillis dans le tableau du rendement (se référer au Tableau 55). Pour le comprendre, il est nécessaire de considérer séparément pour ce groupe les éléments qui définissent le *rendement académique*, comme nous venons de le faire avec le groupe expérimental de *Français II* dans le paragraphe précédent. Il faudra, tout d'abord, nous souvenir du fait qu'il s'agit là du groupe avec le taux de désistement préalable au cours le plus élevé de l'échantillon. De 32 étudiants, 21 ne se sont jamais présentés. Ils n'ont pas participé à la vie de la classe. Même s'ils comptent pour ce que nous avons défini comme le *rendement* de cette classe, ils ne compteront pas pour cette analyse. La raison de ce choix est qu'ils font baisser drastiquement les moyennes des classes et les pourcentages de réussite sans que nous puissions savoir si les performances de ces étudiants auraient été bonnes ou pas. Des 11 étudiants ayant participé effectivement, 54, 54% ont été admis et aucun d'eux n'a été refusé. Parmi ces étudiants admis, 50% ont obtenu une mention spéciale. La conséquence la plus visible de ce dernier fait est que ce groupe est parvenu à avoir la moyenne d'admission la plus haute de toute la population (16,6 points). Sans cette analyse plus fine, ils ont été situe dans le type de relation (-/+). Mais cela répond au fait qu'auparavant, nous ne pouvions pas ignorer les désistements, même préalables au cours. Dans tous les cas, toutes ces explications ont été pertinemment accordées lors du classement des relations entre les AL et le rendement.

Nous concluons donc que, pour cette population, plus les AL sont positives plus positifs sont les résultats académiques et, inversement, moins elles sont positives, moins positifs sont les résultats.

Même si les AL de tous ces étudiants présentent une tendance positive, il n'y a que de très rares cas, sur le total de la population, où elles se situent au-delà du seuil de l'échelle pour se définir comme des AL *très positives.* Ainsi, il semblerait que la tendance positive des AL des étudiants ne suffise pas à l'obtention des meilleurs résultats. De même, les résultats mitigés de la population observée paraissent être en relation avec leurs AL pas suffisamment positives.

Pour les cas des étudiants manifestant une attitude positive et des résultats négatifs, il est nécessaire de rappeler les notions d'attitude active et passive. Hoare (2000) nous rappelle que nous pouvons être confrontés à une « attitude active [par exemple] (beaucoup de gens expriment leurs attitudes positives à l'égard du breton et sa survie) et passive (ils ne s'engagent pas dans la réalisation de cet objectif) » (cité par Lasagabaster, 2006, p. 399).

Cette première corrélation mise en évidence ouvre les portes vers la recherche d'autres possibilités d'explication sous-jacentes pour ces aspects de l'apprentissage des étudiants. Surtout parce que, jusqu'à présent, nous avons fait des analyses univariables que nous avons comparées entre elles. Mais, pour que ces comparaisons soient valides, il faut les soumettre à un traitement différent. D'un côté, nous aborderons les données issues des questions ouvertes, toujours au moyen des analyses descriptives mais sous une approche majoritairement qualitative (pour les sous-parties 4.2 et 4.3). D'un autre côté, des analyses bivariables et multivariables nous permettront de tester la validité des premières conclusions que nous avons tirées au sujet des interventions pédagogiques (sous-partie 4.4 de nos résultats).

En effet, les analyses descriptives des AL envers le français et son apprentissage –présentées dans la sous-partie 4.1.2– nous permettront de produire quelques conclusions sur les motivations et les représentations de la population. Pour ce faire, nous observerons les dimensions concernant le plus directement chacun de ces éléments ; c'est-à-dire, la dimension affective pour les motivations et, notamment, la dimension cognitive pour les représentations. Pour compléter ces explications, nous

reprendrons tout de même quelques éléments de la dimension comportementale. Cette dernière est la manifestation concrète des actions entreprises face à la langue. De ce fait, elle représente un élément supplémentaire qui rend l'emprunt de la notion d'AL à la sociolinguistique très rentable en DDL. Non seulement, elle nous permet d'observer les motivations et les représentations, mais aussi les comportements qui s'en détachent.

Effectivement, puisque cette troisième dimension représente des actions, elle n'est pas en correspondance directe avec les motivations ni avec les représentations. Ces deux derniers éléments immatériels[116] se présentent plutôt comme les causes des comportements. Ainsi, lorsque nous observons le contenu des items composant la dimension comportementale, il est possible de trouver des idées en lien avec les causes des conduites énoncées. Pour cette raison, nous solliciterons ce contenu dans la définition des motivations et des représentations de notre population.

Les motivations feront ainsi l'objet de la sous-partie qui suit. Pour les décrire, nous présenterons l'analyse des réponses des étudiants aux questions ouvertes du questionnaire. Ces questions ouvertes cherchent à connaître systématiquement les raisons qui motivent les attitudes des étudiants envers la langue française. Nous considérons que leur analyse doit être préalable à la caractérisation des représentations des étudiants qui s'en enrichissent. De cette manière, ce ne sera que dans la troisième sous-partie que nous développerons ce deuxième élément de la DDL dans notre recherche.

[116] Le mot est employé ici comme un oposé de concret. C'est-à-dire, comme un qualificatif servant à exprimer ce qui n'est pas saisible par les sens. Les représentations et le motivations ne peuvent qu'être conçues par l'esprit. Au contraire, les comportements sont observables.

4.2. CONCERNANT LES MOTIVATIONS DES ETUDIANTS

Concernant notre hypothèse opérationnelle 1a (*Plus les motivations seront positives, plus les AL le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement*), nous comptons analyser les réponses à la question ouverte « pourquoi ? » accompagnant les items du questionnaire. En effet, c'est à partir de cette question que nous cherchons à découvrir les raisons qui motivent les pensées, les sentiments et les comportements des étudiants vis-à-vis de la langue française. Leurs réponses nous permettront d'obtenir une caractérisation de leurs motivations pour affirmer ou infirmer, ensuite, notre hypothèse opérationnelle.

Toutes les analyses présentées dorénavant seront basées sur la codification des réponses aux questions ouvertes que nous avons explicitée dans notre méthodologie. Dit autrement, nous observerons les tendances des motivations des étudiants en termes des raisons cognitives, pragmatiques, affectives, factuelles ou sans relation avec la question (cinq catégories ou modalités). Ces cinq catégories sont codifiées de la manière suivante : 1 = raisons cognitives, 2 = raisons pragmatiques, 3 = raisons affectives, 4 = raisons factuelles et 5= raisons sans relation avec la question. Dans tous les tableaux présentés ci-après, nous nous référons aux divers types de raisons par cette codification.

Pour la deuxième administration du questionnaire, il faut noter que ces questions ouvertes sont devenues des questions fermées (sauf pour la population de l'intervention B). Cela a été ainsi fait seulement pour la troisième partie du questionnaire, qui renferme les items de l'échelle de Lickert. En effet, les cinq catégories annoncées répertorient et classent les réponses les plus communément présentées par les étudiants. Puisque nous avions déjà registré leur opinion, nous avons décidé de rendre ce deuxième questionnaire plus léger en proposant aux étudiants pour la deuxième application un choix restreint des réponses possibles à ces questions.

Ce qui justifie notre choix est le fait que, lors de la première fois que nous avons proposé le questionnaire, nous avons constaté auprès des deux populations un taux très élevé de non réponses à ce type de questions. D'ailleurs, nous avons aussi observé des réponses nous obligeant à créer deux catégories de recodification qui n'apportent pas beaucoup d'information à notre recherche. Il s'agit des catégories *factuelle* et *sans raison avec la question.* Comme nous l'avons expliqué lors de la codification, les premières contiennent toutes les réponses qui reprennent en partie la question ou des éléments de la réalité de l'étudiant sans être des arguments pour ses choix. La deuxième catégorie a recueilli les réponses qui n'ont pas de lien réel avec ce qui a été demandé. C'est donc, précisément, le taux élevé de non réponses et des réponses sans pertinence qui nous a poussée vers ce choix.

De ce fait, la transformation des questions ouvertes pour la deuxième application s'est présentée comme une solution à ces deux inconvénients. Concrètement, lors de la deuxième application du questionnaire, nous avons présenté les trois options de réponses : *des raisons cognitives, des raisons pragmatiques et des raisons affectives.* Nous avons exposé des exemples pour chaque catégorie. Pour les raisons cognitives nous avons présenté comme exemple une meilleure compréhension des systèmes phonétique, syntaxique et grammatical de la langue française grâce à l'existence de certaines pensées, sentiments ou actions. En ce qui concerne les raisons pragmatiques, nous leur avons donné l'exemple du manque de temps ou des ressources économiques pour faire une activité, ainsi que les bénéfices secondaires qu'ils pouvaient tirer de leurs comportements (un bon travail, gagner de l'argent). Finalement, pour les raisons affectives, nous leur avons parlé de l'attrait que l'on peut avoir pour une chose ou une activité et des valeurs et principes comme, par exemple, le sens de la responsabilité.

Lors de l'analyse des réponses des étudiants à la question ouverte « pourquoi ? » comme complément des items de l'échelle de Lickert, nous porterons un

intérêt particulier aux items de la dimension affective. Celle-ci est la dimension dont le lien avec les motivations des étudiants est le plus fort.

Mises à part les questions ouvertes en lien avec ces items (*cf.* 4.2.2), nous allons observer à présent les réponses des étudiants aux questions de ce type, posées dans la deuxième partie du questionnaire : Pourquoi vous étudiez des langues étrangères ? Pourquoi vous avez choisi –ou pas– le français comme langue de spécialisation ? Elles portent de manière directe sur les motivations des étudiants.

4.2.1. Raisons du choix de la formation

Les deux questions présentées dans cette section, nous permettent de faire un cheminement du plus général au plus particulier en ce qui concerne le choix de formation de la population. Ainsi, la première question cherche à connaître les raisons pour lesquelles ces étudiants font des études en langues et la deuxième s'intéresse à la place du français dans ce choix.

Nous pouvons observer dans le Tableau 66 que la plus grande partie de la population a donné des raisons affectives (44%), suivies des raisons pragmatiques (38,92%) expliquant le fait d'avoir choisi ces études.

Tableau 66 - Raisons pour étudier langues.

Variable	Population	Temps	Raison %					N
			1	**2**	**3**	**4**	**5**	Total
Raison pour étudier langues	A	TO	5.1	39.4	41.4	14.1	0	99
		T1	3.9	35.5	46.1	14.5	0	76
	B	TO	15.4	30.8	38.5	15.4	0	13
		T2	0	50	50	0	0	12
Moyenne			**6.1**	**38.92**	**44**	**11**	**0**	

Légende des raisons[117] : 1 = raisons cognitives, 2 = raisons pragmatiques, 3 = raisons affectives, 4 = raisons factuelles et 5= raisons sans relation avec la question.

[117] Cette légende est applicable à tous les tableaux de raisons de cette section.

Parmi les raisons affectives, celles qui ont émergé le plus souvent ont été le goût pour les langues et les cultures et le désir d'en apprendre et d'en connaître plusieurs. Certains étudiants se sont référés à ce penchant pour les langues comme une passion. D'autres affirment s'être inspirés des goûts de leurs familles ou de leur connaissances pour faire leur propre choix professionnel. Une étudiante a manifesté, par exemple, que ce qui l'avait motivée était le fait que ses parents travaillent dans une ONG où la maîtrise des langues est essentielle. Elle voulait faire comme ses parents.

Parmi les raisons pragmatiques, les étudiants définissent souvent l'apprentissage des langues comme l'un des besoins essentiels de ce monde globalisé. Les débouchés professionnels y jouent un rôle important, notamment lorsqu'ils se profilent en tant que futurs interprètes, traducteurs ou enseignants de langues.

Pour d'autres étudiants, le caractère pragmatique de l'apprentissage des langues est lié à son utilité dans d'autres domaines de manière indirecte. C'est le cas des étudiants voulant devenir des spécialistes dans le domaine du tourisme ou dans des organisations internationales. Cet apprentissage représente, encore pour d'autres étudiants, l'ouverture de possibilités envers la réalisation de leur passion. Par exemple, un étudiant a manifesté qu'il voulait jouer dans les ligues majeures de baseball et que sans connaissances en langues, il ne pourrait pas le faire. Ce qui le motivait à suivre ce type de formation était une autre passion sous-jacente.

Finalement, parmi les raisons pragmatiques, nous avons classé aussi des réponses qui soulèvent la question du talent inné et de la vocation pour certains aspects de la vie plutôt que pour d'autres. Ainsi, certains étudiants ont signalé que, s'étant rendu compte de l'avantage que pouvait représenter d'entamer l'apprentissage universitaire dans un domaine où ils avaient déjà des aptitudes, ceci pouvait leur assurer le succès. Ils se reconnaissent comme étant des passionnés de lecture, écriture et analyse morphologique et syntaxique des langues.

Quelques étudiants (11%), dont les raisons sont classées parmi la catégorie « factuelles » (à T0) ont affirmé être arrivés en cursus de langues soit par hasard soit par concours de circonstances. C'est le cas d'une étudiante qui voulait faire des études en médecine mais, qui n'a pas eu le concours. Elle a décidé d'initier des études dans le domaine qui n'était pour elle, au début, qu'un complément pour son choix initial.

D'un autre côté, en ce qui concerne le statut du français à l'intérieur de leur formation en langues, nous l'avons vu, la plupart des étudiants préfèrent étudier l'anglais en tant que langue de spécialisation et relèguent le français à un deuxième, voire troisième, plan. Les raisons de ces choix de comportement (Tableau 67) sont de caractère majoritairement affectif (62,97% en moyenne).

Tableau 67 - Raison pour choisir ou refuser le français comme langue de spécialisation.

Variable	**Population**	**Temps**	**Raison %**					**N**
			1	**2**	**3**	**4**	**5**	Total
Raison pour donner ou pas au français le statut de langue de spécialisation	A	TO	2	49	47	1	1	100
		T1	2.6	46.8	48 .1	1.3	1.3	77
	B	TO	0	25	75	0	0	12
		T2	0	18.2	81.8	0	0	11
Moyenne			**1.15**	**34.75**	**62.97**	**0.57**	**0.57**	

Tout comme pour les langues en général, les étudiants qui ont choisi soit l'anglais soit le français comme langue de spécialisation ont fait appel à leur passion à l'heure d'argumenter leur décision. Nous avons comptabilisé ainsi de nombreux cas où les étudiants manifestent se sentir très attirés par l'apprentissage de la langue anglaise et quelques autres dont l'argument est résumé par des expressions telles que « J'aime beaucoup le français ». Certaines représentations sont également ressorties de ce processus. Des étudiants ayant choisi d'étudier le français comme langue principale, affirment le faire car « C'est une langue très romantique », « C'est une langue passionnante qui provoque de la joie ».

D'autres représentations revêtent un caractère plutôt pragmatique. En effet, les raisons pragmatiques suivent les raisons affectives invoquées par les étudiants, en ordre d'importance (34,75%). Les étudiants ayant choisi ce type de raisons allèguent l'utilité et la portée de la langue anglaise sur le plan international. Dans ce sens, ils décrivent la langue française seulement comme un complément intéressant pour compléter un bon curriculum vitae en langues. Ici, nous pouvons noter clairement le lien étroit entre les représentations et les motivations. Se basant sur des questions telles que la négativité ou la positivité des images auxquelles sont associées les langues (religion, travail, modernité, expansion, tradition), Maurer (2011, dans Blanchet et Chardenet, 2014) signale que, normalement, elles sont vues comme étant hiérarchiquement les unes plus ou moins importantes que d'autres. Leur importance peut être déterminée, entre autres raisons, par le nombre de personnes qui parlent la langue. En relation à cette question, une étudiante ayant choisi le français comme langue B argumente qu'elle veut juste profiter des avantages qui lui sont liés. Il s'agit d'une langue plus parlée que l'italien –qu'elle aime plus et qu'elle aurait choisi–. Pour ces étudiants, la connaissance du FLE permet, d'ailleurs, de profiter des échanges scientifiques entre la France et le Venezuela. Ceux-ci se matérialisent dans des accords de coopération permettant la mobilité. Cette hiérarchisation en fonction de la réalité incite ou diminue l'intérêt qui peut être porté à chaque langue.

Finalement, parmi les réponses classées dans la catégorie pragmatique, nous avons trouvé celles des étudiants qui disent se voir obligés d'étudier le français car le choix de langues à la faculté est restreint. Ainsi, dans certains cas, les motivations réelles pour l'apprentissage du français sont inexistantes.

Pour ces deux premières questions ouvertes nous trouverons d'autres précisions dans l'analyse des réponses accordées aux items de l'échelle de Lickert où les étudiants reprennent certaines idées déjà exposées dans cette sous-partie.

4.2.2. Raisons de la posture face aux items

Pour chaque item, les étudiants ont été interpellés sur la raison de leur choix. Dans cette sous-partie, nous analyserons leurs réponses que nous résumons dans des tableaux simplifiés. Nous traiterons chacune des dimensions des AL afin d'observer les arguments qui sous-tendent les raisonnements, les sentiments et les comportements des étudiants envers le FLE. Les détails de ces analyses sont consultables dans l'annexe n° 23. Dans cette sous-partie, tout comme pour la partie 4.1.2 (Les réactions des étudiants), nous renvoyons aux items par le numéro qui les identifie et non pas par leur contenu complet. Pour une meilleure compréhension ainsi que pour faciliter la lecture, il faut se référer aux Tableau 39 (p. 287), Tableau 42 (p. 290) et Tableau 45 (p. 296).

a) Ce qui sous-tend les raisonnements des étudiants

Premièrement, en ce qui concerne la dimension cognitive, comme nous pouvons l'observer dans le Tableau 68 et la Figure 40, la plupart des raisons invoquées par les étudiants du premier groupe à T0 sont de nature cognitive aussi. Nous avons un taux important de réponses factuelles (23,73%) et un taux moindre, mais existant, des réponses sans relation avec la question (6,35%).

Tableau 68 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension cognitive à T0

Item (*cf.* Tableau 39)	**Raison %**					**N**	**%**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	Total	Manquant
1	71,1	9,6	0	16,9	2,4	86	19,4
2	28,4	25,7	0	32,4	13,5	74	28,2
3	31,7	14,3	0	38,1	15,9	63	38,8
4	68,6	11,4	1,4	18,6	0	70	32
5	16	48,1	1,2	23,5	11,1	81	21,4
6	69,1	8,6	2,5	13,6	6,2	81	21,4
7	50,7	23,2	0	17,4	8,7	69	33
8	45,6	15,2	17,7	20,3	1,3	79	23,3
9	40	12	10,7	32	5,3	75	27,2
10	45,3	8	9,3	30,7	6,7	75	27,2
11	71,1	16,9	1,2	9,6	1,2	83	19,4
12	6,6	48,7	9,2	31,6	3,9	76	26,2
Moyenne	**45,35**	**20,14**	**4,43**	**23,73**	**6,35**	**76,00**	**26,46**

Par rapport à la cinquième catégorie des raisons (*sans relation avec la question*), nous voyons qu'il y a trois items pour lesquels les pourcentages dépassent 10% de la population. Ceci nous fait penser qu'il s'agit des items qui ont entrainé des incompréhensions ou des erreurs d'interprétation chez les étudiants. Nous nous référons spécifiquement aux items 2, 3 et 5 (*Je considère qu'apprendre la langue française aide à mieux se former dans la vie / Je crois qu'apprendre la langue française est important pour l'héritage culturel que la civilisation française a laissé au monde / Je pense que le français est une langue qui ouvre des possibilités de formation à l'étranger (dans des pays développés*).

Ce sont des remarques intéressantes pour tout ajustement méthodologique lors de prochaines recherches. Ce serait utile d'analyser les possibilités d'erreur entraînées par le contenu des items de ce type.

Nous constatons aussi pour cette dimension que les réponses qui revêtent tout de même un caractère affectif sont en relation notamment avec les items négatifs. Dans la plupart des cas, les étudiants ont affirmé ne pas être d'accord avec le contenu des items négatifs tout en accordant un argument affectif à leur choix de réponse. Dans ce genre de cas, les raisons avancées font référence au plaisir que les étudiants éprouvent en faisant certaines activités liées à l'apprentissage.

Ainsi, pour les items 8 et 9, les étudiants affirment, au contraire de ce que l'item exprime, qu'ils aiment beaucoup la littérature française. De ce fait, la lecture et l'écriture sont des activités qui les motivent, même s'ils acceptent que « cela peut être compliqué, mais la pratique peut le rendre facile[118] ».

[118] Citation des expressions recueillies auprès des étudiants.

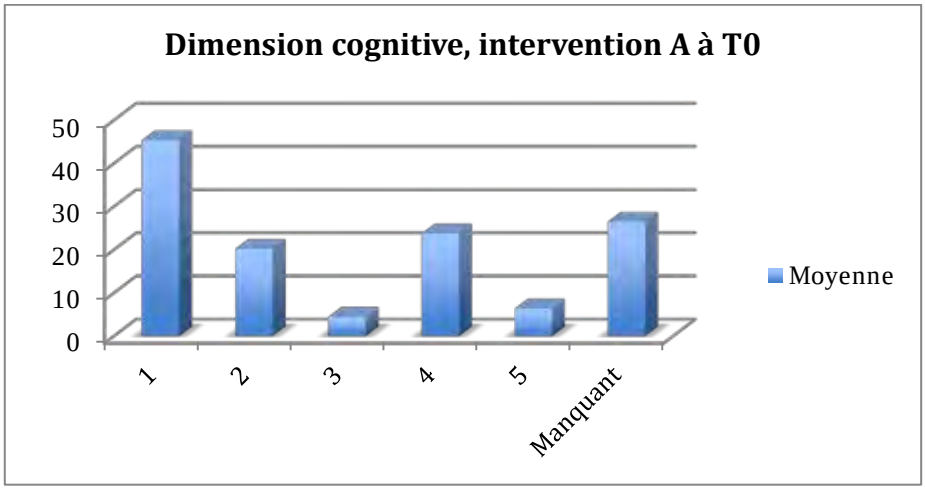


Figure 40 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension cognitive, intervention A à T0

Ces résultats se reproduisent à T1 où nous observons que se confirment les mêmes tendances (voir le Tableau 69). En ce qui concerne les raisons affectives, nous voyons les taux s'incrémenter lors de T1. Les items 8 et 9, concernant la lecture et la littérature, appellent, encore une fois, des raisons affective de la part des étudiants, mais aussi l'item 10 sur la phonétique et le 12 sur le manque d'intérêt réel envers la langue en elle-même mais plutôt au nom des bénéfices qu'elle peut accorder. En ce qui concerne la phonétique, il y a donc des étudiants qui affirment beaucoup aimer cet aspect de la langue française. De même, il y a certains étudiants qui, toujours sur un plan affectif, affirment exactement le contraire : « Je déteste la phonétique » (C'est l'argument présenté pour donner leur accord à l'item 10).

Quant à l'item 12, certains étudiants signalent que pour prendre plaisir à ce qu'ils font, l'étude de cette langue doit être vécu comme une fin en soi et non pas comme un moyen pour en retirer des bénéfices secondaires. Cependant, d'autres étudiants ont répondu dans le sens contraire, témoignant ainsi d'une attitude similaire à celle observée par Sayah, en 1986, dans sa recherche sur *le rôle, la valorisation, le statut et l'apprentissage de la langue française en Tunisie*. L'auteur affirme que dans ce contexte « […] beaucoup plus qu'un instrument de communication, elle [la langue française] revêt donc la valeur de « passeport ». C'est-à-dire, d'ouverture, de tremplin

pour un « ailleurs » (Sayah, 1986, p. 249). Ceci mène souvent, d'après l'auteur, à une mobilisation vers la France, en tant que puissance économique. Pour lui, cette représentation a une valeur culturelle et sociale car elle donne un certain statut aux gens qui parlent français dans ce contexte. Elle a également une valeur symbolique, car elle est en lien avec l'idée de progrès et de civilisation. Pour compléter cette idée, nous citons Sayah de nouveau, qui mentionne dans son travail qu' « En ce qui concerne les élèves tunisiens [….] nous pouvons dire que l'arabe en tant que langue et culture touche plus leur affectivité, alors que le français se voit accorder une valeur instrumentale » (Sayah, 1986, p. 93-94).

Dans ce rang des motivations instrumentales, nous pouvons classer encore certaines réponses des étudiants de notre population voulant étudier la langue française afin de trouver un poste à l'étranger. Le caractère de ces motivations peut s'expliquer par un manque de débouchés professionnels dans leur pays. En effet, au Venezuela, les postes pour les professionnels du FLE ne sont pas nombreux en ce moment (enseignement, traduction, tourisme, relations interinstitutionnelles).

Tableau 69 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension cognitive à T1

Item	**Raison %**			**N**	**%**
	1	**2**	**3**	Total	Manquant
1	81,2	17,4	1,4	69	33
2	23,1	72,3	4,6	65	36,9
3	34,4	62,3	3,3	61	40,8
4	82,3	14,5	3,2	62	39,8
5	35,2	60,6	4,2	71	31,1
6	85,9	9,9	4,2	71	31,1
7	61,2	38,8	0	67	35
8	61,4	30	8,6	70	32
9	65,2	31,9	29	69	33
10	79,2	11,1	9,7	72	30,1
11	77	18,9	4,1	74	28,2
12	20	68,6	11,4	70	32
Moyenne	**58,84**	**36,36**	**6,98**	**68,42**	**33,58**

En outre, dans le cas de la dimension cognitive, nous constatons que le changement de la nature des questions ouvertes en questions fermées n'a pas eu l'effet

escompté. Au contraire, à T0, nous avons constaté un taux de 26,46% de non réponses (*cf.* Figure 40) et, à T1, ce taux n'a fait qu'augmenter (33,58%) (Figure 41).

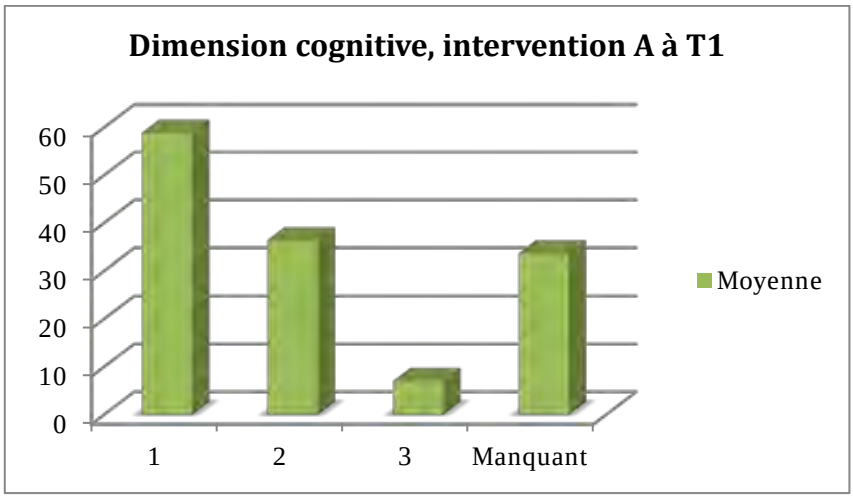


Figure 41 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension cognitive, intervention A à T1

Par conséquent, en ce qui concerne la population 2 (qui a vécu l'intervention B et dont les AL ont été mesurées pour la deuxième deux semestres après T0), nous avons décidé de reprendre le questionnaire à T2 tel qu'il a été conçu au début. Autrement dit, nous avons laissé les questions ouvertes en tant que telles, sans les transformer comme nous avons fait à T1. Cela nous fournirait des données supplémentaires, même si elles peuvent toujours être comptabilisées dans les catégories *factuelle* et *sans relation avec la question*. Nous pensons que les gains en termes d'information sont peut-être plus importants que la perte de sujets, qui n'a pas été résolue, de toutes manières.

Pour la population 2, comme pour la population 1, les raisons accordées au choix des réponses les plus communes sont de nature cognitive. La différence entre les deux populations est que le taux est plus élevé pour ce deuxième groupe (population 2). Dans ce cas, les items de cette dimension reçoivent 53,23% des raisons ayant un caractère cognitif (Tableau 70), alors que pour le premier groupe d'étudiants, il s'agissait de 45,35%.

Parmi les items de cette dimension, le n° 11 (*Pour nous, les hispanophones, il est impossible d'avoir une bonne prononciation en français*) attire notre attention pour le grand nombre de raisons de caractère cognitif qui lui sont associées. Il s'agit d'un item qui a été évalué négativement ; c'est-à-dire que peu d'étudiants ont accepté son contenu. Les raisons exprimées pour soutenir cette évaluation se fondent sur des connaissances objectives (81,8%). En effet, les étudiants des deux populations montrent de la clarté dans la conscience qu'ils ont de leurs possibilités d'avoir un bon niveau dans cette langue : « On a le même appareil phonatoire, il n'y a pas de raisons pour ne pas y arriver ».

Tableau 70 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension cognitive à T0

Item	**Raison %**					**N**	**%**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	Total	Manquant
1	63,6	27,3	0	9,1	0	11	35,3
2	44,4	22,2	0	22,2	11,1	9	47,1
3	50	10	0	40	0	10	41,2
4	72,7	27,3	0	0	0	11	35,3
5	20	50	0	20	10	10	41,2
6	63,6	0	0	27,3	9,1	11	35,3
7	54,5	18,2	18,2	9,1	0	11	35,3
8	45,5	9,1	18,2	27,3	0	11	35,3
9	70	10	0	0	20	10	41,2
10	54,5	18,2	0	18,2	19,1	11	35,3
11	81,8	9,1	0	9,1	0	11	35,3
12	18,2	27,3	0	54,5	0	11	35,3
Moyenne	**53,23**	**19,06**	**3,03**	**19,73**	**5,78**	**10,58**	**37,76**

Pour la population 2, les raisons cognitives sont suivies par les raisons factuelles (19,73%). Les items 2 et 5 apparaissent toujours comme ceux qui entrainent des incompréhensions menant les étudiants à donner des réponses qui n'ont pas de relation avec la question. À ceux-ci s'ajoutent les items 9 et 10 en rapport avec la lecture et la phonétique, qui sont ressentis comme étant, respectivement, fastidieuses et compliquées. En troisième lieu, nous trouvons les raisons pragmatiques (19,06%). Finalement, nous pouvons remarquer quelques cas de réponses sans relation avec la question (Figure 42).

Pour les raisons affectives, il n'y a que les items 7 et 8 qui ont reçu ce type d'argumentation (3,03%). Sur ce point, les étudiants de cette population sont du même avis que la population 1. Dans les réponses accordées à ces deux items, le goût et le dégoût pour l'écriture, la lecture et la littérature sont mentionnés. Nous trouvons des exemples autant négatifs que positifs : « J'aime beaucoup écrire en langue étrangère », « Je déteste la littérature française ».

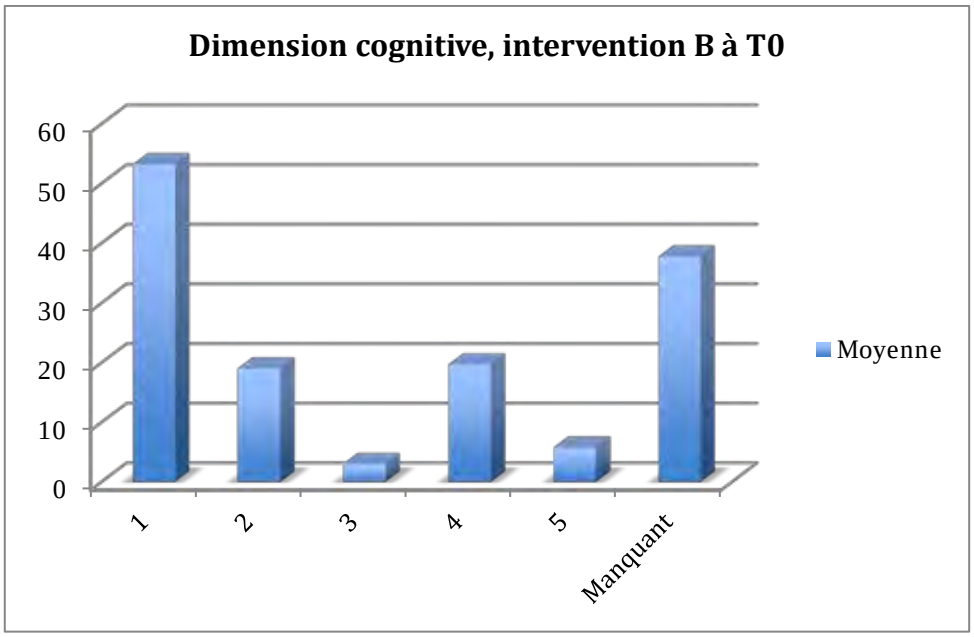


Figure 42 – Pourcentage des types des raisons pour la dimension cognitive, intervention B à T0.

À T2, la population de l'intervention B, présente des résultats dans cette dimension qui ressemblent énormément à ceux de la population de l'intervention A. À T2, l'item n° 2 est celui qui appelle toujours des réponses sans lien avec la question. Les autres pourcentages ont diminué mais, l'item n° 3 –qui n'avait pas provoqué ce genre des réponses à T0– en provoque un bon pourcentage à T2 (27,3%). C'était le même cas pour la population de l'intervention A.

Nous sommes persuadée qu'une reformulation de ces items serait souhaitable afin d'enregistrer de meilleurs résultats (Tableau 71).

Tableau 71 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension cognitive à T2.

Item	Raison %					N	%
	1	2	3	4	5	Total	Manquant
1	91 ,7	0	0	8,3	0	12	29,4
2	27,3	27,3	0	18,2	27,3	11	35,3
3	8,3	8,3	33,3	25	25	12	29,4
4	72,7	9,1	0	18,2	0	11	35,3
5	0	75	0	16,7	8,3	12	29,4
6	58,3	0	16,7	16,7	8,3	12	29,4
7	27,3	27,3	9,1	27,3	9,1	11	35,3
8	33,3	16,7	33,3	16,7	0	12	29,4
9	36,4	0	18,2	36,4	9,1	11	35,3
10	58,3	0	0	41,7	0	12	29,4
11	83,3	0	0	16,7	0	12	29,4
12	0	50	16,7	33,3	0	12	29,4
Moyenne	**36,84**	**17,81**	**10,61**	**22,93**	**7,26**	**11,67**	**31,37**

Même si les réponses des catégories *factuelle* et *sans relation avec la question* augmentent, le taux des réponses manquantes diminue de 37,76% à T0 à 31,37 à T2 (voir la Figure 43). Ceci nous permet d'affirmer que le problème des questions sans réponses ne se résout pas seulement par un changement de leur nature (ouvertes/fermées). De même, nous confirmons, par la répétition des cas, que le taux de réponses qui n'apportent pas d'information peut avoir une forte relation avec la manière dont le contenu a été exprimé.

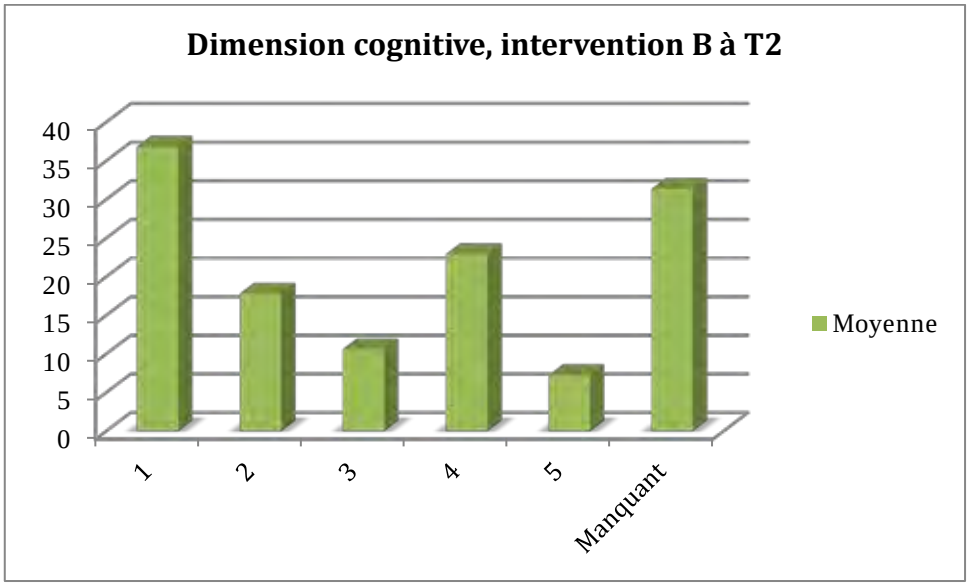


Figure 43 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension cognitive, intervention B à T2.

b) Ce qui sous-tend les sentiments des étudiants

En ce qui concerne la dimension affective, les raisons invoquées par les étudiants de la population 1 se repartissent dans des pourcentages quasi équitables entre les 4 premières catégories. Pour la cinquième catégorie, il semblerait que cette population a eu un peu moins de difficultés à comprendre le contenu des items et à répondre dans le même sens des sujets évoqués (Tableau 72 et Figure 44). L'item n° 16 (*Je me sens attiré(e) par ce que la langue française représente : l'amour, la mode et Paris avec sa Tour Eiffel*) est celui qui a –apparemment– entraîné le plus d'incompréhension.

Tableau 72 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension affective à T0

Item (*cf.* Tableau 42)	**Raison %**					**N**	**%**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	Total	Manquant
13	23,9	1,4	36,6	28,2	9,9	71	31,1
14	21,6	37,5	12,5	25	3,4	88	14,6
15	41,8	28,6	4,4	19,8	5,5	91	11,7
16	8,6	14,8	30,9	34,6	11,1	81	21,4
17	34,1	31,8	26,1	4,5	3,4	88	14,6
18	3,5	5,3	66,7	21,1	3,5	57	44,7
19	6,8	17,6	33,8	37,8	4,1	74	28,2
20	34,2	13,9	13,9	31,6	6,3	79	23,3
21	8,6	12,3	39,5	33,3	6,2	81	21,4
22	70,7	9,8	13	4,3	2,2	92	10,7
23	20,3	40,5	10,1	29,1	0	79	23,3
24	35,7	18,6	5,7	31,4	8,6	70	32
Moyenne	**25,82**	**19,34**	**24,43**	**25,06**	**5,35**	**79,25**	**23,08**

Les items 13, 18 et 21 sont ceux pour lesquels les raisons affectives ont été clairement les plus nombreuses (13 : *Je me sens très attiré(e) par la musique et le cinéma français.* 18 : *J'aime beaucoup la langue française* 21 : *Je n'aime pas les Français parce que je les trouve arrogants et prétentieux*). Pour tous les autres items, même s'il s'agit de la dimension affective, les raisons qui soutiennent le choix des réponses des étudiants sont majoritairement cognitives ou pragmatiques.

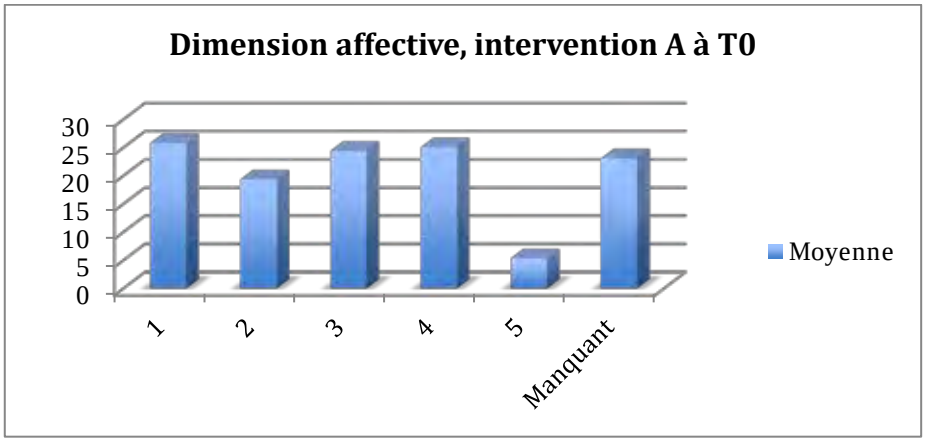


Figure 44 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension affective. Intervention A à T0

À T1, tout comme à T0, les étudiants de l'intervention A manifestent des raisons affectives expliquant le choix de réponse qu'ils ont fait pour les items 18 et 21. L'item n° 16 s'ajoute à ces deux pour constituer les trois items (16, 18 et 21) pour qui on enregistre le plus grand nombre de raisons factuelles à T0 (Tableau 72). Ainsi, ces trois items qui paraissaient provoquer de l'incompréhension chez les étudiants lors de la première application du questionnaire, ont été mieux compris lors de la deuxième application. Probablement, la présentation des catégories fermées à la population 1, à T1, a aidé les étudiants à exprimer la vraie nature de leurs arguments (Tableau 73 et Figure 45).

Tableau 73 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension affective à T1.

Item	**Raison %**			**N**	**%**
	1	**2**	**3**	Total	Manquant
13	20,3	23,2	56,5	69	33
14	48,6	37,8	13,5	74	28,2
15	41,7	38,9	19,4	72	30,1
16	12,9	2,9	84,3	70	32
17	6,9	37,5	55,6	72	30,1
18	0	31,8	68,2	66	35,9
19	61	39,4	54,5	66	35,9
20	50	3,2	48,6	62	38,9
21	31,3	0	68,9	64	37,9
22	54,9	31	14,1	71	31,1
23	28,4	43,3	28,4	67	35
24	57,4	16,7	25,9	54	47,6
Moyenne	**34,45**	**25,48**	**44,83**	**67,25**	**34,64**

La plupart des raisons choisies par ces étudiants, à T1, se placent dans la catégorie « affective », avec un taux non négligeable des raisons cognitives et pragmatiques (60,23% entre les deux) (voir la Figure 45).

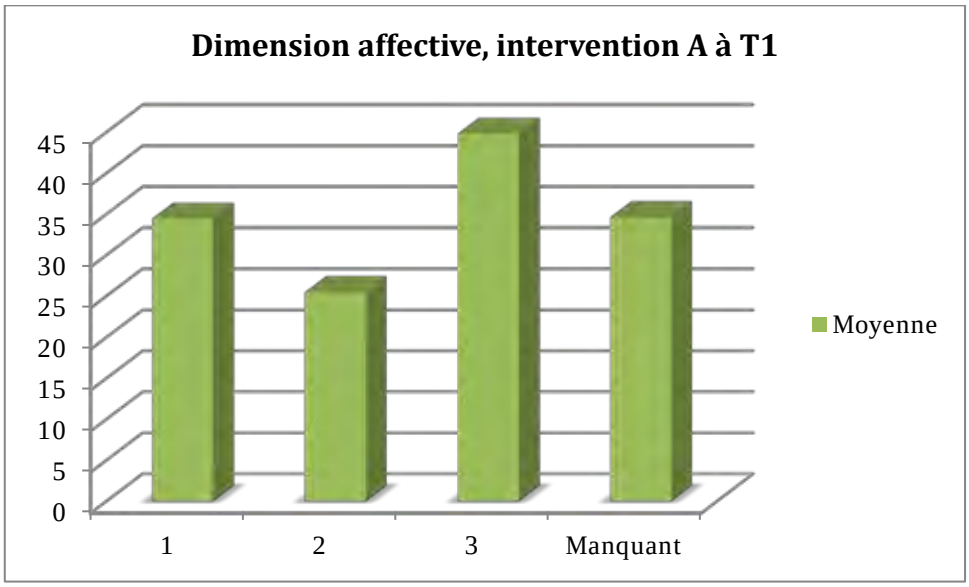


Figure 45 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension affective, intervention A à T1.

Tout comme pour la dimension cognitive, le taux de non réponses de cette population n'a fait qu'augmenter à T1. Nous sommes passés de 23,08% de non réponses à T0 à 34,64% à T1.

D'un autre côté, les réponses des étudiants de *Français II* du semestre B-2014 (population 2) aux items de la dimension affective ressemblent à celles des étudiants du premier groupe. Ainsi, à T0, les types de raisons accordées par ces étudiants se repartissent quasi équitablement entre les quatre premières catégories (voir la Figure 46). Ce sont les raisons pragmatiques qui ont pris plus d'importance dans leurs réponses (28,66%) (Tableau 74).

Tableau 74 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension affective à T0.

Item	Raison %					N	%
	1	2	3	4	5	Total	Manquant
13	42,9	14,3	14,3	28,6	0	7	58,8
14	8,3	75	8,3	8,3	0	12	29,4
15	33,3	41,7	8,3	16,7	0	12	29,4
16	0	9,1	54,5	34,6	0	11	35,3
17	18,2	45,5	27,3	9,1	0	11	35,3
18	0	22,2	55,6	22,2	0	9	47,1
19	0	9,1	36,4	45,5	9,1	11	35,3
20	45,5	18,2	0	36,4	0	11	35,3
21	25	25	25	25	0	12	29,4
22	83,3	8,3	8,3	0	0	12	29,4
23	40	30	0	30	0	10	41,2
24	27,3	45,5	0	27,3	0	11	35,3
Moyenne	**26,98**	**28,66**	**19,83**	**23,64**	**0,76**	**10,75**	**36,77**

Le seul item ayant posé des problèmes aux étudiants (qui ont donné, de ce fait, des réponses sans relation avec l'idée exprimée) a été le n° 19, portant sur l'accent standard et les variétés minoritaires de langue française. Les items 16 et 18, de leur côté, sont ceux pour lesquels les étudiants ont accordé plus de raisons affectives. L'item 18 (*J'aime beaucoup la langue française*) a été évalué de manière très claire à tous les moments de la mesure par les deux populations (Tableaux 73 et 74). À T2, il a obtenu 100% des voix de la population 2 exprimant des raisons affectives pour justifier leur choix (Tableau 75). À notre avis, cela parle positivement de sa simplicité. C'est un fait et une caractéristique à prendre en compte dans l'avenir pour la reconsidération et la potentielle reformulation des autres items qui ont manifestement été perçus de manière moins claire.

L'item 14 attire notre attention car il traite le sujet des motivations provoquées par la mise en place des activités différentes à celles de la classe traditionnelle. Les étudiants de la population 2 montrent à T0, leur accord général pour ce contenu, mais ils donnent des raisons pragmatiques pour expliquer ce choix. Ils se penchent plus sur les bénéfices obtenus par ce type de pratiques que sur les sensations ou sentiments (de bien-être, notamment) qu'elles peuvent provoquer chez eux. Cependant, à T2, nous voyons la situation s'inverser : 58,3 % des raisons invoquées par les étu-

diants sont de nature affective, contre seulement 8,3% des raisons pragmatiques (Tableau 75). Ceci voudrait dire qu'à la fin du semestre, ces étudiants sont beaucoup plus motivés pour le plaisir qu'ils ont pu éprouver dans ces activités que pour les bénéfices qu'elles ont produit subséquemment sur leur apprentissage. Le changement qui a eu lieu nous intéresse car l'univers affectif des étudiants nous semble être le plus difficile à sonder. Nous prenons ce changement comme une réussite tant pour les étudiants que pour les enseignants impliqués.

En ce qui concerne les raisons cognitives, c'est l'item n° 22 (tout comme pour la population 1) qui remporte le plus grand nombre de réponses en lien avec les raisonnements des étudiants dans cette dimension. La plupart des étudiants n'étant pas d'accord avec le fait que le travail grammatical soit ennuyeux, ils donnent des explications –tant à T0 qu'à T1 – qui sont en relation avec les progrès que ce type de travail permet.

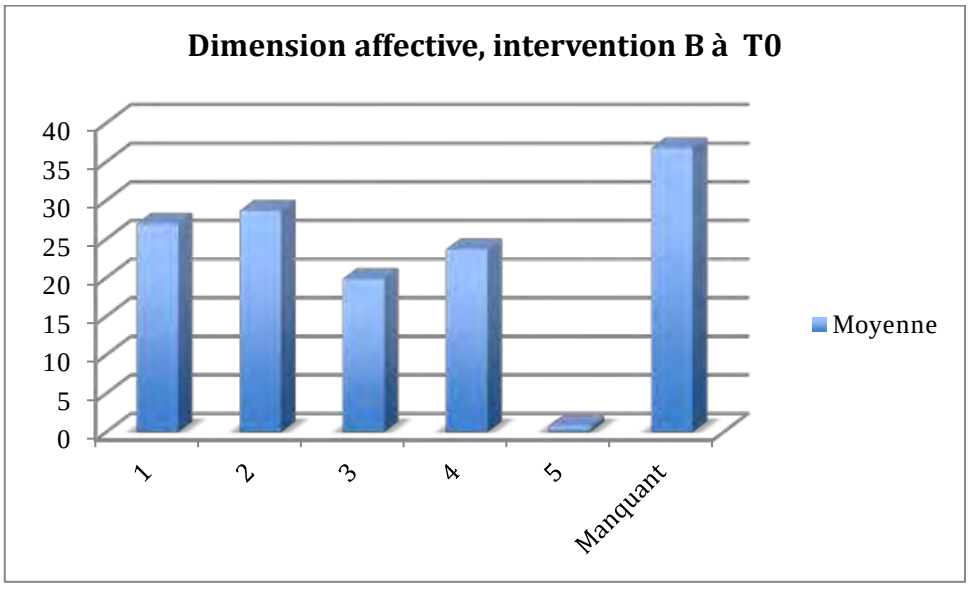


Figure 46 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension affective, intervention B à T0.

Enfin, les réponses de la population 2, concernant cette dimension, se sont ajustées à T2 (come nous l'avions observé chez les étudiants du premier groupe, population 1). Ainsi, les arguments des étudiants qui justifient l'acceptation des

items de la dimension affective deviennent, pour la plupart, de nature affective aussi à la fin du semestre (voir Figures 45 et 47). Nous pensons que l'expérience qu'ils ont eue (grâce aux interventions pédagogiques, en partie) y joue un rôle fondamental.

Tableau 75 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension affective à T2.

Item	Raison %					N	%
	1	2	3	4	5	Total	Manquant
13	16,7	0	50	33,3	0	12	29,4
14	25	8,3	58,3	8,3	0	12	29,4
15	41,7	41,7	0	16,7	0	12	29,4
16	0	0	66,7	33,3	0	12	29,4
17	25	8,3	66,7	0	0	12	29,4
18	0	0	100	0	0	11	35,3
19	9,1	0	36,4	45,5	9,1	11	35,3
20	8,3	33,3	0	50	8,3	12	29,4
21	8,3	8,3	58,3	16,7	8,3	12	29,4
22	58,3	0	41,7	0	0	12	29,4
23	8,3	25	33,3	25	8,3	12	29,4
24	33,3	16,7	16,7	25	8,3	12	29,4
Moyenne	**19,50**	**11,80**	**44,01**	**21,15**	**3,53**	**11,83**	**30,38**

Finalement, nous noterons que pour la population 2, sur cette dimension affective, le taux des réponses manquantes a diminué : de 36,77% à T0, il est passé à 30,38% à T2. Cela peut faire preuve d'une volonté plus forte de s'impliquer dans toute activité concernant la formation qu'ils suivent. Ce niveau d'intérêt un peu plus élevé peut être, à son tour, en lien avec les mouvements produits dans l'univers affectifs des étudiants. Cependant, cette même population 2 a présenté un taux de réponses *factuelles* et *sans relation avec la question* est très élevé (25%, approximativement, entre les deux). Cela veut dire que presque un quart de la population a produit des réponses dans cette dimension qui n'apportent pas d'information pertinente, lors de cette troisième application du questionnaire (voir la Figure 47).

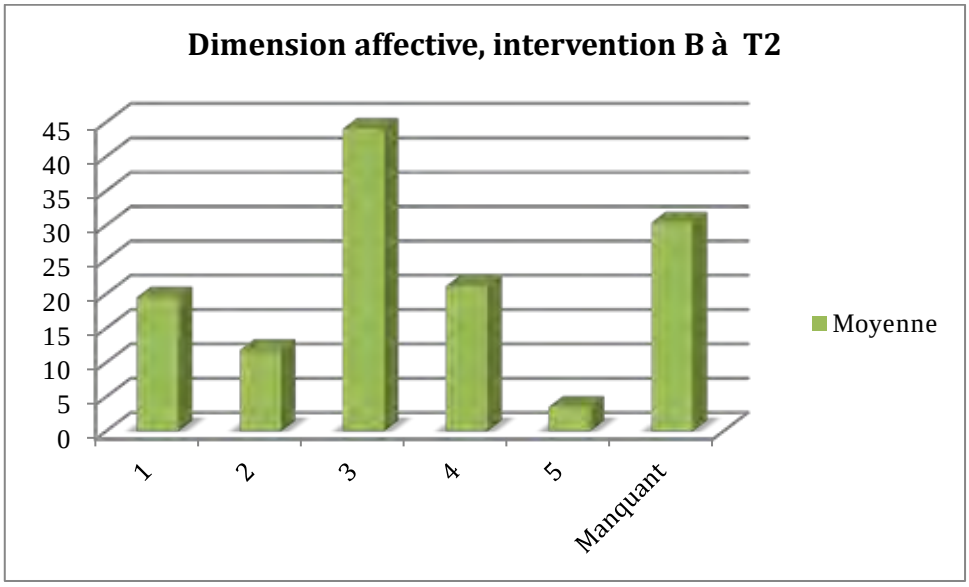


Figure 47 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension affective, intervention B à T2.

Nous pensons que ce haut pourcentage de réponses sans pertinence peut indiquer que les items de notre questionnaire ne sont pas assez précis ou assez clairement perçus, mettant ainsi les informateurs en difficulté chez les informateurs. D'ailleurs, nous rappelons que le test Alpha de Cronbach (*cf.* fin de la sous-partie *4.1.2.c)* Leurs comportements, page 295) nous a révélé une certaine faiblesse des items concernant cette dimension, qui a obtenu le coefficient le plus bas en relation avec les deux autres. Cela appelle quelques commentaires.

Même si le questionnaire que nous avons conçu nous a permis d'atteindre nos objectifs, nous considérons qu'il a, tout de même, présenté certaines faiblesses perfectibles. C'est dans ce sens qu'il nous semble pertinent de faire une proposition méthodologique concernant l'amélioration de la qualité du questionnaire. Nous pensons que pour ce faire, il faudrait se centrer sur l'augmentation du coefficient Alpha de Cronbach de l'instrument.

Pour ce faire, nous considérons qu'un travail particulier sur les items de la dimension affective serait souhaitable. Il peut consister à l'amplification du nombre d'items proposés aux étudiants. De cette manière, ils auront plus de possibilités pour

exprimer leur point de vue et, conséquemment, nous obtiendrons une majeure consistance interne de l'outil. Il serait ainsi plus fiable. Pour aller vers cette première option d'amélioration, nous considérons qu'il faudrait éliminer les questions ouvertes afin que le questionnaire ne devienne pas trop long et fatiguant. Or, cela demande un travail approfondi sur le contenu des items. Ceux-ci devraient être repensés afin de pouvoir en saisir des éléments en lien avec les motivations de la population qui dans cette étude ont été recueillis, en grande partie, au moyen des questions ouvertes. De plus, une deuxième proposition permettant d'améliorer cette caractéristique psychométrique du questionnaire (la consistance interne) concerne le contenu des items.

D'une part, les améliorations concernant le contenu peuvent se faire en analysant les items auxquels les étudiants ont donné beaucoup de réponses sans relation avec la question. Nous pensons que cela peut être un indicateur du fait que la question n'a pas été bien comprise. Les items méritent, peut-être, d'être soumis à un nouveau regard en se mettant à la place des destinataires finaux (les étudiants, dans ce cas). Ils appellent, probablement, à une simplification maximale des idées et du vocabulaire.

D'autre part, ces améliorations sur le contenu des items peuvent se faire en essayant de rattacher autant que possible les idées exprimées au *concret*. Dit autrement, même s'il s'agit d'items décrivant des éléments immatériels tels que les pensées et les sentiments des étudiants, il faudrait peut-être faire un effort pour trouver une manifestation physique et palpable de ceux-ci, qui les reflète clairement. Par exemple, pour la dimension affective, nous pensons à la proposition d'un item comme celui qui suit : *j'aimerais que mon partenaire parle français*. Il s'agit d'un fait très précis et concret qui ne rentre pas pour autant dans la dimension comportementale à laquelle sont rattachés tous les faits de ce type (concrets, tangibles). Même s'il s'agit d'un fait, il représente un sentiment, un désir, une envie, une passion. Ainsi, ce fait concret rentre dans la dimension affective, grâce à son signifié profond.

La raison pour laquelle nous faisons cette proposition est le constat sur le taux d'incompréhension minimal produit par des items comportant des idées concrètes et que nous analyserons un peu plus profondément dans la sous-partie suivante (*cf. 4.2.2.c)* Ce qui sous-tend les comportements des étudiants, page 372). Dès que l'idée exposée dans l'item est clairement représentable dans des situations du quotidien ou de la vie des étudiants en général, nous le verrons, il y a un nombre très réduit de réponses sans relation avec la question. Cela arrive, naturellement, surtout dans le cas des items de la troisième dimension des AL. Ainsi, les items se référant à des comportements ont non seulement produit un taux d'incompréhension bas mais, en plus, ils ont obtenu le coefficient Alpha de Conbrach le plus haut.

Mise à part cette proposition, la dimension affective mérite un regard plus ponctuel –item par item– des réponses accordées par les étudiants. Ce regard nous permettra d'extraire de nouvelles conclusions sur les motivations des étudiants car – comme nous l'avons signalé dans notre cadre théorique– elles sont étroitement liées à cette dimension de leurs AL (*cf.* 2.2.1 *Attitudes Linguistiques et motivations*).

Nous en ferons autant pour les items des dimensions cognitive et comportementale. Or, pour la première de ces deux dimensions, l'analyse sera réservée à la sous-partie des résultats sur les représentations (4.3). L'analyse des raisons accordées aux items de la dimension comportementale, de son côté, nourrira tant la description des motivations que celle des représentations des étudiants.

Quant aux items positifs de la dimension affective, nous avons noté qu'ils ont tous eu de très hauts niveaux d'acceptation de la part des étudiants. Nous nous référons aux items 13 à 18 du questionnaire, consultables dans le Tableau 42, page 290.

Ainsi, nous constatons premièrement que notre population a une attirance particulière envers la musique et le cinéma français (item 13). Les étudiants de FLE de la ULA interrogés considèrent ces éléments comme étant des moyens excellents non seulement pour apprendre la langue mais pour connaître la culture francophone. Ils

font référence à la qualité des films, qu'ils considèrent réputés, en général. Du point de vue de leur apprentissage, ces étudiants manifestent que voir des films et écouter de la musique dans cette langue les aide à améliorer la prononciation et les motive. Cela leur permet, d'ailleurs, d'entendre et de connaître des accents différents de cette langue. Des étudiants ayant manifesté leur désaccord avec cet item ont considéré qu'il s'agit d'activités qui exigent beaucoup de temps, et c'est un élément sur lequel ils ne comptent pas beaucoup.

L'item suivant, n°14 –que nous avons déjà commenté– a été l'un des mieux notés par les étudiants. Il est en lien avec les motivations que peut éveiller la mise en place d'activités différentes à celles de la classe traditionnelle lors des cours. Les étudiants expriment en général, qu'il s'agit d'une manière plus aisée de mettre en pratique leurs connaissances, surtout à l'oral. Les motivations exprimées avec plus de fréquences sont en rapport avec les bénéfices que ces activités peuvent apporter. Ainsi, apparemment, cela leur permet d'apprendre de manière plus effective avec des conséquences positives sur l'acquisition du vocabulaire et sur l'amélioration de la compréhension (motivation cognitive). Le seul inconvénient évoqué (de caractère cognitif aussi) a été le fait que pour pouvoir participer activement à ce genre d'activités, les étudiants considèrent qu'ils doivent faire preuve d'un très bon niveau de langue. Le contraire se présente comme un facteur d'inhibition. D'autres motivations pour la participation à ce genre d'activité recouvrent un caractère affectif. Elles permettraient –toujours d'après les réponses des étudiants– d'apprendre d'une manière agréable, dynamique, créative, spontanée, libre, moins monotone et moins mécanique.

L'item n° 15, se référant à l'apprentissage du français familier, a engendré une majorité de commentaires positifs de la part des étudiants. Ils trouvent, pour la plupart, qu'il s'agit d'un apprentissage qui les motive car il est très restreint dans les mé-

thodes[119] et les programmes, alors que dans la vie de tous les jours, il est très présent. Pouvoir comprendre et apprendre un français qui se rapproche plus de la réalité est important pour ces étudiants, surtout pour des raisons pragmatiques. Maîtriser ce registre de langue leur permettrait d'apprendre des expressions et de communiquer de manière authentique en sachant s'adapter aux différents contextes. Ils ont l'impression de développer avec cela un grand avantage communicatif exploitable en milieu francophone. Quant aux motivations affectives, certains étudiants ont signalé aussi que cela peut être amusant. Finalement, des étudiants ayant refusé l'idée contenue dans cet item montrent des motivations pragmatiques. Ils considèrent qu'en tant que professionnels dans ce domaine, le registre soutenu est plus adapté et c'est celui qu'il faut favoriser. Nonobstant, d'autres étudiants affirment, dans le sens contraire, que la connaissance d'autant de registres que cela est possible est un grand avantage sur le plan professionnel. Ils argumentent, par exemple, que pour faire des traductions adéquates, la connaissance des registres est non seulement très utile mais, indispensable (motivation cognitive).

À partir des réponses en lien avec l'item n° 16, nous avons recueilli un grand pourcentage de motivations accordées par des valeurs esthétiques. Elles sont classées dans la catégorie des raisons affectives car elles font appel à de très hauts degrés de subjectivité de la part des étudiants. Ils expriment par exemple se sentir attirés par les icônes (Paris, la tour Eiffel) qui représentent la langue française car elles « sont chics », « elles sont belles », « exceptionnelles », « romantiques ». D'autres étudiants, nient se sentir attirés par ce genre d'éléments, tout en argumentant qu'il s'agit de stéréotypes et de clichés. Ce qui les motive est ce qu'ils appellent la *culture populaire.*

[119] Ce mot est utilisé ici comme synonyme de « manuel ».

Le 17ème item fait partie des items les mieux notés. Il traite le plaisir éprouvé par les étudiants lorsqu'ils s'entendent prononcer les phonèmes du français correctement. Même si quelques étudiants s'attachent à la motivation affective en lien avec l'idée contenue dans l'item (surtout lors du T1 et T2), la plupart des étudiants l'associent, en principe, aux raisons pragmatiques (à T0). Ainsi, le fait de s'écouter leur permettrait, majoritairement, de travailler sur l'analyse de leurs erreurs et de leurs progrès. Pour ces étudiants, il s'agit d'un travail minutieux nécessaire pour s'améliorer en phonétique (motivation cognitive). Les étudiants ayant donné une évaluation négative au contenu de l'item, accordent des raisons affectives pour soutenir leur posture. Ils disent ne pas aimer entendre leur propre voix ni le mal-être et la frustration que leur caractère perfectionniste peut provoquer chez eux lorsqu'ils s'entendent faire des erreurs.

Le dernier item positif de cette dimension (n° 18) a été aussi l'un des mieux notés. La plupart des étudiants y affirment beaucoup aimer la langue française. Il s'agit là, de toute évidence, d'un fait de caractère affectif motivant l'apprentissage. Cependant, lorsque les étudiants doivent donner des raisons qui justifient cet amour pour la langue, un pourcentage important de raisons pragmatiques ressort (jusque 31,8%). Dans ce sens, quelques étudiants font des remarques quant à la préférence qu'ils éprouvent envers l'anglais, qu'ils trouvent plus important, pratique et utile.

D'un autre côté, en ce qui concerne les items négatifs (du 19 au 24) (*cf.* Tableau 42, page 290), nous avons enregistré –en général– une basse acceptation de leur contenu. De ce fait, l'idée exprimée dans l'item devient un référent des motivations des étudiants pour apprendre la langue. En effet, étant donnée que l'idée exprimée est refusée, nous déduisons que toute idée inversement proportionnelle à celle-ci est acceptée. Autrement dit, la transformation des contenus de ces items dans leur équivalent opposé nous permet de découvrir d'autres motivations des étudiants. Ainsi, par exemple, l'item 19 qui se réfère au refus des accents autres que l'accent standard a été nié par la plupart des étudiants. Ils affirment, *a contrario*, que la connaissance de

la variété linguistique et culturelle exprimée dans l'existence de beaucoup d'accents différents les motive énormément. Ces étudiants considèrent ainsi, qu'en étudiant la langue française, ils peuvent avoir accès à beaucoup de cultures dans le monde. À partir de cet item refusé, nous pouvons conclure que pour la plupart des étudiants de notre population, la connaissance de divers accents rattachés à la langue française est un facteur déclencheur de motivations.

Cet item 19 a été, tout de même, évalué de manière positive par 30% des étudiants qui assurent, de cette manière, ne s'intéresser que par la variété standard de la langue française. C'est pour cette raison que nous pensons qu'un travail important reste nécessaire afin d'atteindre l'ouverture d'esprit essentielle à l'intégration de ces variétés dans l'enseignement / apprentissage du FLE à la ULA.

L'item négatif suivant, le n° 20, est un des mieux notés dans cette liste. Il fait référence à la frustration ressentie lors de l'apprentissage, par rapport aux difficultés éprouvées, spécialement à cause des différences entre les langues française et espagnole. Beaucoup d'étudiants disent se sentir frustrés. Toutefois, même si la frustration pourrait appeler des raisons plutôt affectives, en général, pour notre population, elle est au contraire en lien avec des raisons pragmatiques. En effet, l'incompréhension provoquant de la frustration empêche la réussite. Pour quelques étudiants, cette sensation de frustration devient une motivation pour surmonter les faiblesses et s'améliorer. Pour eux, une fois la frustration ressentie, il suffit de se concentrer et de profiter des ressemblances entre les deux langues positivement. Puisqu'elles permettent de faire des associations utiles à l'apprentissage, il faut les observer de près (raison cognitive). Le mot « réussir » est cité maintes fois dans leurs réponses.

L'item 21 (*Je n'aime pas les Français parce que je les trouve arrogants et prétentieux*) a été refusé pour la plupart des étudiants. Certaines visions anthropologiques, voire philanthropes, décrivent ce genre d'idées comme des préjugés sans sens qui empêchent un apprentissage intégral. Pour eux, on ne peut pas faire de généralisations sur au-

cune population. Il s'agit des traits spécifiques à la personnalité de chacun qui ne dépendent aucunement d'une nationalité. Les différences existent mais, elles ne représentent pas de problèmes pour ces étudiants. Au contraire, elles représentent une source de motivations qui les incite à se rapprocher de l'inconnu. D'ailleurs, des raisons qui entrent dans la catégorie *affective* décrivent les Français comme des personnes agréables et sympathiques. Pour quelques étudiants il s'agit d'une motivation de plus pour apprendre leur langue et connaître leur culture. Cet item a été, cependant, évalué positivement par 10% des étudiants. Ces étudiants affirment d'ailleurs qu'il s'agit là de l'une des raisons pour lesquelles ils ne se sentent pas motivés pour l'apprentissage du français. Nous avons dans cette population une cible importante pour laquelle un travail sur les motivations et les représentations s'impose.

L'item 22, portant sur le travail grammatical, a été refusé pour la plus grande partie des étudiants mais, tout de même accepté par une partie importante de la population (à peu près 20%). Or, dans les deux cas, les étudiants disent se sentir motivés par son apprentissage. Ils reconnaissent un certain ennui face à ce type de travail (univers affectif) mais, ils le compensent avec des pensées leur permettant de comprendre qu'il s'agit d'un élément essentiel pour l'acquisition d'une langue (motivation cognitive). Ils y voient, même, une étroite relation avec d'autres habiletés et aspects de la langue, tels que l'écriture correcte et la bonne prononciation, respectivement (motivation cognitive, aussi). Quelques étudiants font référence aussi à la relativité de l'ennui qu'ils sentent en fonction de la manière dont l'enseignement de la grammaire est envisagé. Dans ce sens, ils signalent se sentir très motivés par l'enseignement implicite plutôt qu'explicite.

En outre, les activités extracurriculaires proposées par le département de français, reprises dans l'item 23 de manière négative, reçoivent un indice d'acceptation inférieur à celui des items précédents. En effet, beaucoup d'étudiants affirment que, loin de les laisser indifférents, ces activités les intéressent grandement. La plupart des raisons invoquées pour expliquer cet intérêt entrent dans les catégories cognitive

et pragmatique. Selon leurs propos, ces activités leur permettent d'élargir leur vocabulaire, de mettre en pratique les connaissances acquises en cours et d'établir un contact supplémentaire avec la langue française en dehors de la salle de classe. Tout cela leur accorde, conséquemment, la possibilité d'avancer dans la maîtrise de la langue et d'obtenir de bonnes notes. Pour les étudiants qui affirment ne pas pouvoir assister à ces activités, ce sont –aussi– les raisons pragmatiques qui prennent le dessus. Ils affirment ne pas avoir le temps nécessaire pour le faire.

Finalement, l'item 24, tout comme le n°20, traite le sujet de la frustration ressentie lors de la perception de ses propres erreurs. Comme nous pouvions nous y attendre, il a été –également– l'un des items les mieux notés de cette section, comme le n° 20. En effet, les étudiants de notre population confirment sentir, effectivement, une grande frustration devant ces situations. Les raisons corrélées à cet item, comme pour le n°20, sont de nature pragmatique. Dans leurs réponses, les étudiants font toujours référence à la difficulté d'obtenir de bons résultats et de faire des progrès dans leur niveau de langue. Pour cet item aussi, certains étudiants soulignent la possibilité d'inverser l'énergie consacrée à la frustration et la transformer en une force permettant de s'améliorer progressivement, toujours dans le but de réussir. Quelques raisons affectives sont aussi invoquées.

Parmi celles-ci, nous trouvons des idées en lien avec la responsabilité et la prise de conscience de ces sentiments comme étant une conséquence à assumer d'un certain comportement : « Si je ne travaille pas assez, j'aurai forcément ce genre de soucis. Je vais devoir donc comprendre et contrôler ma frustration », « Quand on fait des erreurs, c'est normal de sentir qu'on n'avance pas mais, souvent, il faudrait reconnaître sa responsabilité sur cela ».

Dans d'autres cas, le lien est établi avec le fait d'honorer un engagement « Quoiqu'il advienne, je ne laisse pas tomber mon apprentissage du français. Je me suis engagé à le faire et je le ferai ».

Cette analyse nous a donc permis de trouver à l'intérieur de l'univers affectif des étudiants beaucoup de motivations dans leur apprentissage du FLE répondant à un ordre plutôt utilitaire (la plupart d'entre elles). Ces résultats se rapprochent de ceux trouvés dans la dimension cognitive des AL des étudiants. Cependant, quelques motivations affectives poussant les étudiants à s'améliorer ont été aussi relevées. Il nous reste à observer la manière dont ces motivations se manifestent dans les comportements des étudiants.

c) Ce qui sous-tend les comportements des étudiants

En ce qui concerne la dimension comportementale, nous enregistrons peu d'arguments justifiant le choix que les étudiants de la population 1 font par rapport à leur accord ou désaccord avec les items proposés. En effet, au lieu d'expliquer les raisons pour lesquelles ils sont d'accord ou pas avec les assertions exprimées dans ces items, en général, les étudiants donnent des détails.

Ainsi, un étudiant se reconnaissant dans l'action de chercher des informations complémentaires pour sa formation, en dehors du contexte de la classe, au lieu de répondre quelles sont les motivations qui le poussent à ce faire, il explicite que les recherches qu'il fait sont surtout virtuelles. Il explique, de ce fait, les détails de ses démarches. C'est pour cette raison que, tout en répondant à la procédure de catégorisation que nous avons mise en place, les expressions de ce type sont classées –pour la plupart– dans la catégorie des raisons « factuelles » (36,16%). Celle-ci est suivie, avec des pourcentages très proches, par des raisons du type pragmatique (23,47%) et affectif (21,4%).

Les raisons recouvrant un caractère cognitif ne sont pas nombreuses dans cette dimension (15,53%) (se référer au Tableau 76 et à la Figure 48).

Tableau 76 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension comportementale à T0.

Item (Tableau 45)	Raison %					N	%
	1	2	3	4	5	Total	Manquant
25	0	13,7	61,6	19,2	5,5	73	29,1
26	12,9	52,9	8,6	25,7	0	70	32
27	15,3	18,6	33,9	30,5	1,7	59	42,7
28	23,3	21,9	0	50,7	4,1	73	29,1
29	23,2	24,6	29	20,3	2,9	69	33
30	17,8	23,3	17,8	37	4,1	73	29,1
31	0	24,1	15,2	59,5	1,3	79	23,3
32	61,2	17,6	2,4	14,1	4,7	85	17,5
33	2,9	13	17,4	63,8	2,9	69	33
34	21,1	28,2	2,8	45,1	2,8	71	31,1
35	7,5	17,5	15	52,5	7,5	80	22,3
36	1,2	26,2	53,6	15,5	3,6	84	18,4
Moyenne	**15,53**	**23,47**	**21,44**	**36,16**	**3,43**	**73,75**	**28,38**

Pour ce qui est de possibles incompréhensions (manifestées surtout par des réponses classées dans la catégorie « sans relation avec la question ») le pourcentage des réponses est assez faible (Figure 48).

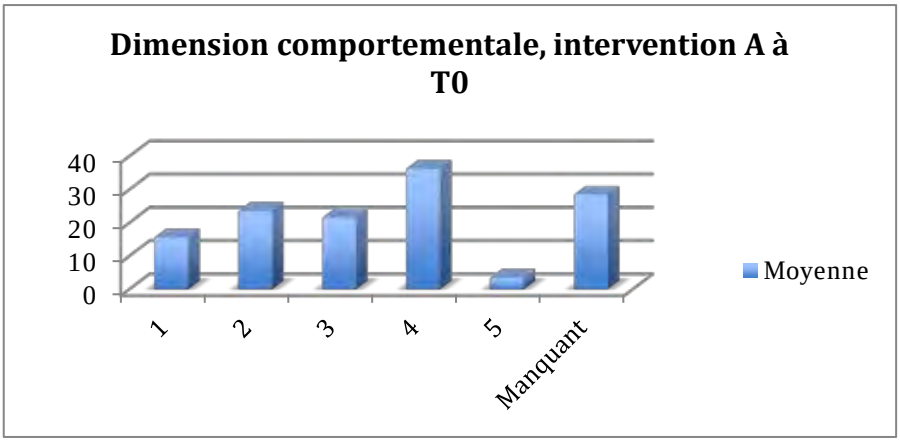


Figure 48 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension comportementale, intervention A à T0

L'item 35 (*Je ne me concentre pas sur ce qui se fait en cours. Souvent, j'ai l'impression de n'être présent que physiquement, mon esprit part ailleurs*) est celui qui a produit le taux le plus élevé de réponses sans relation avec la question (7,5%). Pour le reste des items, ce pourcentage est moindre. Or, ce taux maximal trouvé dans cette dimension est relativement faible, comparé aux pourcentages maximaux trouvés dans les deux

autres dimensions : jusqu'à 27,3% dans la dimension cognitive (*cf.* Tableau 71) et jusqu'à 11,1% dans la dimension affective (*cf.* Tableau 72).

Ceci nous montre de nouveau, à notre avis, la difficulté d'exprimer dans les items du questionnaire des pensées et des sentiments des étudiants. Cette difficulté est, par contre, surmontée dans cette troisième dimension des AL, grâce au caractère concret des comportements. Nous rappelons, dans ce sens, les résultats enregistrés lors de l'application du test de consistance interne du questionnaire. Le coefficient Alpha de Cronbach a atteint sa valeur la plus haute justement dans cette dimension, démontrant ainsi qu'il s'agit des items nous permettant de très bien mesurer ce que nous cherchons à mesurer.

De manière plus détaillée, dans cette dimension, les items 25 et 36 sont ceux dont les choix de réponse des étudiants ont été les plus largement accompagnés par des arguments de nature affective (61,6%). Pour l'item 25 (*J'étudie la langue française par passion. C'est pour cela que j'arrive en cours avec enthousiasme, avec plaisir, avec joie, avec une sensation de repos et de contentement*), les étudiants ont tendance à décrire la langue française, dans leurs arguments, comme une langue très intéressante. Il s'agirait d'une langue qu'ils « adorent » et dont l'apprentissage leur « apporte du plaisir et de la joie ». D'autres étudiants ayant nié être d'accord avec l'item, expriment aussi des raisons affectives justifiant leur choix de réponse. C'est le cas, par exemple, d'une étudiante qui affirmait « Les cours m'intimident à cause de mon faible niveau de langue. Je ne m'y sens pas bien.»

En ce qui concerne l'item 36 (*En réalité, je suis les cours de français avec le seul objectif de les valider, en ne faisant les devoirs qu'à moitié, sans intérêt réel. En fait, j'étudie la langue française seulement pour l'obligation de valider au moins deux langues dans mon cursus. Ce qui m'intéresse vraiment, c'est l'apprentissage de l'anglais*), la plupart des étudiants ont nié être d'accord avec son contenu. Un peu plus de la moitié des raisons exprimées pour leur choix, sont de nature affective (53,6%). Ainsi, beaucoup d'étudiants ont affirmé qu'ils se sentaient vraiment attirés par la langue et la culture françaises. Pour eux,

l'apprentissage du français ne serait pas vu comme une obligation. Au contraire, ils assurent qu'en tant qu'étudiants de langues ils ne peuvent éprouver que du plaisir face à l'apprentissage de toute langue nouvelle. Cependant, quelques étudiants ont reconnu être obligés d'apprendre cette langue pour leur cursus universitaire. La maîtrise d'une seule langue n'étant pas suffisante à l'obtention du diplôme, ils admettent suivre des cours de français pour atteindre leur but principal : « de réussir mes études en anglais ». Les étudiants de cet avis tendent aussi à trouver des motivations pragmatiques pour expliquer le choix du français comme langue complémentaire et non pas une autre langue (allemand ou italien) : « C'est une langue importante pour ce domaine », « Son apprentissage me rend service pour plus tard, dans l'exercice de ma vie professionnelle », « Plus on maîtrise de langues, plus d'opportunités on peut avoir à l'international ».

D'un autre côté, l'item 26 est celui pour lequel on a enregistré le plus grand nombre d'arguments de caractère pragmatique (52,9%). Nous trouvons de nombreux arguments qui nous rappellent les avantages de continuer à lire, faire des recherches et se préparer en dehors des cours : « Cela m'aide à m'organiser dans mes études et à compléter ce que j'apprends en cours ». Ils mentionnent aussi que ce sont des démarches qui les aident à mieux apprendre et à enrichir leur vocabulaire. Les étudiants ayant une attitude négative, dans ce sens, donnent aussi souvent des arguments pragmatiques à leur choix de réponse : « Je fais des recherches plutôt pour bien m'en sortir en cours que par passion », « Je ne le fais pas parce que je n'ai pas le temps ». Plus rares sont les étudiants qui ont montré des motivations affectives qui les poussent à faire des efforts en dehors des horaires des cours. Ils expriment que cela « fait plaisir ».

À T1, les résultats sont tout à fait comparables à ceux obtenus à T0. Ce sont toujours les raisons pragmatiques qui prennent le dessus devant les autres types de raisons. Cependant, pour quelques items les raisons invoquées sont affectives (voir le Tableau 77 et la Figure 49).

Tableau 77 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention A, dimension comportementale à T1.

Item	Raison %			N	%
	1	2	3	Total	Manquant
25	26,8	25,4	47,9	71	31,1
26	46,4	46,4	7,2	69	33
27	33,3	40,9	25,8	66	35,9
28	35,3	61,8	2,9	68	34
29	33,3	45,5	21,2	66	35,9
30	29,4	55,9	14,7	68	34
31	0	55,5	48,5	68	34
32	88,1	4,5	7,5	67	35
33	5,4	48,6	45,9	74	28,2
34	12,3	75,3	12,3	73	29,1
35	3	59,7	37,3	67	35
36	29	44,9	26,1	69	33
Moyenne	**28,53**	**47,03**	**24,78**	**68,83**	**33,18**

Comme à T0, l'item 25 –sur le fait d'aller en cours avec plaisir et de la joie– est, après le 31, celui pour lequel les étudiants expriment plus de raisons de la catégorie « affective » à T1. Il s'accompagne –lors de cette deuxième application du questionnaire– des items 31, 33 et 35. Les items 31 et 33 sont en lien direct car ils traitent le sujet de la ponctualité dans la présence en cours et dans l'élaboration des devoirs. Le 35 comporte une idée complémentaire sur la capacité de concentration que l'on peut atteindre en cours. Dans les trois cas, les étudiants manifestent le refus du contenu évoqué et soutiennent leur décision sur le fait qu'ils considèrent comme un manque de respect et de responsabilité que d'avoir ce genre de comportements. Leurs motivations sont centrées sur la construction d'une image positive d'eux mêmes, face aux autres, spécialement, face aux enseignants. Nonobstant, dans la plupart des cas, mises à part les raisons factuelles qui reprennent les faits exprimés par les items, les étudiants ont manifesté une majorité de raisons pragmatiques pour ces items aussi. Ainsi, dans quelques cas, ils font référence aux bénéfices en termes d'apprentissage et réussite. Dans d'autres cas, il se réfèrent à la gestion du temps. En ce qui concerne ces items, les étudiants mentionnent encore la motivation qu'ils ressentent en fonction du dynamisme et de l'attrait de chaque cours pour arriver à l'heure, participer avec responsabilité et se concentrer sur ce qui est fait.

Les items 32 et 34 appellent aussi certains commentaires. Pour le 32 (*J'ai l'impression d'avoir une attitude « détendue » ou de relâchement avec cette langue. Je trouve qu'il y a beaucoup de mots du français qui ressemblent à ceux de l'espagnol. Je sens donc que je peux comprendre et me faire comprendre sans difficulté.*), les étudiants ont avancé 88,1% de raisons cognitives. Pour la plupart de ces étudiants ce sont les connaissances acquises qui peuvent leur procurer un sentiment de tranquillité, non pas les mots qui se ressemblent entre les deux langues. D'ailleurs, il s'agit pour eux d'une langue très complexe qui demande de l'investissement et des efforts constants pour la maîtriser. Il y a même beaucoup d'étudiants qui considèrent, d'un point de vue cognitif aussi, que les ressemblances entre les deux langues peuvent être trompeuses, voire inexistantes. Dans le cas spécifique de la phonétique, les étudiants relèvent des différences très importantes entre la langue française et la langue espagnole. En outre, ils signalent fréquemment qu'on ne peut pas tout apprendre par association. Il y a beaucoup de particularités dans la langue française qui demandent d'une réflexion profonde lors de son apprentissage.

Pour l'item 34 (*Je révise seulement lors des évaluations.*), les étudiants ont présenté 75,3% de raisons pragmatiques où ils signalent l'importance et, surtout l'utilité, de travailler continuellement. Les étudiants paraissent être conscients du fait que si l'on étudie superficiellement, les connaissances resteront superficielles.

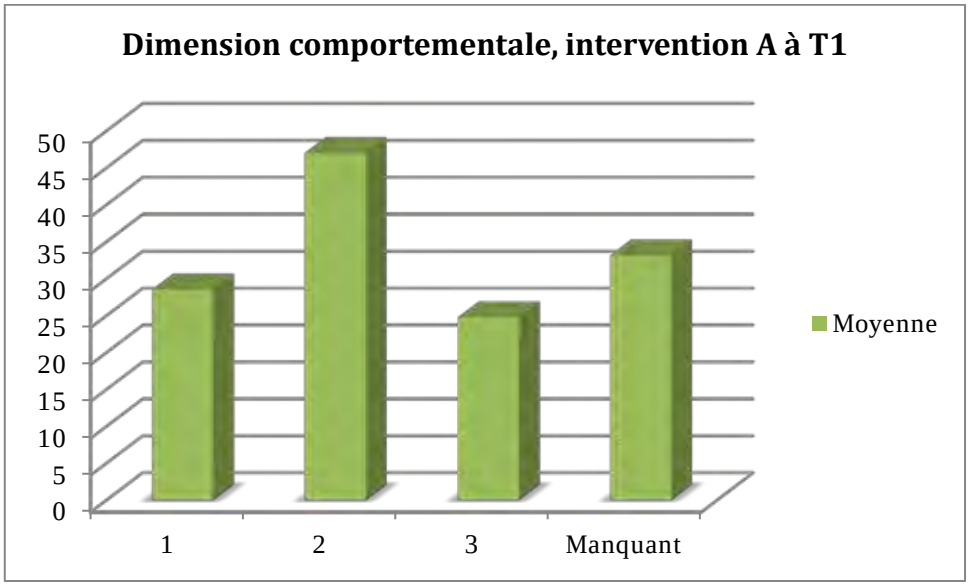


Figure 49 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension comportementale, intervention A à T1.

Toujours en augmentation, le taux de non réponses à ce type de questions est passé de 28,38% à T0 à 33,18% à T1 pour les étudiants de la population 1 (Figure 49).

D'un autre côté, tout comme pour la population 1 –dont nous venons de décrire les résultats–, le groupe d'étudiants constituant la population 2 a accordé une majorité de réponses du type factuel aux questions en lien avec la dimension comportementale de leurs attitudes (Tableau 78 et Figure 50).

Les items 25 et 29 sont ceux pour lesquels ces étudiants ont donné le plus grand pourcentage de raisons affectives. Ils font référence à la passion et au plaisir que les étudiants éprouvent dans leur processus d'apprentissage de cette langue. L'item 25 ayant déjà été expliqué ci-dessus, nous observerons d'un peu plus près l'item 29 (*Je fais les devoirs en français avec plaisir*.) La plupart des étudiants expriment qu'ils se sentent motivés à faire les devoirs car ils aiment cette activité. Ceux qui se placent dans une posture négative invoquent des raisons aussi affectives. Ils assurent se sentir frustrés après avoir passé des heures à préparer les devoirs pour obtenir finalement de mauvaises notes. Certains étudiants signalent ne faire les devoirs que

par obligation et, donc, sans éprouver de plaisir. Les étudiants de la population 2 avancent aussi quelques raisons pragmatiques en lien avec cet item, telles que la mise en pratique des connaissances par la réalisation des devoirs. Ceci les aide à surmonter les difficultés que l'apprentissage de cette langue suppose.

Tableau 78 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension comportementale à T0.

Item	Raison %					N	%
	1	2	3	4	5	Total	Manquant
25	0	0	66,7	33,3	0	9	47,1
26	11,1	33,3	11,1	44,4	0	9	47,1
27	22,2	22,2	22,2	33,3	0	9	47,1
28	10	20	0	60	10	10	41,2
29	11,1	33,3	44,4	11,1	0	9	47,1
30	10	30	20	40	0	10	41,2
31	0	18,2	9,1	72,7	0	11	35,3
32	66,7	25	0	8,3	0	12	29,4
33	0	9,1	9,1	81,8	0	11	35,3
34	22,2	22,2	0	55,6	0	9	7,1
35	16,7	16,7	8,3	58,3	0	12	29,4
36	0	8,3	75	16,7	0	12	29,4
Moyenne	**14,17**	**19,86**	**22,16**	**42,96**	**0,83**	**10,25**	**36,39**

Tout comme pour la population 1, dans le cas de la population 2, c'est l'item 32 qui se démarque des autres quant aux raisons pragmatiques. Il fait référence à une attitude de relâchement des étudiants face à l'apprentissage de la langue que ces étudiants n'acceptent pas pour la plupart. Ils argumentent surtout qu'il s'agit d'une langue complexe qui exige un travail intellectuel important pour son apprentissage.

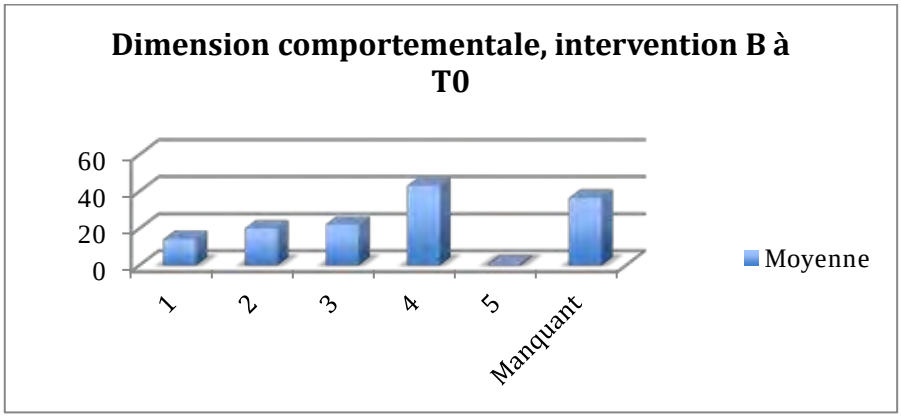


Figure 50 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension comportementale, intervention B à T0.

Le taux de réponses sans lien avec la question étant très faible dans cette dimension, nous ne faisons que confirmer les observations faites à ce sujet sur la population 1. Les comportements des étudiants, étant très clairs et concrets, ils sont faciles à comprendre, ce qui n'arrive pas forcement aussi facilement avec les pensées et les sentiments. C'est probablement pour cette raison que les étudiants ont moins de mal à répondre de manière cohérente à toute question en relation avec cette dimension comportementale.

Finalement, pour les étudiants de la population 2, à T2, les items 25 et 36 s'imposent comme ceux pour lesquels les arguments de nature affective ressortent le plus fréquemment (Tableau 79), de même que pour la population 1.

Tableau 79 - Questions ouvertes en lien avec les items. Intervention B, dimension comportementale à T2.

Item	Raison %					N	%
	1	2	3	4	5	Total	Manquant
25	0	0	91,7	8,3	0	12	29,4
26	0	33,3	8,3	58,3	0	12	29,4
27	18,2	9,1	27,3	45,5	0	11	35,3
28	33,3	16,7	8,3	33,3	8,3	12	29,4
29	20	10	30	30	10	10	41,2
30	8,3	8,3	25	58,3	0	12	29,4
31	0	41,7	16,7	41,7	0	12	29,4
32	91,7	0	0	8,3	0	12	29,4
33	0	33,3	8,3	58,3	0	12	29,4
34	8,3	16,7	0	75	0	12	29,4
35	8,3	8,3	16,7	58,3	8,3	12	29,4
36	0	8,3	83,3	8,3	0	12	29,4
Moyenne	15,68	15,48	26,30	40,30	2,22	11,75	30,88

L'item 32 garde sa place privilégiée quant aux raisons cognitives. Ces étudiants, comme ceux de l'intervention A, mentionnent les désavantages cognitifs qu'une attitude de relâchement pourrait provoquer.

Quant aux réponses sans relation avec la question, elles augmentent un peu à T2, mais en faible quantité, par rapport aux autres dimensions. Finalement, pour les questions sans réponse, ce groupe est passé de 36,39% à T0, à 30,88% à T2 (Figure 51). La diminution persistante de réponses manquantes peut faire preuve d'un enga-

gement majeur de la part des étudiants qui font des efforts pour collaborer plus amplement dans des recherches pouvant leur être bénéfiques à long terme.

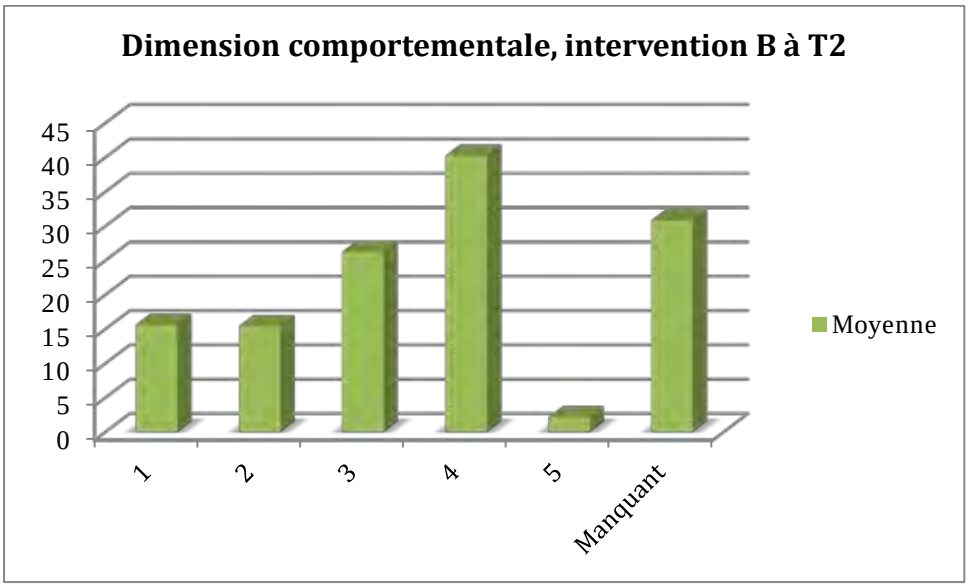


Figure 51 - Pourcentage des types des raisons pour la dimension comportementale, intervention B à T2.

Il n'y a que les items n^{os} 27, 28 et 30 (*cf.* Tableau 45) qui n'ont pas eu de mention spéciale dans cette sous-partie car ils n'ont pas présenté des taux marqués (élevés ou faibles) dans aucune catégorie des raisons. Cependant, nous ne voudrions pas terminer sans mettre en relief les commentaires les plus importants produits par les étudiants en rapport à ces items.

Ainsi, en ce qui concerne le n° 27 (*En général, je m'acquitte de mes obligations d'étudiant(e) : je fais les devoirs.*), les motivations les plus significatives évoquées par les étudiants sont de nature affective. Ils ont assuré faire leurs devoirs tout en se référant au sens de la responsabilité en lien avec cette attitude. D'autres étudiants se réfèrent, encore une fois, à des motivations pragmatiques les poussant à accomplir ces responsabilités. Ils indiquent que cela enrichit leur apprentissage. Les devoirs leur permettent de voir et mesurer les progrès qu'ils ont faits et assurent, comme conséquence ultime, leur réussite.

L'item n° 28 (*Je cherche des moyens divers pour apprendre la langue : internet, livres, locuteurs francophones. Je cherche de l'information sur internet et approfondis les sujets traités en cours pour pouvoir participer activement lors des cours suivants. Je ne permets pas que la salle de classe soit mon seul lieu de rencontre avec la langue française.*), de son côté, enregistre une majorité de réponses des étudiants classées parmi des motivations pragmatiques. Même si la plupart des réponses des étudiants revêtent un caractère factuel, ils évoquent aussi l'utilité des outils qui les aident à faire des progrès et à renforcer leurs connaissances en français.

Finalement, pour ce qui est de l'item 30 (*Quelquefois, même si mon enseignant ne l'exige pas, j'entreprends avec enthousiasme –et de par ma propre volonté– la lecture d'un roman court en français.*), mises à part les raisons factuelles, les étudiants apportent, en guise de réponse, beaucoup de raisons pragmatiques motivant leur comportement. Ils se sentent motivés, par exemple, par l'élargissement du vocabulaire que ces lectures engendrent. Ils mentionnent aussi les progrès potentiels en compréhension. Pour les étudiants manifestant une attitude plutôt négative dans ce sens, c'est surtout le manque d'habiletés pour faire une lecture de ce type qui est avancé.

d) Les AL et les motivations des étudiants de la ULA

Lorsque nous observons les raisonnements, les sentiments et les comportements des étudiants dans un sens holistique, nous obtenons un aperçu des Attitudes Linguistiques de notre population. C'est sous ce regard englobant que nous essayons à présent de décrire les motivations des étudiants interrogés (non plus tellement d'un point de vue analytique mais plutôt synthétique) afin de produire certaines conclusions en lien avec notre hypothèse opérationnelle 1a.

Nous attirons tout de même l'attention sur quelques spécificités ressortant de nos observations préalables, avant de passer aux conclusions générales. Le premier aspect qui attire notre attention est le fait que les raisons de type « affectif » sont

celles qui augmentent le plus entre T0 (24,43%) et T1 (44,83%) dans la dimension affective des AL des étudiants constituant la population 1 (*cf.* Tableaux 72 et 73). L'autre dimension dans laquelle nous avons enregistré un changement aussi radical est la dimension comportementale. Dans cette dimension, ce sont les raisons cognitives et pragmatiques qui sont multipliées par deux en termes de pourcentages. En ce qui concerne les raisons cognitives, le pourcentage de 15,53% à T0 passe à 28,53% à T1. Les raisons pragmatiques, de leur côté, passent de 23,47% (T0) à 47,03% (T1) (*cf.* Tableaux 76 et 77).

Ces changements sont dus à de multiples raisons. D'abord, le fait d'avoir transformé les questions à réponses ouvertes en questions à choix fermé (à T1) a supprimé la possibilité qu'avaient les étudiants d'exprimer des réponses de natures trop diverses. Ensuite, spécifiquement quant aux raisons affectives, nous pensons que les étudiants ont, peut-être, eu beaucoup plus de temps et cela a favorisé leurs réflexions. Ne devant pas répondre aux questions ouvertes, ces étudiants ont pu mettre à profit le temps qu'ils avaient dédié auparavant à cette tâche pour analyser les items et leurs propres réponses, ainsi que pour explorer leurs émotions par rapport aux idées proposées. Ainsi, il semblerait qu'ils aient été plus capables de saisir le caractère de chaque item. Une fois toutes les options de réponses renfermées dans des catégories fermées, ils ont pu établir plus facilement un lien entre les items de la dimension affective et des raisons de la même nature.

Dans le deuxième cas, celui de la dimension comportementale, il y a peut-être eu une prise de conscience majeure des changements provoqués par les comportements des étudiants au cours du semestre. Toute action entreprise pour l'amélioration de l'acquisition provoque forcement des changements chez les étudiants. Nous nous référons, notamment, pour cette étude, aux actions qui sont décrites dans les items. Les changements concernent leur manière de comprendre la langue et la culture en question et la qualité des connaissances acquises. C'est pour cela qu'il nous semble logique que à T1, les étudiants donnent plus de raisons cogni-

tives et pragmatiques à leurs réponses aux items comportementaux qu'à T0. C'est précisément la dimension cognitive qui a été enrichie par l'adoption ou le refus de certains comportements (ces bénéfices s'expriment en général, nous l'avons vu par des raisons classées dans les catégories *cognitive* et *pragmatique*).

Une fois ces spécificités concernant la population 1 clarifiées, nous avons calculé les moyennes des résultats enregistrés, nous permettant d'observer les tendances les plus fortes des étudiants, à l'heure d'exprimer quelles sont les motivations qui sous-tendent leurs choix, d'une manière générale. En somme, les raisons les plus présentes dans cette étude pour la population de l'intervention A sont de type cognitif (1), suivies par celles de type pragmatique (2). Les raisons qui impliquent l'univers affectif des étudiants (3) sont les plus rares (18,56%) pour cette population (Tableau 80 et Figure 52).

Tableau 80 - Moyennes des types des raisons pour l'intervention A.

Intervention A				
Dimension / T	**Type de raison %**			
	1	**2**	**3**	Manquant
Dimension cognitive à T0	45,35	20,14	4,43	26,46
Dimension cognitive à T1	58,84	36,36	6,98	33,58
Dimension affective à T0	25,82	19,34	24,43	23,08
Dimension affective à T1	34,45	25,48	44,83	34,64
Dimension comportementale à T0	15,53	23,47	21,44	28,38
Dimension comportementale à T1	28,53	47,03	24,78	33,18
Moyenne	**29,93**	**24,83**	**18,56**	**29,89**

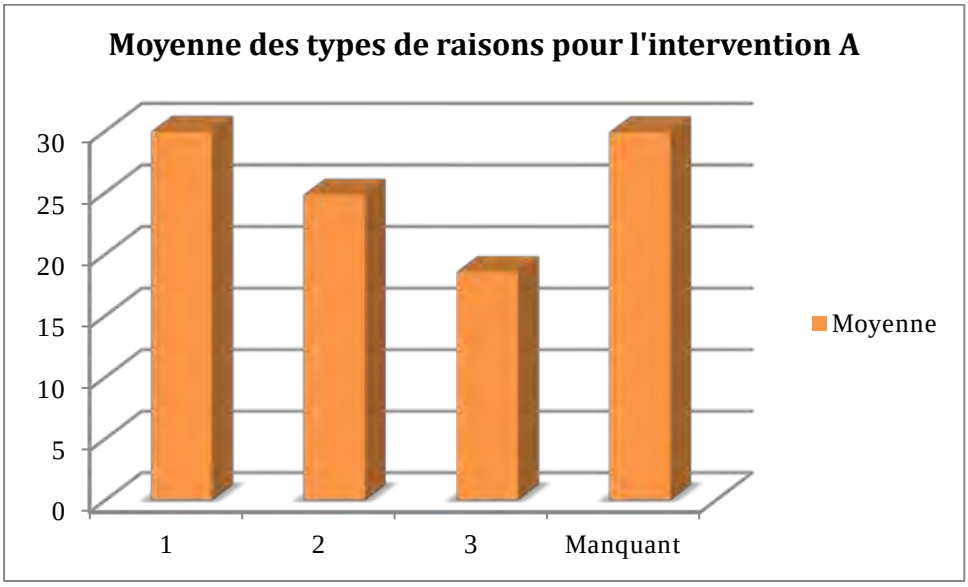


Figure 52 - Pourcentage des types des raisons pour l'intervention A.

En ce qui concerne les étudiants de la population 2, dans la globalité, ces étudiants ont donné des réponses majoritairement cognitives (1) aux items du questionnaire. Cependant, il y a une différence importante entre cette population et celle de l'intervention A quant aux raisons de type affectif (3). Elles se sont vues accorder la deuxième place en termes de pourcentages, après les raisons cognitives (Tableau 81). Ce qui a provoqué cette différence est le fait que ce type de raisons a augmenté très significativement dans toutes les dimensions à T2, c'est-à-dire, après l'intervention pédagogique.

Dans la dimension cognitive, le nombre d'arguments affectifs a triplé par rapport à T0. Dans la dimension affective, le pourcentage de ce type d'arguments a doublé par rapport à celui de la première application. Finalement, dans la dimension comportementale, nous avons constaté une différence positive de 4 points, beaucoup moins importante, mais qui a du sens. Nous pensons que ces changements sont de très bons indicateurs car, nous l'avons vu jusqu'à présent, tous les éléments en lien avec l'univers affectif des étudiants sont les plus résistants aux changements et, donc, les plus difficiles à modifier.

Tableau 81 - Moyennes des types des raisons pour l'intervention B.

Intervention B						
	Types de raisons %					
Dimension / T	1	2	3	4	5	Manquant
Dimension cognitive à T0	53,23	19,06	3,03	19,73	5,78	37,76
Dimension congnitive à T2	36,84	17,81	10,61	22,93	7,26	31,37
Dimension affective à T0	26,98	28,66	19,83	23,64	0,76	36,77
Dimension affective à T2	19,5	11,8	44,01	21,15	3,53	30,38
Dimension comportementale à T0	14,17	19,86	22,16	42,96	0,83	36,39
Dimension comportementale à T2	15,68	15,48	26,3	40,3	2,22	30,88
Moyenne	**23,91**	**16,38**	**18,42**	**24,96**	**3,63**	**33,93**

Juste après les raisons affectives, se trouvent les raisons pragmatiques (2), avec une différence de presque 2 points. De cette manière, pour cette population, l'ordre hiérarchique des réponses montre que les raisons cognitives sont les plus sollicitées, suivies des raisons affectives et finalement des raisons pragmatiques. Cependant, une analyse plus fine qui reclasse les types de motivations dans les catégories de motivations instrumentales (qui recueillent les raisons cognitives et pragmatiques) et intégratives (en lien avec les raisons affectives), nous permettra de réorganiser ce premier agencement. Ainsi, si nous regroupons d'un côté les raisons répondant à des motivations instrumentales –cognitives et pragmatiques– (40,29%) et, d'un autre côté, les raisons qui témoignent des motivations intégrales –affectives– (18,42%), ces dernières seraient reléguées à un arrière plan.

Enfin, même si les réponses manquantes sont les plus importantes en termes de pourcentages pour cette population (Figure 53), nous avons pu trouver des informations très intéressantes parmi les réponses effectivement accordées par les étudiants.

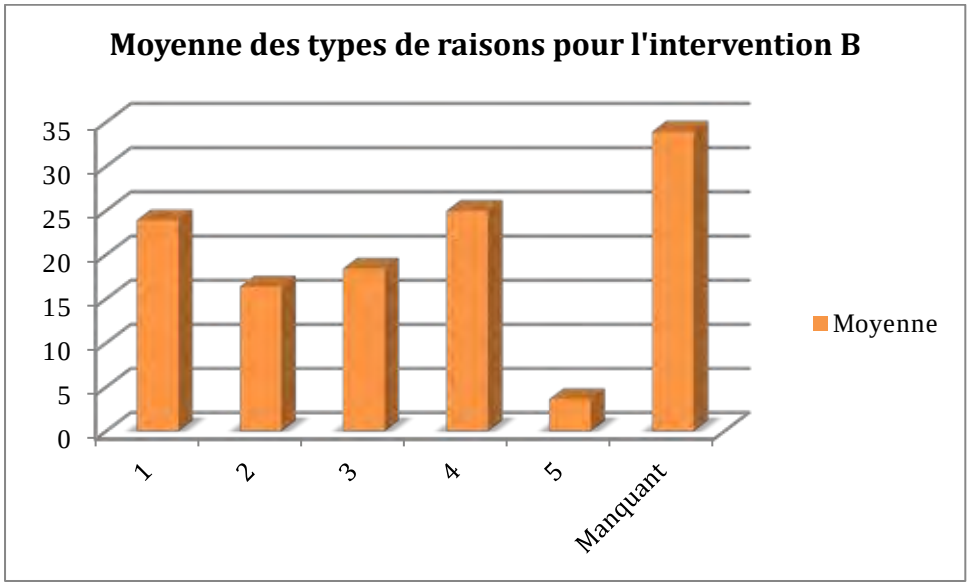


Figure 53 - Pourcentage des types des raisons pour l'intervention B.

La discussion portée sur ces résultats sera approfondie dans la quatrième sous-partie (4.4 *Analyse des effets des interventions pédagogiques*).

En guise de conclusion pour cette sous-partie, nous notons que, la plupart des réponses des étudiants des deux populations sous-tendent des raisons objectives, académiques, intellectuelles ou utilitaires : cognitives et pragmatiques. Pour cette comparaison, nous avons décidé d'écarter de nos résultats les raisons factuelles, les raisons sans relation avec la question et les réponses manquantes. Ainsi, nous trouvons dans les trois catégories restantes (qui accordent des informations pertinentes) une moyenne de 47,52% des réponses des étudiants classées parmi des raisons cognitives et pragmatiques qui justifient leur choix : 26,92% de raisons cognitives et 20,60% des raisons pragmatiques (Tableau 82).

Tableau 82 - Moyennes des raisons cognitives, pragmatiques et affectives.

Moyennes	**Intervention**	**Type de raison %**		
		1	**2**	**3**
	A	29,93	24,83	18,56
	B	23,91	16,38	18,48
	Les deux	**26,92**	**20,60**	**18,49**

D'un autre côté, en ce qui concerne les raisons en lien avec l'univers subjectif/affectif des étudiants, seulement 18,49% des réponses ont été classées dans cette catégorie. Ceci nous mène à conclure que les AL à tendance positive que nous avons trouvées auprès du total de notre population se basent, en général, sur des motivations instrumentales et non pas intégratives (Lambert *et al.*, 1960). En effet, les étudiants qui ont manifesté une francophilie ouverte et le désir d'intégrer à leur idéologie personnelle la culture véhiculée par la langue française ont été beaucoup moins nombreux que ceux qui ont mentionné les bénéfices que cet apprentissage pouvait leur apporter (Figure 54).

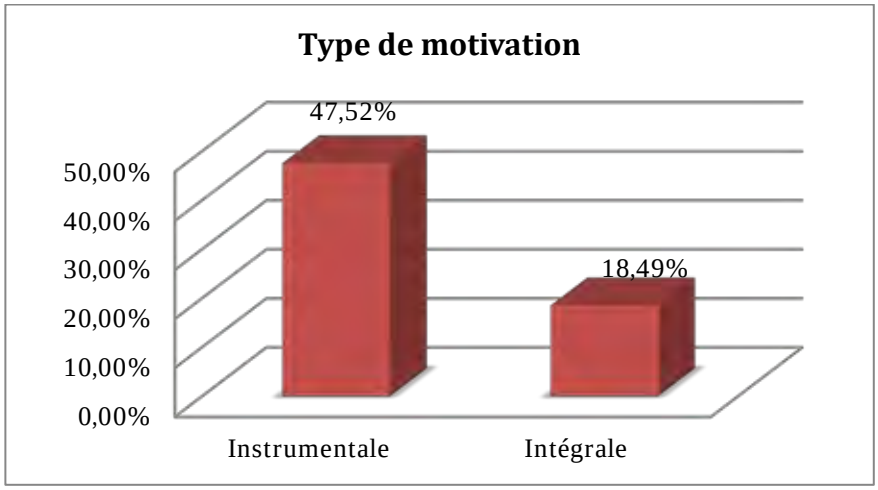


Figure 54 - Type de motivation de la population.

Quant à notre hypothèse 1a, nous pensons que la présence majoritaire de motivations instrumentales dans le processus d'apprentissage du FLE à la ULA peut jouer un rôle déterminant dans leurs résultats déficients. Cependant, seulement une étude plus approfondie pourrait effectivement fournir plus d'éléments pour prouver que des motivations intégrales ont une influence plus positive sur ces résultats qu'une motivation instrumentale.

Somme toute, cette recherche nous a permis de découvrir qu'au Venezuela, tout comme en Tunisie et au Vietnam (selon les études mentionnées dans l'état de

l'art présenté en 2.2.3. *Cf.* Partie 2), la langue française est considérée majoritairement comme une langue à valeur utilitaire et pratique.

Rappelons que Sayah (1986) proposait des résultats révélant que l'affectivité des élèves en Tunisie est plus centrée sur la langue arabe, alors qu'ils n'accordent qu'une valeur instrumentale à la langue française. Ce type de valeur les mène à la recherche d'une formation intellectuelle et scientifique plus profonde, normalement, afin d'obtenir une promotion sociale et professionnelle dans un pays où la langue française est langue vernaculaire.

Tran Dinh Binh (2001), a son tour, fait de même par rapport à l'enseignement du français au Vietnam. Inquiété par un niveau d'acquisition relativement faible des apprenants dans ce contexte, l'auteur s'intéresse à leurs motivations. Il pense que la motivation instrumentale beaucoup plus importante que celle intégrale peut expliquer les difficultés d'acquisition. Les motivations de ces étudiants étaient majoritairement liées à l'idée de pouvoir profiter des subventions leur permettant de faire des études en France, avec la subséquente obtention d'un bon travail. Seulement 5% des étudiants dans ce contexte ont des motivations intégrales.

Or, il s'agit d'un type de motivations pouvant être conditionnées par des attentes produites par la norme. Pour Gendolla (2013) elles peuvent être provoquées par imitation après observation de ce que les autres ont vécu comme conséquence de leurs attitudes. Les étudiants observent souvent (sous un angle instrumental) ce qu'ils peuvent recevoir comme prix ou comme punition pour avoir certaines attitudes et comportements. D'autres auteurs tels que Lamb (2004) signalent qu'il est difficile d'avoir des motivations intégrales dans un monde qui nous exige d'être performants plutôt que passionnés. Dans le même sens, nous nous permettons de citer Quitout qui affirme qu'en général, on étudie les langues pour « la place que celles-ci permettront à tout un chacun de se faire dans ce monde nouveau implacable où le virtuel doit se faire réalité, et où le rêve est avant tout au service de la réussite » (Quitout, 2003, p. 12).

C'est à partir de ces affirmations, conjuguées avec nos constats, que nous affirmons notre hypothèse opérationnelle 1a : plus les AL seront positives plus les *motivations* le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement.

En effet, jusqu'à présent nous n'avons mentionné que des motivations instrumentales et intégratives sans les qualifier comme étant positives ou négatives. Cependant, de notre point de vue, comme de celui des auteurs cités, les motivations intégratives peuvent, en effet, entraîner des effets plus positifs dans la vie académique des étudiants que celles instrumentales. Lorsque l'objectif des étudiants se place au-delà de la réussite et se base –aussi et surtout– sur le plaisir de l'apprentissage, l'individu s'implique dans son processus académique d'une manière intégrale. En effet, il ne fera pas seulement des efforts au niveau cognitif et pragmatique (pour pouvoir atteindre un bon niveau de langue), comme il le fait lorsque ses motivations sont instrumentales. Mais, en plus, son univers affectif sera fortement sollicité, ce qui n'arrive pas forcement lorsque ses intérêts se fondent exclusivement sur des raisons utilitaires. C'est pour cette raison que nous adoptons une posture selon laquelle les motivations intégratives ont un caractère plus positif que celui que peuvent revêtir les motivations instrumentales.

Ainsi, les AL de notre population se sont avérées « à tendance positive », mais non pas « très positives », ce qui nous a permis d'expliquer, en partie, la déficience des résultats académiques des étudiants. Tout en comparant le degré de positivité des AL aux résultats académiques obtenus, nous avons conclu que ce ne sont que les AL « très positives » qui peuvent s'associer à des résultats académiques positifs aussi, et, inversement, les AL qui ne présentent qu'une « tendance positive » s'associent plutôt à des résultats académiques négatifs (*cf.* 4.1.4 *Corrélation des AL avec les résultats académiques de la population*).

Puisque dans un sens général, les AL de nos étudiants ne dépassent pas le seuil nous permettant de les classer comme « très positives », nous avons pu expliquer la qualité des résultats académiques des étudiants qui –globalement– ne sont pas posi-

tifs non plus. Grâce à ce constat, nous avons affirmé notre hypothèse 1 portant sur le lien entre des AL positives et résultats satisfaisants et, d'autre part, des AL négatives et résultats insuffisants des étudiants.

Or, nous venons de l'observer tout au long de cette sous-partie que ces AL sont sous-tendues par des motivations instrumentales, que nous avons qualifiées comme étant moins positives que les motivations intégratives. Puisque les AL sont en lien direct avec les motivations, il nous semble logique d'affirmer que les motivations majoritairement instrumentales de nos étudiants peuvent expliquer leurs AL juste « à tendance positive ». Ces dernières s'avèrent, à leur tour, insuffisantes pour l'obtention de résultats académiques véritablement convenables et donc, les motivations instrumentales s'avèrent, analogiquement, insuffisantes aussi pour ces effets.

Enfin, pour Tran Dinh, « la réalité montre que plus on s'intéresse aux élèves et aux enseignants, plus ils sont motivés dans leur travail et les résultats scolaires sont donc très satisfaisants » (2001, p. 333). Il s'agit là d'un constat autour duquel Lasagabaster, Doiz et Sierra (2014) nous présentent aussi une analyse dans leur article « Motivation and Foreing Language Learning : from Theory to Practice ».

C'est pour cette raison que nous finalisons cette sous-partie en soulignant la nécessité de promouvoir des motivations intégratives chez nous étudiants (car nous les considérons plus positives que les motivations instrumentales). Pour ce faire, nous pouvons nous appuyer sur des recherches telles que celles menées par Lasagabaster *et al.* (2014). Ces auteurs recueillent dans leur ouvrage les résultats du symposium à l'Université du Pays Basque sur des apports théoriques et des suggestions pratiques pour améliorer les motivations dans la classe. Ils y décrivent les motivations comme un facteur clef dans l'apprentissage des langues dont l'amélioration ne peut qu'entraîner des conséquences positives. D'ailleurs, puisque nous avons établi le lien existant entre les motivations et les AL, l'amélioration des premières ne peut se manifester que par une améliorations des secondes.

Nous revendiquons donc la mise en place des actions sur le terrain (des interventions pédagogiques) permettant de rendre cet aspect de la vie des étudiants de plus en plus positif. Dans ce sens, les auteurs cités assurent que la plupart des travaux menés autour de la notion de motivations se centrent sur la création de questionnaires et sur la mesure (quantitative) de cet élément au moyen de statistiques et de scores beaucoup plus que sur la création d'outil pratiques concrets. Cependant, les enseignants ont besoin de ces outils qu'ils peuvent utiliser pour améliorer la situation d'apprentissage des étudiants et leurs propres pratiques pédagogiques. Pour eux, dans la pratique de tous les jours, on ne compte pas encore suffisamment. Il faudrait donc reconcentrer les efforts sur la création de stratégies et d'activités particulières qui poussent les étudiants et qui aident à la métamorphose de leurs motivations tout en évitant l'effet négatif de certains comportement liés au manque de motivations aussi.

Dans leur ouvrage, Lasagabaster, Doiz et Sierra proposent des activités diverses avec cette finalité concernant, par exemple, le concept de Directed Motivational Current (DMC). Il s'agit de moyens d' « entraînement » intense qui a pour but de stimuler et d'aider à maintenir et à améliorer les motivations des étudiants sur le long terme lors de l'apprentissage des LE. Dans la deuxième partie de leur livre, ces auteurs décrivent le potentiel de certains outils dans la salle de classe.

Pour ces auteurs, les objectifs personnels des étudiants, à court, moyen et long terme, sont importants dans la part d'engagement et, donc, dans leurs motivations, mais ils ne sont pas suffisants dans le développement de l'autonomie. Ce dernier élément s'érige, finalement, comme le plus important pour la régulation des motivations, qui doit s'instaurer en définitive comme un travail personnel individuel. Or, pour arriver à ce stade, l'étudiant a besoin de beaucoup d'aide de la part des enseignants. Il faut les aider à développer l'apprentissage en autonomie. Pour cela un travail sur le plan métacognitif qui les pousse vers l'analyse de leur propre apprentis-

sage joue un rôle très important. L'étudiant doit être guidé dans ce cheminement de remise en question de son parcours en tant que sujet apprenant.

En outre, certaines questions clefs que l'enseignant doit se poser aussi ont été proposées par des chercheurs tels que Kubinyiova (4ème chapitre de l'ouvrage de Lasagabaster *et al.*). D'après Kubinyiova, ce serait très utile que l'enseignant se demande, à son tour, qui il est, qui il veut être ou devenir et quel type d'ambiance pour l'apprentissage d'une langue veut-il accorder à ses apprenants. Ceci l'aidera à mener une réflexion approfondie sur son rôle pour la possible création d'une ambiance en faveur des motivations, notamment intégratives, dans la salle de classe.

Tout ce travail passe par une analyse obligée des *représentations* des acteurs de toute situation d'enseignement/apprentissage. Il s'agit, en effet, d'un facteur fortement rattaché aux motivations et aux AL des apprenants. De ce fait, nous nous apprêtons à tourner notre regard envers les représentations du FLE des étudiants et des enseignants de la ULA, afin de compléter notre analyse.

4.3. CONCERNANT LES REPRESENTATIONS DE LA POPULATION

L'hypothèse opérationnelle 1b, *plus les représentations seront positives, plus les AL le seront aussi et plus les résultats des étudiants seront satisfaisants, et inversement*, nous amène à nous tourner à présent sur les résultats en lien avec les représentations des étudiants. Ensuite, nous considérerons les représentations des enseignants.

4.3.1. Les représentations des étudiants

La notion de représentations en DDL correspond à la dimension cognitive des AL (*cf.* 2.2.2 *Attitudes Linguistiques et représentations*, du Cadre théorique). Pour cette raison, nous reprenons dans cette sous-partie les résultats obtenus lors de l'analyse

descriptive des items de cette dimension (consultables dans les annexes n° 20 et 21 et résumées dans les Tableaux 40 et 41). Nous fonderons la caractérisation des représentations que les étudiants de la ULA ont du FLE sur les résultats enregistrés au sujet de la dimension cognitive. Nous compléterons nos observations par l'analyse des réponses aux questions ouvertes reliées à ces items. Ceci nous permettra d'établir un lien concret entre les représentations des étudiants et leurs motivations, manifestées précisément dans les réponses des étudiants aux questions ouvertes.

Nous avons pris en compte, pour ce faire, les résultats concernant les deux groupes de la population. Nous avons considéré leurs réponses, tout en sachant que, le cas échéant, les moyennes entre les deux doivent s'établir de manière proportionnelle. En effet, le groupe 1 rassemble moins de sujets que le groupe 2. Il représente 14,16% de la population totale.

Ainsi, nous avons, tout d'abord, établi un ordre d'acceptation des items composant la dimension cognitive. Cet ordre a été déterminé en fonction des pourcentages des réponses des étudiants en accord avec l'item proposé. Les pourcentages pris comme référence sont ceux obtenus à T0 car ils concernent toute la population. D'ailleurs, nous l'avons déjà vu, à T1 et à T2, les variations à ce niveau ne sont pas très marquées et donc pas très signifiantes. En revanche, la perte de sujets lors de la deuxième et troisième applications du questionnaire est importante, ce qui entraîne une grande perte d'information lors de la caractérisation des représentations des étudiants. Pour définir les représentations de cette population, nous préférons inclure autant d'étudiants que possible, il nous semble que cela sera plus profitable pour les objectifs pédagogiques ultimes qui ont inspiré cette recherche.

Nous observons ainsi qu'à T0 les étudiants des deux groupes ont accordé une importance équivalente aux items représentant l'aspect positif de la dimension cognitive (items 1 à 6). L'aspect négatif a été mesuré au moyen des items 7 à 12 (*cf.* Tableau 39, page 287, pour le contenu des items tant positifs que négatifs). Pour ces derniers, il n'y a eu que deux items où nous avons constaté un petit différend entre

les opinions des deux populations. Celui-ci a été résolu, comme prévu, en prenant en compte la taille des groupes. Ainsi, c'est le choix du groupe de l'intervention A qui s'est imposé. Toutefois, la hiérarchie entre les items s'établit de manière presque unanime.

Concernant l'aspect positif de la dimension cognitive, l'item n° 4 du questionnaire se présente comme celui qui contient les représentations les plus acceptées par tous les étudiants. Les représentations les moins acceptées, d'un autre côté, sont celles contenues dans l'item n° 1. Entre ces deux items, placés dans les extrêmes, l'ordre d'acceptation et d'importance s'instaure tel qu'il se reflète dans la liste ci-dessous. Nous présentons entre parenthèses (à la fin de chaque item) les pourcentages d'acceptation accordés par chaque groupe d'étudiants. Les premières parenthèses contiennent les pourcentages du groupe de l'intervention A et les deuxièmes, ceux enregistrés chez les étudiants de l'intervention B. Ensuite, juste après les pourcentages d'acceptation des items, nous présenterons les motivations qui leur sont associées.

1°. Item n° 4 : *Je suis convaincu(e) que lire en français est très important pour cette formation universitaire. En effet, je pense que plus on lit en français mieux on écrit* (96%) (92,3%).

Cet item en lui-même montre très clairement que les étudiants ont des représentations positives vis-à-vis de la lecture en français. En ce qui concerne les raisons accordées pour ce choix, évoquées dans leurs réponses à la question ouverte « pourquoi ? », ces étudiants montrent une claire conscience de l'interdépendance entre la lecture et l'écriture. Ils vont même plus loin et évoquent le lien et l'interdépendance entre ces pratiques et la bonne prononciation. Pour eux, le fait de lire et d'écrire est, d'ailleurs, très important car l'espagnol (spécifiquement celui qu'il connaissent le mieux : celui du Venezuela) est une langue à écriture transparente (un graphème correspond à un phonème et inversement, à quelques exceptions près). *A contrario*, l'orthographe de la langue française est opaque. En effet, beaucoup de règles de prononciation dépendent des règles orthographiques, de sorte que la prononciation

du français ne peut pas s'apprendre intuitivement. Les étudiants signalent particulièrement, dans leurs analyses, la combinaison de plusieurs graphèmes pour la prononciation d'un phonème et les variables dans la prononciation de certains graphèmes en fonction des autres graphèmes qui l'entourent (les liaisons, les enchaînements). Ils soulignent aussi l'écriture de graphèmes qui ne se prononcent pas et font, conséquemment, le lien logique entre la lecture et la possibilité d'avoir une bonne orthographe. Ils voient aussi une grande utilité dans la lecture de textes, liée au fait de pouvoir apprendre la grammaire de manière implicite, en contexte, dans l'usage authentique qu'en font les auteurs. Finalement, ils montrent une motivation importante pour la lecture car elle aide à élargir le vocabulaire.

2°. Item n° 5 : *Je pense que le français est une langue qui ouvre des possibilités de formation à l'étranger (dans des pays développés)* (95,1%) (92,4%).

Par rapport à cet item, le deuxième le plus accepté par notre population, les étudiants montrent des motivations fondées sur l'impact international de la France dans tous les domaines. C'est pour cette raison qu'ils voient dans l'apprentissage de sa langue une possibilité de faire une carrière professionnelle intéressante. Pour eux, il s'agit d'une langue très utilisée dans beaucoup de pays développés et cela donne des possibilités de trouver un bon travail. Dans un tel contexte, apprendre la langue française ne peut être qu'avantageux. Nonobstant, les étudiants ne s'empêchent pas de signaler que c'est plutôt l'anglais qui permet ce genre de possibilités. Ainsi, aux yeux de cette population, quand on apprend le français on a plus d'opportunités professionnelles dans un pays francophone mais, quand on apprend l'anglais, l'éventail de possibilités professionnelles est beaucoup plus large car l'anglais est la langue prépondérante partout dans le monde.

3°. Item n° 6 : *S'entraîner en prononciation est fondamental pour apprendre le français.* (94,1%) (92,3%).

Dans les représentations de notre population, l'entrainement en prononciation lorsqu'on étudie la langue française est essentiel. Cet aspect se place en troisième position. En effet, les étudiants voient dans la prononciation du français l'un des éléments les plus difficiles à acquérir et, donc, celui qui leur demande le plus de travail. Ces difficultés découlent, d'après leurs propos, du fait qu'en français il y a beaucoup de phonèmes qui n'existent pas en espagnol. En français il y a 16 phonèmes vocaliques distinctifs (même si pour certains la distinction dans l'usage tend à disparaître. ex : pâte/patte, brin/brun), 17 phonèmes consonantiques et 3 semi-consonantiques ; alors qu'en espagnol, il y a seulement 5 phonèmes vocaliques distinctifs, approximativement 15 phonèmes consonantiques (cela varie selon la situation géographique) et 2 phonèmes semi-consonantiques. Ceci veut dire qu'un hispanophone apprenant le français doit élargir son système d'approximativement 22 phonèmes, pour pouvoir distinguer et reproduire les 36 phonèmes du français. Or, le crible phonologique d'un hispanophone a, normalement, fait qu'on classe les 14 sons du français inexistant en espagnol comme non pertinents. De ce fait, il faut les reprendre, les récupérer, apprendre à les percevoir et, ensuite, à les reproduire. Ceci est une tâche très compliquée dont les étudiants ont pleinement conscience.

4°. Item n° 2 : *Je considère qu'apprendre la langue française aide à mieux se former dans la vie.* (79,6%) (84,6%).

Pour beaucoup d'étudiants, le français est une langue qui véhicule une très grande richesse culturelle. De ce fait, ils signalent qu'en l'apprenant, ils apprennent beaucoup de choses importantes universellement. Pour eux, le seul fait d'apprendre la langue française rendrait la personne plus cultivée.

5°. Item n° 3 : *Je crois qu'apprendre la langue française est important pour l'héritage culturel que la civilisation française a laissé au monde*. (67%) (83,4%).

Cet item est très proche du précédent et, de ce fait, les raisons évoquées par les étudiants pour l'accepter se rapprochent aussi de celles exposées pour l'item n° 2.

C'est-à-dire, qu'ils pensent avoir un important gain non seulement linguistique, mais culturel et intellectuel (dans un sens large) en apprenant cette langue. Ils l'associent à des personnalités célèbres dans le monde entier d'origine française, notamment dans le domaine des lettres, de la philosophie et des arts. Ils font référence aussi à certains aspects de l'histoire de la France ayant eu un impact et une influence universelle. C'est le cas de la Révolution Française et la Déclaration des droits de l'homme, mentionnés par les étudiants lors de l'évaluation de ces deux derniers items.

6°. Item n° 1 : *Pour moi, le français est une langue très accessible pour sa ressemblance avec l'espagnol. Ce sont des langues romanes.* (51,5%) (53,9%).

Le premier item de la dimension cognitive, faisant référence à l'accessibilité du français pour un hispanophone est moins accepté que les autres, malgré son caractère jugé comme positif par les enseignants lors de l'étape de création du questionnaire. Les raisons exposées par les étudiants pour son acceptation et/ou son refus sont –pour la plupart– de nature cognitive. Ainsi, les étudiants qui acceptent cette idée ont tendance à signaler que le fait que ce soit deux langues romanes rend le français plus compréhensible et accessible pour un hispanophone. Pour ces étudiants, effectivement, certaines associations entre les mots permettent de faire des progrès plus rapidement que ceux qu'ils pourraient atteindre avec d'autres langues dans les mêmes délais. Pour les étudiants qui refusent le contenu de l'item, l'idée qui se distingue le plus des autres est le fait que ces similitudes n'empêchent pas que l'apprentissage soit très compliqué. Ces similitudes peuvent, dans beaucoup de cas, être source de confusions (les faux amis). D'ailleurs, il y a beaucoup d'étudiants qui signalent qu'en effet, il n'y a pas autant de similitudes qu'on pourrait le croire entre ces deux langues. Plusieurs étudiants indiquent qu'il s'agit d'une perception erronée qui découle de la méconnaissance de la langue. Ils affirment, dans certains cas, qu'eux-mêmes avaient cette idée avant de commencer à l'étudier. Une fois l'apprentissage entrepris, ils se sont ravisés ; ils voient la langue française remplie d'exceptions qui rendent les similitudes entre les deux langues moins importantes

que leurs spécificités. Finalement, les étudiants notent qu'au niveau de la prononciation les similitudes sont presque inexistantes.

En ce qui concerne l'aspect négatif de la dimension cognitive, nous comptons aussi les pourcentages d'acceptation des items pour donner continuité à l'établissement d'une hiérarchie dans les représentations des étudiants. Tout comme les items positifs, nous avons constaté un consensus presque généralisé des deux populations pour cette hiérarchisation. Dans ce cas, ce sont seulement les deux derniers items de la dimension cognitive (n° 11 et 12) qui ont été évalués avec certaines différences par les deux populations. Afin de scinder et ordonner les idées contenues dans les items, nous avons donné priorité à l'opinion de 85.84% de la population totale ; c'est-à-dire que le choix de la population 1 prend le dessus, pour établir, finalement, l'ordre suivant entre eux.

7°. Item n° 10 : *La phonétique du français est filandreuse. (Il s'agit d'un gros casse-tête)* (38%) (53,9%).

Pour cet item, les étudiants ont évoqué une majorité de raisons affectives en lien avec leur choix de réponse. Ils reconnaissent qu'ils considèrent que la phonétique du français est l'un des aspects les plus difficiles de son apprentissage (pour toutes les raisons évoquées plus haut). Cependant, ils se sentent capables de surmonter ces difficultés. D'après leurs propos, la compréhension et, surtout, la correcte reproduction du système phonétique de cette langue demandent, effectivement, beaucoup de pratique mais, ils considèrent que la conviction, la responsabilité et la persévérance sont des éléments essentiels qu'ils sont capables de cultiver pour arriver à maîtriser ce système.

8°. Item n° 12 : *Je pense que l'intérêt de faire des études en langues est d'avoir l'option de voyager et de sortir du pays aussi rapidement que possible, sans avoir à lire des choses inutiles (la littérature, par exemple) En fait, je trouve que l'apprentissage du français, plutôt qu'une fin en soi, est un*

moyen pour obtenir d'autres choses (un partenaire, un voyage, un travail dans un pays francophone, etc.) (18%) (23,1%).

Le refus de cet item –que nous reconnaissons comme étant assez complexe, car il évoque plusieurs sujets en même temps– a été sous-tendu par des raisons majoritairement affectives. Son acceptation, par contre, a été sous-tendue par des raisons pragmatiques. Dans le premier cas, nous trouvons des étudiants qui s'indignent à l'idée de faire des études en langues non pas par passion mais, seulement pour en obtenir des bénéfices. Dans le deuxième cas, nous constatons, comme Sayah (1986) l'a fait en Tunisie, que pour une partie importante de la population, l'apprentissage de cette langue est vu comme l'obtention d'un passeport pour pouvoir quitter leur pays. Les étudiants se plaçant dans cette posture signalent que pour eux, l'apprentissage du français n'est pas un loisir source de plaisir. S'ils étudient cette langue c'est pour atteindre leurs buts professionnels (qu'ils dissocient du plaisir), leur accordant la possibilité de trouver un bon poste de travail, de gagner beaucoup d'argent, d'augmenter leur qualité de vie et de voyager. Pour d'autres étudiants, apprendre la langue française leur permettra de faire des formations postérieures en cuisine, en œnologie, en tourisme ou en relations internationales. La maîtrise de la langue française est effectivement un moyen pour atteindre leurs buts ultimes.

9°. Item n° 9 : *La lecture en français est une activité fastidieuse et compliquée.* (16,5%) (15,4%).

Cet item est en lien avec le n°5, ci-dessus. De ce fait, les arguments des étudiants pour le refuser correspondent à ceux qu'ils ont évoqués pour décrire l'importance de la lecture pour leur formation. Mises à part toutes les raisons cognitives et pragmatiques associées à cette idée, les étudiants ont présenté une majorité des raisons affectives pour expliquer les motivations qu'ils peuvent sentir envers la lecture en français. Il y a donc, une partie des étudiants qui considèrent qu'il s'agit d'une activité agréable, intéressante, compliquée mais amusante.

10°. Item n° 7 : *Écrire des textes en français est très difficile et pas nécessaire pour ma vie.* (13,9%) (15,4%).

De la même manière que l'item précédent, celui-ci est en lien avec deux autres items de cette dimension : le n°4 (positif) et le n° 9 (négatif). Le lien entre ces items est défini par l'interdépendance des deux activités qu'ils évoquent : la lecture et l'écriture. Pour cette raison, les étudiants attribuent aux refus quasi général qu'ils manifestent envers l'item n° 7 les mêmes raisons cognitives et pragmatiques qui accompagnent les items nos 4 et 9. Or, tout comme pour le n° 9, une majorité de raisons invoquées sont, tout de même, en lien avec leur univers affectif : la plupart des étudiants de notre population assurent aimer le fait d'écrire.

11°. Item n° 8 : *La littérature francophone me semble inutile.* (9,9%) (7,7%).

Pour cet item, les raisons cognitives et pragmatiques invoquées par les étudiants, rappelant l'importance et l'utilité de la lecture dans leur formation, se répètent. Pour ce qui correspond à la catégorie des motivations affectives, nous avons trouvé des exemples autant négatifs que positifs. Ils se situent aux deux extrêmes de ces deux types d'évaluations. Nous comptons ainsi des étudiants qui argumentent pour cet item en affirmant beaucoup aimer lire en français, car cela aide à cultiver l'esprit. D'autres étudiants assurent, à leur tour, « détester la littérature française ».

12°. Item n° 11 : *Pour nous, les hispanophones, il est impossible d'avoir une bonne prononciation en français* (6%) (8.3%).

Cet item présente une relation directe avec les n° 6 et 10, sur la phonétique de la langue française. De ce fait, nous ne reprenons pas ici les idées exposées dans ce sens par les étudiants, expliquées aussi dans l'item n° 4. Elles seront synthétisées ultérieurement, lors de la présentation de la taxonomie que nous avons créée des représentations des étudiants. Pour finir, il faut signaler que, par rapport à l'item n° 11, les étudiants montrent, en général, une perception du système phonétique du

français comme étant très complexe pour un hispanophone, nous rappelant les autres arguments en lien avec cette idée déjà exposés. Les étudiants insistent, également, sur le fait que ces complications peuvent être surmontées grâce à un sens de l'engagement élevé dans les études, conjugué avec beaucoup de travail pratique et de l'assiduité. Certains étudiants signalent aussi qu'ils pensent pouvoir arriver à avoir une bonne prononciation mais ne jamais pouvoir atteindre des niveaux d'excellence.

Globalement, un grand nombre d'étudiants a attribué leur accord aux items positifs de cette dimension (Figure 55). De ce fait, nos résultats rejoignent ceux d'Al-Badarneh (2014), lors de ses recherches de doctorat sur les représentations de la France, la langue française et son apprentissage en Jordanie. Ceci veut dire que, malgré certaines déficiences persistantes, les apprenants de ces deux contextes (Venezuela et Jordanie) ont des représentations positives de la langue française et de son apprentissage.

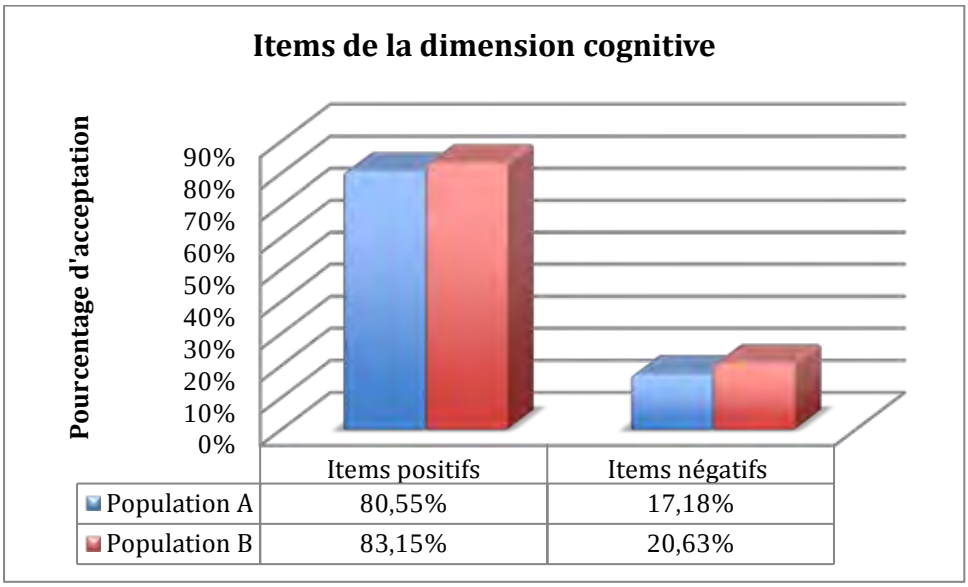


Figure 55 - Pourcentage d'acceptation des items de la dimension cognitive à T0.

Ces résultats nous renvoient à notre hypothèse opérationnelle 1b (*plus les AL seront positives, plus les représentations le seront aussi et plus les résultats enregistrés seront satisfaisants et inversement*), que nous devrions, en principe, infirmer car notre population

générale présente des représentations positives et des résultats académiques plutôt négatifs. Cependant, nous considérons important d'approfondir un peu plus nos analyses.

En effet, à partir des premiers constats que nous venons d'avancer, nous comptons maintenant, regarder plus particulièrement les éléments composant les représentations des étudiants. Nous espérons également, pouvoir proposer un classement de ces représentations selon les aspects qu'elles recouvrent.

Pour ce faire, nous nous intéressons à la méthode MAI (Méthode d'Analyse intégrée des représentations sociales), proposée par Maurer (2011, dans Blanchet et Chardenet, 2014). Afin de comprendre comment est construite l'image que les apprenants ont des langues, cet auteur propose un outil qui mesure l'importance des différents cognèmes constituant la représentation. En psychologie sociale, les cognèmes sont les unités minimales composant les représentations sociales.

Dans la méthode proposée par Maurer, on invite les sujets à s'exprimer sur ce qu'évoque pour eux l'expression « langue française ». On leur demande d'être concis. Les réponses obtenues sont soumises de nouveau à la population pour qu'elles soient notées. Finalement, les données obtenues sont analysées quantitativement et qualitativement, permettant de distinguer le noyau central (Abric, 2011) de la représentation et les cognèmes périphériques. Ceci est fait par le calcul d'un coefficient. Dans notre recherche nous n'étudions pas seulement les représentations, mais les AL des étudiants d'une manière intégrale. De ce fait, la méthode que nous avons appliquée, très proche de celle proposée par Maurer, présente quelques variations que nous avons observées tout au long de notre travail (*cf.* notamment 3. *Méthodologie*). Malgré les variations mentionnées par rapport à la méthode de Maurer, notre démarche nous permet aussi d'extraire les cognèmes des représentations des étudiants à partir des données recueillies.

Pour distinguer le noyau des représentations, l'auteur considère qu'il faut observer la réaction du sujet face aux images qui la composent. Pour lui, les images vraisemblablement centrales doivent réunir 3 caractéristiques. La première d'entre elles est que les sujets manifestent une adhésion maximale à l'idée. Ensuite, il doit y avoir un consensus aussi fort que possible parmi les sujets sur l'acceptation de l'idée. Finalement, ces idées doivent être très proches et liées entre elles (Maurer, 2011).

Dans notre cas, la première caractéristique est mesurée par la note accordée aux items à partir de l'échelle de Lickert proposée pour les évaluer. Ainsi la hiérarchie que nous avons proposée pour les items dépend des évaluations où 4 points indiquent l'adhésion maximale (totalement d'accord) et 1 point indique une adhésion nulle (totalement en désaccord). Quant à la deuxième caractéristique, le consensus est indiqué par le pourcentage d'étudiants ayant accepté l'idée contenue dans l'item. Puis, effectivement, toutes ces idées s'organisent autour d'un lien entre elles.

D'une analyse fondée sur l'observation de ces trois critères, nous extrayons comme cognèmes centraux les représentations des étudiants qui sont contenues dans les items les mieux notés. Premièrement, en ce qui concerne les items n^{os} 4, 5, 6, 2 et 3 (*cf.* Tableau 39, page 287), nous trouvons des cognèmes en lien avec l'apprentissage du FLE et ses bénéfices. Ils mettent en valeur la lecture en langue française, les possibilités de s'ouvrir vers des formations à l'étranger lorsqu'on étudie cette langue, le bon niveau de formation générale que cette langue apporte, l'importance d'une bonne prononciation en français et les connaissances historiques et culturelles qui lui sont associées. Il s'agirait là des items contenant les cognèmes du noyau central des représentations.

À la dernière place hiérarchique des items positifs, nous trouvons un item (n°1) traitant le haut degré d'accessibilité de la langue française pour les hispanophones en raison des origines latines de deux langues. À partir de cet item, nous commençons à trouver les cognèmes périphériques. Ce classement se fait en fonction de son ac-

ceptabilité (accordée par, à peu près, 50% des étudiants). Ensuite, parmi les items négatifs, le plus accepté (n° 10) se place, à peu près, au même niveau que le n° 1. Il fait référence à la complexité de la phonétique du français.

Dépassant la limite qui sépare les représentations positives des négatives, nous trouvons des items avec un niveau d'acceptation beaucoup plus faible (avec des pourcentages égaux ou inférieurs à 20%). Ils font référence à l'apprentissage de cette langue comme un moyen pour obtenir des bénéfices qui lui sont liés et non pas pour elle-même (n° 12). Viennent après les items nos 9 et 7, contennant des cognèmes traitant l'ennui et la difficulté liés à l'apprentissage du FLE. Finalement, dans la périphérie la plus éloignée du noyau, nous trouvons les items n° 8 et n° 11 (les moins acceptés). Les cognèmes contenus font référence à une supposée futilité de la littérature francophone et à l'impossibilité d'avoir une bonne prononciation en français, lorsqu'on est hispanophone. De ces analyses émane une taxonomie des représentations de la population estudiantine de cette recherche.

Taxonomie des cognèmes

Dans le noyau central, nous trouvons les cognèmes auxquels adhèrent le plus fortement les étudiants de FLE de la ULA ayant participé à notre étude. Nous les distinguons selon le sujet principal qu'ils renferment :

Sur la langue et ses usagers :

- La langue française représente l'idée du développement ;
- C'est une langue internationale ;
- Elle véhicule la culture et la civilisation françaises qui ont une influence sur les cultures et civilisations d'une grande partie du monde ;
- Les personnalités d'origine française, surtout dans les domaines des lettres, de la philosophie et des arts, sont d'une grande importance pour le monde entier ;
- La France a laissé au monde un grand héritage culturel ;

- C'est une langue avec un système phonétique plus compliqué que celui de l'espagnol ;
- L'orthographe de la langue française est très complexe et compliquée.

Sur l'apprentissage :

- Le français est une langue qui demande beaucoup de pratique dans la lecture pour pouvoir progresser ;
- Lire en français est très important pour cette formation universitaire ;
- La lecture en français est le moyen le plus utile pour comprendre la grammaire, la syntaxe et la phonétique et pour acquérir du vocabulaire ;
- Lire des textes en français est essentiel pour acquérir les règles orthographiques de cette langue ;
- Lire en français aide à comprendre aussi beaucoup de règles de prononciation dans cette langue ;
- Plus on lit en français mieux on écrit ;
- La bonne prononciation est fondamentale à l'apprentissage du français ;
- Lorsqu'on est hispanophone, il faut beaucoup s'entraîner pour bien prononcer en français.

Sur son utilité :

- Il s'agit d'une langue importante à apprendre ;
- C'est une langue liée à l'idée du développement ;
- Il s'agit d'une langue dont l'apprentissage fait de l'étudiant une personne mieux formée dans la vie ;
- L'apprentissage de cette langue rend les personnes cultivées ;
- Elle permet de faire une carrière professionnelle intéressante ;
- Le français est une langue qui ouvre des possibilités de formation dans des pays développés ;
- Elle donne des possibilités de travail avantageuses ;
- Elle permet d'accéder non seulement à la culture française mais aussi, à la culture universelle ;
- C'est une langue moins importante et moins utile que l'anglais.

Avec, en général, un 50% d'acceptation de la part des étudiants qui composent notre population, nous avons situé dans un seuil intermédiaire les items n° 10 et

n° 1 (dans cet ordre, selon le degré de adhésion enregistré). Le premier des deux est un item représentant l'aspect négatif des attitudes des étudiants dans leur dimension cognitive. Le deuxième représente leur aspect positif. Nous considérons normal que dans un seuil intermédiaire, des aspects de natures différentes se mélangent car il s'agit d'une transition, d'une frontière perméable. De ces items se dégagent quelques cognèmes liés à la langue et à son apprentissage que nous listons ci-dessous.

Sur la langue et ses usagers :

- Le français est une langue très accessible pour les hispanophones ;
- Elle ressemble beaucoup à l'espagnol ;
- Il y a beaucoup de *faux amis* entre ces deux langues ;
- La phonétique du français est trop compliquée ;
- C'est une langue entièrement différente à l'espagnol au niveau phonétique ;
- C'est une langue avec beaucoup d'exceptions aux règles.

Sur l'apprentissage :

- Son apprentissage est abordable pour les hispanophones ;
- Les similitudes ne rendent pourtant pas l'apprentissage simple ;
- La facilité qu'un hispanophone peut avoir dans l'apprentissage du français dépend de l'origine commune de deux langues impliquées dans le contexte d'apprentissage : ce sont des langues romanes ;
- C'est possible de faire beaucoup d'associations entre le français et l'espagnol, permettant de progresser plus rapidement ;
- Les similitudes entre les deux langues peuvent être source de confusion ;
- C'est la méconnaissance de la langue qui mène à croire qu'elle ressemble beaucoup à l'espagnol ;
- La difficulté de sa phonétique empêche un apprentissage aisé ;
- Il faut s'entraîner énormément pour arriver à avoir une bonne prononciation en français.

Dans la périphérie des représentations, nous avons trouvé, finalement des cognèmes qui ressortent de tous les autres items négatifs de la dimension cognitive des AL de la population.

Sur la langue :

- La prononciation du français est trop compliquée ;
- Cette prononciation devient un impossible pour un hispanophone.

Sur l'apprentissage :

- La lecture en français est une activité fastidieuse ;
- La lecture est une activité compliquée ;
- L'apprentissage du français n'est pas une fin en elle-même ;
- Cet apprentissage est plutôt un moyen pour obtenir des choses ;
- Écrire en français est très difficile ;
- La correcte prononciation en français est un des éléments les plus difficiles à acquérir ;
- La bonne prononciation est impossible d'apprendre lorsqu'on est hispanophone ;
- La lecture en français est une activité agréable, intéressante, compliquée mais amusante ;
- C'est une langue dont l'apprentissage exige trop d'efforts, trop de pratique et d'assiduité ;
- C'est impossible d'atteindre des niveaux d'excellence en français.

Sur son utilité :

- L'intérêt d'apprendre le français réside dans le fait que l'on peut obtenir des choses grâce à cela ;
- C'est une langue dont la maîtrise donne l'option de voyager ;
- C'est une langue dont la connaissance permet d'immigrer dans des pays riches ;
- Elle est associée à une meilleure qualité de vie ;
- Elle est associée à la réussite ;
- Elle permet de sortir du pays natal aussi rapidement que possible ;
- Elle permet de trouver du travail dans un pays développé ;
- L'écriture en français n'est ni nécessaire ni utile ;
- La littérature francophone est inutile ;
- Elle ouvre les portes vers des domaines comme l'œnologie, la cuisine, le tourisme et les relations internationales.

Cette liste de cognèmes se complète par certaines représentations manifestées dans les réponses des étudiants aux items des dimensions affective et comportementale. Ces deux autres dimensions sont en lien étroit avec la dimension affective des AL des étudiants. Ce sont ces trois dimensions en synergie qui constituent les AL (*cf.* Cadre théorique, aspect 2.1 Les Attitudes Linguistiques). De ce fait, il est naturel qu'elles nous permettent de découvrir d'autres représentations de notre population, même si la plupart ressortent de la dimension cognitive.

Ainsi, nous avons, d'abord, recueilli des apports ressortant de la dimension affective des AL de notre population. Nous nous référons, par exemple, au fait de considérer le français comme une langue *chic* et *romantique* et les Français comme des personnes *gentilles* et *sympathiques*. Ensuite, dans le cas de la dimension comportementale, nous avons observé quelques représentations à partir des arguments des étudiants pour justifier leurs comportements, telles que : « Il s'agit d'une langue qui exige de réviser systématiquement pour bien l'apprendre ». Or, ces éléments ayant déjà été répertoriés dans la sous-partie précédente, nous ne les reprendrons pas.

La taxonomie présentée appelle quelques commentaires. D'abord, une fois les cognèmes contenus dans les items de notre questionnaire répertoriés, nous nous rendons compte que chaque item peu contenir plusieurs cognèmes ; c'est-à-dire qu'un item n'est pas égal à une représentation. Deuxièmement, nous notons que même si, dans un sens général, les items positifs contiennent dans la plus grande partie de leur contenu des représentations positives et que les items négatifs contiennent majoritairement des représentations négatives, certains items contiennent des cognèmes des deux types, tant négatifs que positifs. Ainsi, lorsqu'un étudiant donne un accord modéré (selon l'échelle de Lickert qui lui est proposé) à un item, il se place sur un terrain partagé. Par exemple, certains étudiants affirment être « d'accord » avec l'idée que la littérature est inutile et expliquent leur choix en disant que certains textes littéraires sont importants pour la formation mais, que d'autres ne le sont pas. Nous pouvons extraire de ces informations deux représentations op-

posées provoquées/contenues par/dans le même item : [quelques-unes de ses manifestations font penser que] *la littérature est inutile* et [quelques autres font croire que] *la littérature est indispensable dans l'apprentissage d'une langue et ses cultures associées*. Finalement, à partir des idées exposées dans les réponses des étudiants aux questions ouvertes, nous avons relevé encore d'autres cognèmes.

De ce fait, seule une interprétation erronée nous conduirait à assimiler les items (dans leur sphère réduite) aux représentations, alors qu'en effet, chaque item contient plusieurs représentations et en appelle d'autres. Pour cette raison, à ce stade, nous ne pouvons pas affirmer, comme nous aurions pu le faire de manière précipitée ci-dessus (*cf.* analyse de la Figure 55), que les étudiants ont des représentations positives car ils ont accepté les items positifs de la dimension cognitive plus aisément que les items négatifs, plutôt refusés. En revanche, la taxonomie de représentations des étudiants de la ULA, issue de l'analyse approfondie des réponses des étudiants à ces items, nous montre qu'ils ont, effectivement, des représentations positives, mais négatives aussi.

Ainsi, ces éléments nous permettent de poser un regard différent sur notre hypothèse opérationnelle 1b. Auparavant, nous avons signalé que nous trouvons un lien entre des indices d'AL plus positifs et des meilleurs résultats académiques. Nous avons également observé les indices des dimensions qui composent les AL. Nous avons noté que ces derniers ont évolué ou bien, qu'ils sont restés stables. Dans les deux cas, l'évolution ou la permanence se sont faits de manière équilibrée ; c'est-à-dire qu'aucun indice ne se démarque notablement des autres dans les trois temps de notre protocole. De ce fait, la relation trouvée entre les AL et les résultats des étudiants s'étend, de manière égalitaire, à chacune de leurs dimensions. De même, elle se transfère, logiquement, aux notions qui sont associées aux dimensions, aux motivations et aux représentations. Ainsi, nous considérons légitime, étant donné nos résultats, d'affirmer que plus les motivations et les représentations sont positives,

plus les étudiants auront de meilleurs résultats académiques ; c'est-à-dire, que nous confirmons nos hypothèses opérationnelles 1a et 1b.

Nous rappelons que lors des Corrélation des AL avec les résultats académiques de la population (aspect 4.1.4), nous avons établi qu'entre ces deux éléments s'instaure une relation de type (+/+) présente chez tous les groupes d'étudiants de notre étude. C'est ce constat qui nous a amenée à affirmer que des indices positifs (d'évaluation des dimensions ou bien d'AL) sont associés à des résultats académiques positifs. De la même manière, par extension, nous avons observé dans la partie *d) Les AL et les motivations des étudiants de la ULA*, que les motivations intégratives (plus positives pour nous que les motivations instrumentales) sont aussi associées à des résultats satisfaisants. Comme une suite logique, nous considérons à présent que ces mêmes résultats satisfaisants sont en lien avec des représentations positives. En effet, les AL « très positives » sont considérées en tant que telles car elles ont des indices avec un coefficient élevé qui les situe dans le quadrant supérieur de l'échelle d'indices. L'augmentation de l'indice est due au choix de l'option « totalement d'accord » dans les réponses des items positifs de chaque dimension. C'est précisément dans les items positifs, nous l'avons vu, qu'est contenu le plus grand nombre de représentations positives. De ce fait, les résultats positifs associés à des AL « très positives » sont, forcément, associés aussi à des représentations positives.

D'un autre côté, tout comme Al-Badarneh (2014) l'a fait lors de sa recherche sur les représentations chez des élèves en Jordanie, nous avons trouvé une corrélation importante entre les représentations et les motivations des apprenants du FLE. Afin de distinguer cette corrélation, il faut observer les indices d'évaluation des dimensions des AL accordés par les étudiants (*cf.* 4.1.3 Degré de positivité des AL de la population). Nous noterons que, systématiquement, dès que l'évaluation faite sur la dimension cognitive s'améliore, celle de la dimension comportementale s'améliore aussi. Rappelons que la dimension cognitive est associée aux représentations, dans cette recherche. Ainsi, un indice supérieur dans la dimension cognitive, impliquera

l'existence des représentations plus positives. Selon l'analyse de nos données, ces représentations plus positives sont en lien direct avec des comportements plus positifs aussi. Or, pour qu'il y ait des comportements, il faut des motivations. Nous pensons que cette dernière a pu être provoquée par les représentations améliorées.

En effet, la population de l'intervention A a montré une amélioration de son indice d'évaluation de la dimension cognitive qui est passé de 36,618 points (T0) à 39,2687 points à T1. Également, la population 2 est passée d'un indice de 36,625 points à T0 à 37,125 points à T2. De manière proportionnelle, il y a une augmentation de l'indice dans la dimension comportementale. Pour la population de la première intervention, cet indice passe de 35,5618 points (T0) à 38,6901 points (T1). Pour la population de la deuxième intervention, l'indice passe de 38,1818 points (T0) à 38,8182 points, à T2. (cf. Tableau 51, page 306, pour les résultats concernant la population 1 et Tableau 52, page 307, pour les résultats concernant la population 2).

Cela veut dire que pour le premier groupe d'étudiants, nous avons comptabilisé une augmentation d'approximativement 3 points dans les deux dimensions. Pour le deuxième groupe, l'augmentation est d'à peu près un demi point, également dans les deux dimensions. Cette proportionnalité entre les deux dimensions est un indicateur de la correspondance qui s'établit entre elles. L'augmentation de l'indice dans la dimension comportementale est proportionnelle à l'augmentation de l'indice dans la dimension cognitive, pour les deux populations. Cela voudrait dire que le changement des pensées –des représentations, donc–, dans un sens positif, provoque des motivations menant à un changement des comportements et c'est là que le rôle de l'enseignant devient central.

En effet, avec la taxonomie que nous venons de produire et d'analyser, nous avons exploré le premier des deux axes de la recherche en représentations, traités par Boyer (2003). Il s'agit des axes « qualitatif » et « expérimental ». Le premier fait référence au contenu des représentations et à leur description. Le deuxième, se ré-

fère à la manière dont elles se constituent et se modifient. Une fois ces représentations identifiées et décrites, nous pensons que ce serait intéressant de réfléchir à leur possible modification, notamment dans le cas des représentations négatives, pouvant empêcher un apprentissage aisé. C'est en travaillant sur ces deux axes que la réflexion pédagogique s'enrichit et les conséquences deviennent visibles dans la pratique sur le terrain.

Blanchet et Chardenet (2014), d'un autre côté, nous présentent dans le chapitre II de leur ouvrage, où Blanchet est co-auteur avec Marielle Rispail, une sous-partie sur cet axe expérimental/méthodologique mentionné par Boyer. Dans leur travail sur les *Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain »*, ces auteurs considèrent qu'en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue, tout enseignant se doit de considérer tout le réseau d'éléments impliqués dans cette situation, ainsi que porter son attention sur les interactions de ces éléments. Parmi les éléments mentionnés, les auteurs font référence spécifiquement aux représentations des langues et du processus de leur enseignement et leur apprentissage qu'ont les acteurs de ce processus.

Dans ce même sens, Philippe Meirieu (2002), (cité par Tarin, 2006), assure qu'en situation d'apprentissage, il est impossible de faire progresser un individu si l'on ne travaille pas sur la transformation de ses représentations. Pour renforcer cette idée, René Tarin cite également Moscovici : « De la permanence ou de l'évolution des représentations dépendent donc la stabilité des attitudes ou les changements susceptibles d'affecter la psychologie des individus (au niveau du comportement observable) et la dynamique des groupes et des sociétés » (Dans Tarin, 2006, p. 90).

Dans ce sens, Maurer (dans Blanchet et Chardenet, 2014), signale que ce sont les cognèmes de la périphérie des représentations qui se modifient pour entraîner des changements dans la représentation dans sa totalité. De ce fait, toute proposition didactique visant à améliorer les représentations devrait se centrer sur ces co-

gnèmes périphériques. Dans le cas des étudiants de la Universidad de los Andes, la taxonomie que nous avons faite sur les cognèmes constituant leurs représentations ouvre les portes à de futures recherches.

Tout travail mené par l'enseignant afin d'atteindre l'objectif du changement des représentations (et, avec elles, des motivations et des AL) est un travail d'intervention pour lequel nous nous permettons d'avancer quelques propositions applicables dans le contexte de notre étude et, probablement, extrapolables à d'autres contextes.

Pour commencer, lors de la mise en place de n'importe quelle proposition, nous rappelons qu'il est nécessaire de penser à l'hétérogénéité du public. Dans notre cas, il s'agit d'une culture vénézuélienne à l'intérieur de laquelle nous distinguons des sous-cultures régionales très différentes entre elles (caraqueña, merideña, llanera, etc[120].). C'est un contexte avec une énorme diversité culturelle qui ne peut pas être négligée dans une démarche sociodidactique.

Pour essayer d'atteindre un public aussi varié au moyen d'une intervention pédagogique, surtout dans leur univers affectif dont nous avons soulevé l'importance et la résistance qu'il présente, il faudrait faire un travail interculturel. Porcher (1995) nous rappelle, d'ailleurs, qu'à l'intérieur de tout groupe, mises à part les cultures régionales, nous trouvons aussi, ce qu'il appelle les cultures générationnelle, religieuse, professionnelle. Le même auteur nous signale que tout apprenant développe ce qu'il définit comme « une double nationalité intellectuelle ». Pour lui, cette dualité est le résultat de la fusion de deux faits très importants : on s'ouvre à l'autre tout en restant soi-même au moment d'apprendre une langue. Spécialement dans un travail sur les AL, les motivations et les représentations, il s'agit de deux pôles que tout enseignant doit prendre particulièrement en compte.

---

[120] Provenant de Caracas, de Mérida, de la région centrale du pays, etc.

> *La dynamique d'un travail sur les représentations de l'étranger conduit à dépasser les présupposés d'un regard étranger à propos de ce qu'il [l'apprenant] observe et analyse. Il s'agit d'amener les élèves à entrer dans la logique d'un fonctionnement social qui leur est a priori extérieur et* ***à transformer un questionnement sur le fonctionnement de leurs propres représentations en un questionnement sur le fonctionnement interne des représentations de l'autre culture.*** *Ce retournement de la problématique constitue une véritable étape dans une progression didactique.*
>
> *(Zarate, 2012, p. 95).*

Ainsi, selon Zarate, les représentations en langues étrangères se partagent et se configurent entre deux unités également importantes : la valorisation de la culture nationale ou locale de l'apprenant et la valorisation de la culture étrangère. Le système de croyances et valorisation de l'une peut contribuer –et le fait– à apprécier plus ou à dévaloriser l'autre. L'auteure souligne la participation de l'enseignant dans la création d'une certaine représentation et de la détermination de la qualité des AL par l'usage d'un document particulier. Elle donne l'exemple d'un document illustrant les vacances des Français avec des images des femmes en bikini, utilisé pour apprendre le français à des étudiants musulmans. Cela pourrait produire une dévaluation de l'image de la langue et son apprentissage chez ces apprenants. Cela ne veut pas dire que l'enseignant doive retravailler tout son enseignement pour l'adapter au point de créer (artificiellement, donc) des représentations universelles au détriment de la réalité en lien avec la langue enseignée. Il est juste conseillé de rester prudent, surtout si nous considérons que dans ce métier, il y a essentiellement trois parties impliquées qui méritent une prise en compte également respectueuse : les apprenants, les enseignants et les contenus.

Dans tous les cas, lors de toute proposition didactique concernant les représentations, les motivations et, somme toute, les AL des étudiants, nous défendons une posture basée sur l'interculturalité ; d'autant plus que ces propositions n'ont pas comme objectif celui direct de l'enseignement/apprentissage de la/les

langue(variétés)/culture(s) françaises/francophones, mais celui de l'amélioration des trois éléments susmentionnés, objet de cette recherche.

En guise d'un changement d'attitude, la modification des représentations des étudiants, est essentielle. À son tour, la modification des représentations exige, selon Zarate (2012), de mettre l'accent sur la valorisation des cultures impliquées. Pour ce qui est de la culture « maternelle », nous considérons que si nous prétendons atteindre l'univers affectif des étudiants, il est nécessaire de partir d'une observation sensible de l'état initial dans lequel ils se trouvent par rapport aux éléments constituant leur identité au moment d'entamer leur projet d'apprentissage. Cette observation peut aussi, logiquement, mettre en évidence l'état de la relation du sujet apprenant à la langue/culture cible. D'après Zarate, il est nécessaire de se demander si cette relation est « […] marquée par un passé conflictuel ou non, une actualité orientée vers une perception positive ou non de l'étranger (et, en particulier, du/des pays étudiés) ». Il faut se demander aussi si « les élèves ont-ils eu l'occasion d'être en prise avec des pratiques culturelles différentes (séjour hors de l'espace familial, expériences familiales d'expatriation)? » (Zarate, 2006. p. 36). Pour renforcer cette idée, reprenons les mots de Porcher (1995) qui assure que « tout étudiant arrive vers l'apprentissage d'une langue avec des attentes, des intérêts, des souhaits et des représentations de ce qu'il veut » (1995, p. 23).

En ce qui concerne cette langue / culture cible, d'un autre côté, Zarate (2012) nous indique que les procédures normalement utilisées pour une valorisation sont : la mise en relief de l'influence internationale de la culture enseignée (modèles économiques, politiques, juridiques, scientifiques), la promotion simultanée du passé national et de l'avenir (progrès, traditions culturelles, réalisations technologiques contemporaines, etc.) et la création d'un espace plus ouvert que celui produit par une vision chauviniste. Cet espace se baserait sur l'exaltation de l'existence d'un fond linguistique commun en lien avec la langue française, c'est-à-dire, sur la francophonie et le patrimoine linguistique commun. Il doit, forcément, inclure

l'existence des pays et des territoires en Afrique, en Asie, en Amérique et en Océanie où l'on parle la langue française. Il ne doit pas rendre compte seulement de l'existence des communautés francophones de la Belgique, de la Suisse et du Québec comme c'est souvent le cas. En effet, les pays riches et développés sont le plus souvent exaltés dans le désir de valorisation positive de la culture francophone et les pays pauvres sont oubliés, alors que la richesse linguistique et culturelle devraient être beaucoup plus importantes que les richesses matérielles, surtout dans notre domaine de formation qui s'inscrit dans l'humanisme.

Une fois le diagnostic établi, la déconstruction des représentations négatives pour l'installation de plus positives peut commencer. Nous pensons que ces processus peuvent se faire, comme Zarate le propose, en mettant en exergue des aspects communs aux deux identités impliquées. La sensation d'être complétement étranger devant une langue et une culture peut se présenter comme un blocage important à tout sentiment positif envers celles-ci. Tout en rapprochant les langues et cultures étrangères et nationales par la mise en évidences des universels partagés, au lieu d'exalter l'étrangeté, nous pouvons assurer la mobilisation désirée. Il s'agit d'un travail de *séduction* d'un public.

Dans ce sens, Blanchet et Chardenet (2014) nous signalent qu'une tendance générale, lie à l'acquisition de la langue étrangère l'enjeu didactique, de manière presque exclusive. L'enjeu psychologique, la subjectivité et les enjeux sociologiques et affectifs, de leur côté, sont perçus comme des facteurs en lien plutôt avec la langue maternelle. Cependant, les auteurs pensent que ce paradigme n'est plus valable et qu'il faut accorder une place prééminente à chacun de ces aspects dans la DDL. Ils prônent une pratique *psychosociologique* de notre métier aidant non seulement à produire des savoirs mais aussi à participer dans la construction des sujets dans leurs aspects sensibles (humains).

Dans le même ordre d'idées, Zarate (2012) parle de l'enseignant de langues comme un acteur social « considéré comme une force de pression mise au service de

la qualité et surtout de l'innovation […] ». Il ne suffit pas de connaître et d'expliquer une langue pour que l'enseignement soit intégral. Il est nécessaire de dépasser ces limites, d'en aller au-delà.

Nous considérons, que l'enseignant dans ce contexte devient un élément clef, une espèce d'entraîneur pour ses étudiants, dont l'une des tâches les plus importantes est de créer et d'entretenir leurs motivations.

Fort de cette formation réflexive sur son rôle, l'enseignant peut passer à une prochaine grande étape où les interventions pédagogiques deviennent un outil très avantageux pour l'obtention des objectifs susmentionnés. Cette étape se définit notamment par la recherche de documents et d'autres moyens permettant d'atteindre ces objectifs. Pour accompagner cet effort de recherche des moyens pour la mise en place des interventions potentiellement efficaces, nous aimerions citer les propos de Hamon (1998) sur l'amplitude des possibilités pour éveiller l'intérêt et l'attention des étudiants.

> *Ce sont l'intensité, la nouveauté et la charge affective des stimulus qui provoquent à la fois le réveil (passage du sommeil à l'éveil sur le continuum de la vigilance) et l'éveil de l'attention. Il est en effet connu qu'un stimulus intense élève la vigilance en provoquant une réaction d'orientation. De même, les modification qui affectent les propriétés physiques des stimulus ou leur succession temporelle, ainsi que le déplacement des sources de stimulation par rapport aux organes des sens.*
>
> *« Déplacements spatiaux »*
>
> *Hamon, 1998, p. 10 (cité par Detey, 2005, p. 1140-1141).*

Cette citation encourage à trouver autant les moyens pour accomplir le rôle d'enseignant de manière intégrale. De nombreux exemples peuvent se détacher de cette intention. Si nous reprenons la pensée de Hamon, nous verrons qu'il est très important de s'investir en essayant de créer un fort impact chez les étudiants. Celui-ci peut être provoqué par l'implication des sujets dans toute leur intégralité, même en tant qu' « êtres physiques ». Un corps qui se déplace physiquement, dans le cadre

d'un apprentissage, par exemple, crée un impact très important sur un esprit qui peut être figé sur un état de ses progressions. De la même manière, une implication intégrale des sujets dans leur processus d'acquisition peut éveiller de nouvelles idées, de nouveaux sentiments et de nouveaux comportements. Or, pour cela, il faut se convaincre de la valeur de la prise en compte de tous ces éléments dans la tâche pédagogique. Spanghero-Gaillard (2008), dans son article sur *La psychologie appliquée au FLE*, nous fait part de sa posture dans ce sens. Tout en se référant à l'enseignement de l'oral, dans la citation ci-dessous, l'auteure met en exergue les facteurs psychologiques jouant un rôle important en pédagogie. Il s'agit, cependant, des idées valables pour toutes les dimensions de l'enseignement du FLE, y inclus, l'enseignement des représentations et motivations.

> *[…] et si la question de l'apprentissage des langues ne relevait pas que de la seule maîtrise linguistique ? parce que s'exprimer dans une langue étrangère mobilise, plus que toute autre discipline, le corps, la voix, ce qu'il y a de plus intime, l'apport croisé de la psychologie, des sciences cognitives et de la neurodidactique n'est pas vain. Ces champs en friche ouvrent sûrement plus de questions qu'ils n'en résolvent mais peuvent déjà aider l'enseignant à aborder le blocage linguistique autrement, notamment à l'oral […] si la salle de classe est organisée comme un groupe social où les relations interindividuelles permettent de créer une ambiance de confiance dans laquelle chacun trouve sa place, il se peut que l'apprenant ose prendre la parole et se tromper pour essayer de communiquer convenablement en LE.*
>
> *(Spanghero Gaillard, 2008, p. 21-23).*

Avant d'entamer la discussion sur l'analyse des représentations des enseignants (sous-partie suivante), nous voudrions mettre, tout de même en exergue l'importance d'aider les étudiants à devenir autonomes en ce qui concerne leurs AL, et donc leurs motivations et représentations. Ainsi, la réflexion des enseignants dans ce sens ne devrait pas se produire sans considérer l'état de dépendance qui peut se créer chez ses étudiants. De la même manière que nous sommes sollicités pour accompagner les étudiants dans l'action *d'apprendre à apprendre*, nous devrions, à notre

avis, essayer de trouver des outils pour les aider à apprendre à rester motivés, ainsi qu'à développer des AL et des représentations favorables à leur processus d'apprentissage. Les propos de Porcher sur l'autonomie dans l'apprentissage des contenus nous semblent tout à fait pertinents et extrapolables pour le développement de cette habileté que nous proposons.

> *[…] l'autonomie de l'élève constitue évidemment la pierre angulaire d'un enseignement centré sur celui-ci. Un principe, qui est aussi une constatation, ne doit jamais être omis : c'est l'élève qui apprend, lui seul, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas. De même que, dans le schéma de la communication de Jakobson, c'est le destinataire qui fait, en dernier ressort, le sens du message, de même ici, c'est l'élève qui est au centre du dispositif et qui seul importe. Le rôle de l'enseignant est alors celui d'une aide à l'apprentissage et consiste à mettre l'élève dans les meilleures situations pour apprendre.*
>
> *(Porcher, 1995, p. 26)*

Proposer des techniques aux étudiants pour un apprentissage en autonomie est très avantageux mais, à notre avis, cette procédure doit inclure des outils d'auto observation promouvant l'analyse de la vision que l'on a de la langue, de son apprentissage et des changements d'attitudes nécessaires.

4.3.2. Les représentations des enseignants

De cette étude nous avons pu relever non seulement les représentations qu'ont les étudiants du FLE, au moyen de l'analyse de leurs AL. Nous avons relevé aussi les représentations que les enseignants ont de leurs étudiants lors de l'apprentissage de cette langue à la ULA. Cette deuxième catégorie de représentations issues de notre recherche est produite grâce à l'application de la méthode Delphi pour la création du questionnaire.

Nous avons vu dans la partie Méthodologie que la procédure nous permettant d'obtenir les représentations des enseignants par la méthode Delphi est très proche

de celle proposée par Maurer (dans Blanchet et Chardenet, 2014) (*cf.* 4.3.1 Les représentations des étudiants). En effet, lors de la création de l'instrument de mesure, les enseignants du Département de français de la ULA n'ont pas seulement fourni toutes les représentations qu'ils ont mais, ils les ont évaluées aussi. De plus, leur évaluation a débouché sur un choix d'idées comptant sur les trois caractéristiques des représentations proposées par Maurer, les items constituant le questionnaire 1) portent sur l'adhésion maximale des enseignants 2) font l'objet de leur consensus et 3) sont proches et reliés entre eux.

Nous rappelons que les enseignants ont été, d'abord, sollicités pour exprimer leurs idées individuelles. Ensuite, ces idées ont été exprimées sous forme d'items pouvant constituer le questionnaire. Puis, les mêmes enseignants ont réévalué une liste contenant les propositions produites, toutes confondues. Finalement, en fonction de la note que les enseignants ont accordée aux items, nous avons extrait de la liste ceux qui respectaient les trois caractéristiques que nous venons de citer. Tous les items constituant notre questionnaire ont été évalués avec des notes élevées, de manière unanime. En effet, les enseignants sont tous d'accord sur les traits positifs et négatifs qu'ils exposent pour caractériser les pensées, les sentiments et les comportements de leurs étudiants dans leur processus d'apprentissage du FLE à la ULA.

De fait, nous pouvons affirmer que les enseignants impliqués dans cette recherche ont des représentations aussi bien positives que négatives. Ainsi, les enseignants voient leurs étudiants comme des personnes qui ont des pensées positives, pouvant contribuer à un apprentissage sans trop d'embarras. Mais, celles-ci coexistent avec des pensées négatives pouvant les empêcher d'avancer de manière optimale. Parmi ces pensées, nous retrouvons toutes celles que nous venons d'expliquer dans la partie précédente (*cf.* Les représentations des étudiants). En effet, lorsque nous avons analysé les items de la dimension cognitive, nous avons non seulement fait apparaître les cognèmes des représentations des étudiants sur la langue et leur apprentissage mais aussi, la vision que les enseignants ont sur les pensées de leurs

étudiants produites car ce sont, précisément les enseignants qui sont à l'origine des items proposés. La seule différence, par rapport aux représentations des apprenants, est que dans le cas des enseignants, il n'y a pas de vraie différenciation et hiérarchisation entre ces 12 items. Nous avons choisi tous ceux qu'ils ont évalués avec de très hautes notes. Nous pouvons dire qu'ils voient leurs étudiants comme des porteurs de pensées positives telles que l'apprentissage du français est accessible pour un hispanophone. Ou encore, que les hispanophones ont un avantage lors de l'apprentissage du français pour les ressemblances et les origines des deux langues. Les enseignants se représentent aussi leurs étudiants comme des individus qui pensent que le français est une langue dont l'apprentissage –étant utile et important– engendre beaucoup d'effets positifs dans leur future vie professionnelle. Pour finir, d'après leurs enseignants, ces étudiants considèrent –positivement– que lors de leur apprentissage du français, il faut faire des efforts, lire beaucoup et s'entraîner pour atteindre un bon niveau de langue.

D'un autre côté, les enseignants considèrent aussi que les étudiants ont des pensées plutôt négatives à l'égard de l'apprentissage du français. Parmi ces pensées, nous retrouvons celles décrites auparavant (*cf.* 4.3.1 Les représentations des étudiants) : l'écriture, la lecture et la littérature en français sont non seulement jugées difficiles et ennuyantes mais, même inutiles. D'après les enseignants, les étudiants peuvent se laisser emporter aussi par des idées sur l'impossibilité d'apprendre et reproduire les traits phonétiques du français. De plus, ils peuvent aussi être nombreux à penser que l'apprentissage du français ne résulte pas du plaisir d'apprendre mais qu'il se fait pour les bénéfices qu'il peut apporter.

Mises à part ces représentations issues des items en lien avec la dimension cognitive, il faut compter aussi les représentations découlant des dimensions affective et comportementale des étudiants, que les enseignants ont également décrites. En ce qui concerne l'affectivité des étudiants, les enseignants pensent qu'ils développent

des sentiments, des goûts et des sensations aussi positifs que négatifs, comme pour leurs pensées.

Du côté positif se retrouveraient des étudiants qui aiment la langue française et tout ce qu'elle représente. De ce fait se détache l'attirance qu'ils ressentent envers toute manifestation culturelle en lien avec cette langue, comme par exemple, la musique et le cinéma français. De même, cette passion pour la langue les fait désirer apprendre toutes ses manifestations sans discrimination. Ils seraient contents d'apprendre, par exemple, le français familier et d'autres variétés argotiques. D'après ces représentations positives des enseignants, il s'agit d'étudiants très motivés pour toutes les activités proposées où ils peuvent utiliser la langue française en toute liberté. Ce sont des étudiants qui prennent du plaisir à participer à ces activités et à percevoir les progrès qu'elles les amènent à faire.

Dans les représentations des enseignants, des sentiments négatifs ont une place importante aussi dans l'univers affectif des étudiants. Pour eux, certains étudiants n'aiment pas la langue française ni ses usagers, qu'ils jugent négativement. Ils ressentent de la frustration et voient leur apprentissage comme étant laborieux. Ils sentent aussi du refus d'être confrontés à des accents différents de celui du « français standard ». Quelques étudiants n'acceptent pas leurs erreurs et ne les prendraient pas comme des outils pour leur apprentissage. De ce fait, afin d'éviter les erreurs, ces étudiants préfèrent ne pas participer aux activités proposées. Au contraire, ils refusent ces activités, qu'ils trouvent ennuyantes, tout en développant de l'indifférence envers elles.

Finalement, par rapport aux comportements, les enseignants ont des représentations de leurs étudiants où ils les voient entreprendre aussi bien des actions positives envers l'apprentissage du FLE que des actions négatives. Parmi les actions positives, il s'agirait d'étudiants qui étudient la langue française par passion. Les étudiants sont, de ce fait, représentés comme des personnes qui arrivent en cours

avec de l'enthousiasme, avec plaisir, avec de la joie, avec une sensation de repos et de contentement.

Toujours, d'après ces représentations, ces étudiants continuent à lire, à faire des recherches, à travailler profondément en dehors des cours. Ils vivent leurs cours de français comme des expériences agréables, profitables et inspiratrices. Ils préparent les documents nécessaires au bon déroulement de chaque séance. De la même manière, ils s'acquittent de toutes leurs obligations d'étudiants, tout en prenant du plaisir en le faisant. Pour eux, la salle de classe n'est pas leur seul lieu de rencontre avec la langue française. Au contraire, ils sont en contact avec la langue par des moyens divers et cherchent de l'information pour approfondir les sujets traités en cours. Ils entreprennent des lectures en français, en dehors de celles à caractère obligatoire. Grâce à ces attitudes positives, ces étudiants participent activement à toutes les activités proposées par les enseignants car ils sont préparés pour le faire.

Parmi les conduites négatives que les enseignants manifestent dans leurs représentations, nous comptons un certain manque de responsabilité de la part des étudiants. De ce fait, ils arrivent aux cours en retard et ils ne sont pas concentrés. Ils ne révisent que lorsqu'il y a des évaluations. Ces étudiants interprètent –probablement de manière erronée– l'avantage que représente le rapprochement des deux langues en question dans leur situation d'apprentissage (le français et l'espagnol). Ainsi, ils ont l'impression de faire face à un apprentissage trop facile et, pour cela, ils ne font pas trop d'efforts pour s'assurer la maîtrise de la langue.

Dans ces représentations négatives, sont visés, finalement, des étudiants qui suivent les cours de français avec le seul objectif de les valider, sans intérêt réel. Le français serait pour eux une langue qu'ils étudient juste par obligation de valider au moins deux langues dans leurs cursus. L'apprentissage de l'anglais est ce qui les intéresse vraiment.

Aussi ambigu que cela puisse paraître, les représentations positives et négatives d'une même population peuvent coexister. Ceci est entièrement normal, d'autant plus que toute population est constituée d'individus avec des particularités.

En guise de conclusion de ce chapitre, nous mettons en avant le constat que la mesure des AL nous a permis de faire ressortir des représentations des étudiants et des enseignants. Si nous reprenons notre cheminement, nous devons rappeler que, lors de la création de l'outil de mesure, les enseignants (experts) ont proposé des items contenant ce qu'ils considéraient comme étant les possibles manifestations des AL des étudiants. À partir de leurs constats, grâce à leur expérience, ils ont indiqué quelles étaient les pensées, les sentiments et les comportements de leur étudiants qu'ils considéraient comme étant des manifestations concrètes de leurs AL. Ainsi, ils nous ont permis de construire un répertoire des représentations qu'ils avaient de leurs étudiants dans le processus d'apprentissage du FLE.

Les étudiants, à leur tour, ont montré leur accord ou désaccord avec ces items, tout en rajoutant des informations supplémentaires sur la vision qu'ils ont de la langue française, de ses usagers et de son apprentissage. De ce fait, nous considérons que les représentations des enseignants sont doublement validées lorsqu'elles sont acceptées par les étudiants. La première validation est celle des enseignants et la deuxième est celle des étudiants. Nous considérons aussi que lorsque les étudiants refusent les items, nous pouvons rajouter de l'information au descriptif de leurs représentations tout en cherchant l'idée contraire implicite dans l'item qui serait, en l'occurrence, celle avec laquelle l'étudiant est d'accord.

Le fait que les étudiants ont donné leur accord presque systématique aux items positifs proposés par les enseignants est –pour nous– un constat du fait que, dans cet aspect, les étudiants et les enseignants ont des représentations partagées. À notre avis, le haut pourcentage de réponses favorables (d'accord ou totalement d'accord) des étudiants, ne fait que corroborer la vraisemblance des représentations des ensei-

gnants : nous y voyons un signe que ces représentations sont très proches de la réalité.

Du côté des items négatifs, nous avons trouvé des pourcentages importants de réponses en accord avec leur contenu. Dans ces cas, aussi bien les enseignants que les étudiants semblent considérer que des pensées, des sentiments et des comportements positifs et négatifs envers le FLE peuvent coexister dans la pratique réelle du processus d'enseignement/apprentissage de cette langue à la ULA. En ce qui concerne les items négatifs les plus refusés, ils ont servi essentiellement à définir les représentations négatives des enseignants. D'ailleurs, les contenus inversés de ces items compléteraient les représentations des étudiants, comme nous l'avons signalé ci-dessus.

Pour finir, nous devons insister sur le fait que le contexte sociologique dans lequel l'étude a été faite a certainement déterminé les résultats obtenus. D'un point de vue plus ponctuel, le contexte strictement académique y a joué un rôle important. Ainsi les représentations décrites sont, en général, en lien direct avec des aspects académiques et non pas nécessairement avec d'autres aspects qui pourraient pourtant ressortir d'une autre étude sur les représentations du français, dans un sens plus large, au Venezuela. Assurément, dans ce cas, les représentations des sujets composeraient un univers plus ample que celui que nous avons obtenu. Il serait, cependant, moins pertinent pour notre recherche spécifique. Les représentations obtenues se circonscrivent à nos objectifs et à notre contexte spécifique de la ULA, déterminé, à son tour, par les dynamiques des interactions entre les acteurs présents. D'ailleurs, en relation à ces dynamiques, ce n'est pas surprenant que nous ayons trouvé une certaine homogénéité dans les visions des sujets impliqués. À notre avis, il est même normal que la plupart des représentations des étudiants et des enseignants soient partagées. Zarate nous signale dans ces sens que

> *[…] partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus*

> *de définition de l'identité sociale. […] désigner tacitement les communautés dont on veut se distinguer, contribue à l'expression de l'identité […] les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit.*
> *(Zarate, 2012, p. 30)*

D'un autre côté, nous tenons à signaler que les sujets de notre étude avaient connaissance que l'évaluation sur la langue française qui leur était demandée visait l'amélioration de la qualité de leur apprentissage. Nous avons travaillé avec une méthode directe basée sur cette connaissance de la part de la population des buts spécifiques pour lesquels ils sont interpelés. Ce choix nous a permis d'obtenir des données servant largement aux fins que nous nous sommes proposées d'atteindre. Nonobstant, nous pensons que tout comme le contexte, cette information a priori a pu produire certains biais. Probablement, la connaissance que les étudiants avaient de nos objectifs a eu une influence relative sur l'élaboration de certaines de leurs réponses. Dans cette optique, c'est peut-être plus un processus cognitif qui a pris d'avantage le dessus à l'heure d'argumenter. Même dans le cas de l'argumentation qui aurait pu éveiller des processus plutôt affectifs, les étudiants sont restés très objectifs et attachés à leurs raisonnements logiques. C'est possible que, pour cette raison, ce que le sujet sent ou fait sincèrement ne soit pas entièrement dévoilé. Par rapport à cela, López Morales affirme que « les attitudes s'expriment de manières très différentes face à divers types de réalité sociolinguistique. L'une de ces réalités serait la situation, puisque chaque situation peut provoquer une attitude différente chez les usagers des langues[121] » (López Morales dans Moreno Fernández, 1998, p. 185).

[121] Notre traduction du texte original : "las actitudes se expresan de maneras muy diferentes ante distintos tipos de realidades sociolingüísticas. Una de estas realidades sería la situación, ya que cada situación puede provocar una actitud diferente en los hablantes"

Rappelons aussi que Dailey *et al.* (2005) ont observé que l'évaluation des sujets envers une variété dialectale change beaucoup en fonction de leur exposition à un paysage linguistique plus (ou moins) relié avec la variété de langue évaluée (se référer à l'état de l'art proposé en 2.3.3 Quelques références des recherches précédentes). Cela démontre la plasticité des AL et leur adaptation au contexte dans lequel elles se manifestent.

Pour notre recherche, nous déduisons que si les AL se manifestent dans un contexte académique et avec des buts pouvant favoriser ce contexte –connus des étudiants d'ailleurs–, la plupart des réponses viseront cet aspect. Elles se produiront après beaucoup de raisonnements et non pas forcément après la prise de conscience d'un sentiment ou d'une sensation. La proposition méthodologique qui en résulte pour de futures recherches est plus en lien avec l'interprétation des résultats qu'avec des modifications possibles. Ainsi, lors de l'analyse des résultats de ce type, il ne faudrait pas perdre de vue qu'il s'agit des AL envers une langue et son apprentissage dans un cadre restreint et spécifique. Il reste toujours possible de trouver d'autres représentations et beaucoup d'autres nuances –encore sur la même population–, si l'étude s'élargie envers les AL dans un cadre plus ample que le cadre académique ici défini. Pour chaque recherche, les méthodologies proposées doivent ainsi s'adapter en fonction des objectifs à atteindre. De ce fait, un travail de recherche sur les AL, les motivations et les représentations, avec une méthode indirecte, par exemple, serait à mener.

Dans cette partie nous avons constaté que l'étude que nous avons faite sur les AL nous a permis de recenser non seulement les motivations mais aussi les représentations des étudiants et des enseignants de FLE de la ULA. Or, les motivations et les représentations n'étant pas les seuls buts de notre recherche, nous passons maintenant aux analyses concernant notamment les effets des interventions pédagogiques mises en place pour leur amélioration.

Ces analyses sont basées sur la variation des indices d'AL entre T0 et T1/T2. Les données que nous avons déjà observées dans une perspective essentiellement qualitative, sont soumises à des analyses relationnelles quantitatives. Cela nous permettra d'établir des conclusions statistiquement valides. Nous attirons l'attention sur le fait que, pour ce type d'analyse, en général, le logiciel de traitement de données exclut les cas où les sujets n'ont pas répondu à la totalité des questions. Pour cette raison, nous verrons les indices d'acceptation par dimension, ainsi que les indices d'AL varier. La variation mentionnée aura donc lieu en fonction des réponses des étudiants appartenant à une ou une autre catégorie selon la variable indépendante analysée, ainsi qu'en fonction des réponses manquantes.

Pour ce qui concerne les effets des interventions pédagogiques, celles-ci sont placées comme des variables dépendantes. La variable indépendante centrale pour ces analyses est la variable « groupe ». En effet, l'observation des résultats des deux modalités groupe contrôle et groupe expérimental nous permettra d'établir les corrélations recherchées. D'un autre côté, afin d'atteindre notre cinquième objectif spécifique, nous chercherons à déterminer s'il y a une relation entre les AL des étudiants et les autres variables sociolinguistiques considérées dans cette recherche.

Même si la majorité des résultats de cette partie découlent des analyses quantitatives, nous prendrons en compte aussi les données analysées sous une perspective qualitative. Il s'agit notamment des informations issues des entretiens avec les enseignants portant fondamentalement sur le sujet de notre quatrième et dernière sous-partie : les effets des interventions pédagogiques.

4.4. ANALYSE DES EFFETS DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES

Afin de répondre à notre deuxième hypothèse opérationnelle, et aux deux sous-hypothèses qui en découlent (reprises ci-dessous), nous comptons décrire les

résultats en lien avec chacune des interventions pédagogiques mises en place lors de notre recherche.

2. Dans une situation didactique où l'étudiant est accompagné dans son apprentissage, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant joue un rôle prépondérant

    2a Les résultats de la mesure des motivations et des représentations, avant et après une intervention pédagogique, témoignent du changement des AL des étudiants.

    2b Au fur et à mesure des interventions pédagogiques, ces changements montrent des Attitudes Linguistiques de plus en plus positives.

4.4.1. Changement d'attitudes par la persuasion subtile

L'intervention A de notre recherche a consisté en un processus de persuasion implicite des étudiants de la ULA pour un changement de leur vision du FLE et son apprentissage, que nous soupçonnions négative. Cette intervention s'est faite au moyen de la présentation de documents aux étudiants avec lesquels nous cherchions à produire un effet de rapprochement entre les langues/cultures impliquées dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons essayé de provoquer chez les étudiants une dissonance cognitive se traduisant plus tard en un changement d'attitude. De cette manière, l'élément dissonant (le document transmettant une représentation positive soit de la langue française, soit des cultures qui lui sont associées, ou encore, de leur apprentissage) finirait par engendrer une attitude positive, tout en passant notamment par des universels partagés.

Afin de vérifier les effets réels produits par cette intervention, nous avons appliqué tout d'abord un test T de Student nous permettant de comparer les moyennes des indices par dimension et globaux obtenus à T0 et T1. Nous avons effectuer cela pour vérifier s'il y a des différences significatives[122] entre ces deux moments du semestre indiquant une évolution des AL de la population. Ensuite, nous avons appliqué le même type de test en comparant les groupes contrôles et expérimentaux. Cette deuxième étape nous permet d'établir l'effet des interventions pédagogiques sur les étudiants. Puis, nous avons appliqué deux modèles d'analyse statistique afin de vérifier l'existence de corrélations entre les indices d'AL et chacune des variables sociolinguistiques des étudiants. Nous évaluons aussi l'interaction de ces facteurs avec les interventions. Dans un premier temps, nous avons fait une analyse de la variance sur mesures répétées (ANOVA) qui exclut les sujets n'ayant pas accordé de réponses à toutes les questions dans les différents moments de la mesure. Partant du principe du questionnaire comme une unité systémique et du protocole comme une procédure complète, ce modèle est peut-être le plus précis, complexe et complet pour analyser les données. Or, la perte des sujets pouvant être très importante, il présente certains inconvénients. Pour cette raison, nous avons appliqué, dans un deuxième temps, un modèle d'analyse plus simple. Celui-ci inclut tous les sujets, même ceux qui n'ont pas répondu à certaines questions. Avec ce modèle, nous profitons de l'information contenue dans toutes les données disponibles. Il s'agit du modèle linéaire mixte.

[122] Pour ces analyses et toutes les suivantes, nous ferons référence à la valeur de *Significance* (appelée aussi *Sig.* et *p.*). Il s'agit d'un indicateur de la probabilité d'erreur impliquée dans l'acceptation d'un résultat comme valide. Plus ce chiffre est haut, plus il y a de probabilité d'erreur. La valeur acceptée comme significative d'un effet varie selon le type de test appliqué. Nous signalerons la valeur de référence pour chaque cas.

a) Test t de Student

Au moyen d'une première analyse relationnelle, t de Student, nous comparons les moyennes des indices d'acceptation des dimensions cognitive, affective et comportementale de la population totale de cette intervention à T0 et à T1. Pour les conclusions tirées après l'application du test, la valeur de *p* acceptée est égale ou inférieure à 0,005.

Pour la dimension cognitive, les moyennes des indices sont similaires les unes aux autres : 38,6441 ± 4,00759 points et 39,4746 ± 5,23699 points (voir le Tableau 83). Des 103 étudiants inclus dans l'étude, seulement 59 ont répondu intégralement au questionnaire à T0 et T1. La valeur du coefficient de corrélation des échantillons appariés indique qu'il y a une basse corrélation, mais elle est significative statistiquement (r= 0,364; p = 0,005). Les résultats du test T de Student pour cette dimension montrent que la différence entre les moyennes des indices à T0 et T1 est négative (-0,8305). Cela arrive car les notes accordées aux items par les étudiants à T0 sont inférieures à celles qu'ils ont accordées à T1. La valeur de *p* associée à *t* montre que l'augmentation de la valeur enregistrée n'est pas statistiquement significative (t = -1,201; gl = 58; p = 0,235). Après l'intervention pédagogique, il y a eu des changements dans un sens positif mais, d'un point de vue statistique, nous ne pouvons pas affirmer objectivement que ces changements sont le résultat de l'intervention.

Ces résultats se sont reproduits pour les dimensions affective et comportementale. Pour la dimension affective, 62 étudiants ont répondu à toutes les questions à T0 et T1. Les moyennes des indices sont aussi similaires (T0 : 38,1935 ± 3,53363 points et T1 : 37,5968 ± 4,21729 points). Les indices à T0 étant plus élevés qu'à T1, la différence entre les deux est positive (0,59677). Le coefficient r montre une corrélation basse (r= 0,564 ; p = 0,205) et la valeur de probabilité associée à *t* montre que la différence n'est pas significative (t = -1,3 ; gl = 61; p = 0,205).

61 étudiants ont participé à la définition des corrélations pour la dimension comportementale. La valeur positive de la différence des moyennes (0,36066) indique qu'à T0 les moyennes ont été plus élevées qu'à T1 (39,0492 ± 4,69903 points et 38,6885 ± 5,33086 points, respectivement) (Tableau 83). La valeur du coefficient de corrélation indique une corrélation modérée, positive et significative entre les moyennes à T0 et à T1 dans cette dimension. Ceci veut dire que les étudiants qui ont obtenu des moyennes hautes lors du T0, ont obtenu aussi des moyennes hautes à T1 (r= 0,42; p = 0,001).

Or, la différence enregistrée indique qu'il n'y a pas eu de changement significatif dans la dimension comportementale du groupe après l'intervention pédagogique (t = 0,519; gl = 60; p = 0,606). Pour les analyses complètes, se référer à l'annexe n° 24.

Tableau 83 - Test T de Student. Comparaison des moyennes des indices d'AL à T0 et T1

Dimension	Temps	Indice	Erreur standard	n	Différence de moyennes	t	gl	p
Cognitive	T0	38.6441	4.00759	59	-0.8305	-1.201	58	0.235
	T1	39.4746	5.23699					
Affective	T0	38.1935	3.53363	62	0.59677	1.3	61	0.205
	T1	37.5968	4.21729					
Comportementale	T0	39.0492	4.69903	61	0.36066	0.519	60	0.606
	T1	38,6885	5.33086					

Puisqu'il n'y a pas de corrélation au niveau des dimensions, il n'y en a pas non plus pour l'indice d'AL. Il est possible, cependant, de trouver des différences significatives en fonction du groupe auquel appartenaient les étudiants. Pour cette raison, nous arrêtons cette analyse à ce stade et passons à l'analyse par groupes.

Pour cette deuxième phase des analyses, nous avons appliqué un test t de Student pour des échantillons appariés, discriminés par groupe contrôle et expérimental, avec un niveau de signification $p = 0,05$.

Pour la dimension cognitive, telle que nous pouvons l'observer dans le Tableau 84, les indices pour le groupe contrôle sont similaires à T0 (38,1379 ± 4,13801 points) et à T1 (38,2414 ± 6,58817 points). La seule différence notable entre les deux est que la dispersion à T1 est majeure[123]. Pour le groupe expérimental, déjà à T0, l'indice est légèrement supérieur à celui du groupe contrôle (39,1333 ± 3,88395 points) et, d'ailleurs, il augmente à T1 (40,6667 ± 3,155 points). Les corrélations entre les indices à T0 et T1 ne sont pas très importantes, ni pour le groupe contrôle (r= 0,394; p = 0,034), ni pour le groupe expérimental (r = 0,299; p = 0,108).

Les résultats du test t de Student montrent une différence de moyennes négatives pour les deux groupes (-0,10645 pour le groupe contrôle et -1,53333 pour l'expérimental). La différence enregistrée par le groupe expérimental est supérieure à celle enregistrée par le groupe contrôle. Ceci voudrait dire que les indices d'acceptation des étudiants qui ont vécu l'intervention pédagogique se sont améliorés plus que ceux des étudiants qui n'ont pas eu cette expérience. Cependant, ces différences ne sont pas statistiquement significatives ni pour le groupe contrôle (t = -0,089; gl = 28; p = 0,930), ni pour le groupe expérimental (t = -1,996; gl = 29; p = 0,055).

Tableau 84 - Test T de Student. Comparaison des indices. Dimension cognitive, à T0 et T1 pour le groupe contrôle et l'expérimental.

Groupe	Temps	Indice	Erreur standard	Différence des moyennes	n	t	gl	p
Contrôle	T0	38.1379	4.13801	-0.10345	29	-0.089	28	0.930
	T1	38.2414	6.58817					
Expérimental	T0	39.1333	3.88395	-1.53333	30	-1.996	29	0.055
	T1	40.6667	3.15500					

[123] La dispersion est un indicateur statistique qui résume la variabilité. Elle indique à quel point ont été différents les indices accordés par les étudiants de manière individuelle, par rapport à la moyenne du groupe. Plus la valeur de la dispersion est haute plus les indices individuels s'éloignent de la moyenne du groupe, c'est-à-dire, qu'il y a plus de variabilité.

En ce qui concerne la dimension affective, l'indice à T1 (36,931 ± 5,01377 points) pour le groupe contrôle a chuté par rapport à T0 (38 ± 4,07957 points). Pour le groupe expérimental, les indices restent presque identiques (T0 : 38,3636 ± 3,02921 et T1 38,1818 ± 3,33967 points) (voir le Tableau 85). Il existe une corrélation entre ces indices. Elle est positive, modérée et statistiquement significative pour les deux groupes (contrôle : r= 0,567; p = 0,001 et expérimental : r = 0,559; p = 0,001).

La différence de moyennes étant positive aussi bien pour le groupe contrôle (1,06987) que pour l'expérimental (0,18182), nous pouvons affirmer que les indices ne se sont pas améliorés à T1 pour aucun des deux groupes. D'ailleurs, les différences enregistrées ne sont pas statistiquement significatives ni pour le groupe contrôle (t = 1,336; gl = 28; p = 0,192) ni pour l'expérimental (t = 0,348; gl = 32; p = 0,730). De ce fait, il n'existe aucune relation dans cette dimension entre les variations des indices et l'intervention pédagogique. Statistiquement, ces variations seraient le fruit du hasard ou bien résulteraient d'autres éléments non considérés dans l'analyse.

Tableau 85 - Test T de Student. Comparaison des indices. Dimension affective, à T0 et T1 pour le groupe contrôle et l'expérimental.

Groupe	Temps	Indice	Erreur standard	Différence des moyennes	n	t	gl	p
Contrôle	T0	38.000	4.07957	1.06897	29	1.336	28	0.192
	T1	36.9310	5.01377					
Expérimental	T0	38.3636	3.02921	0.18182	33	0.348	32	0.730
	T1	38.1818	3.33967					

Finalement, en ce qui concerne la dimension comportementale, les informations résumées dans le Tableau 86 nous permettent d'observer les faibles variations enregistrées dans les deux groupes.

Avec des moyennes presque identiques à T0 et à T1, ni le groupe contrôle (T0 : 38,6129 ± 4,59476 et T1 38,2581 ± 6,477028 points), ni le groupe expérimental

(T0 : 39,5 ± 4,84056 et T1 39,1313 ± 3,88395 points) semblent avoir changé d'avis entre ces deux moments. Cette infime différence des moyennes, étant positive, ne fait que corroborer l'absence d'une amélioration des AL tant pour le groupe contrôle (0,35484) que pour le groupe expérimental (0,36667).

Comme une suite logique, les corrélations du test t de Student montrent que la différence de moyennes n'est que légèrement significative par des coefficients relativement inférieurs tant pour le groupe contrôle (r= 0,394; p = 0,028) que pour le groupe expérimental (r = 0,493; p = 0,006). Ainsi, la différence des moyennes n'a aucune relation avec l'intervention pédagogique ni pour le groupe contrôle (t = 0,314; gl = 30; p = 0,756) ni pour le groupe expérimental (t = 0,449; gl = 29; p = 0,656).

Tableau 86 - Test T de Student. Comparaison des indices. Dimension comportementale, à T0 et T1 pour le groupe contrôle et l'expérimental.

Groupe	Temps	Indice	Erreur satandar	Différence des moyennes	n	t	gl	p
Contrôle	T0	38.6129	4.59476	0.35484	31	0.314	30	0.756
	T1	38.2581	6.47028					
Expérimental	T0	39.5000	4.84056	0.36667	30	0.449	29	0.656
	T1	39.1333	3.88395					

Tous les détails de ces analyses sont consultables dans l'annexe n° 25 (Test t groupe contrôle et expérimental).

b) Analyse de la variance sur mesure

Afin de déterminer s'il y a des différences significatives entre les indices des AL des étudiants, selon les variables sociolinguistiques, nous avons appliqué une analyse de variance (ANOVA) à effets fixes, à un niveau de signification $p = 0,05$.

Nous avons analysé la variation des indices à T0 et T1 séparément pour chaque variable. Nous montrons l'exemple de l'analyse faite avec la variable genre et pour les autres variables, nous proposons de les observer dans l'annexe n° 26.

À T0 nous observons que tant les sujets masculins que féminins montrent des indices d'AL presque équivalents dans les trois dimensions (voir le Tableau 87). De ce fait, la comparaison des moyennes au moyen de l'ANOVA indique, naturellement, que les hommes ne différent pas des femmes de manière significative dans leur manière d'évaluer la langue française ni dans la dimension cognitive (F = 0,031; gl = 1, 87; p = 0,860), ni affective (F = 0,056; gl = 1, 82; p = 0,813), ni comportementale (F = 0,223; gl = 1, 88; p = 0,638).

Tableau 87 - Analyse de variance indice des AL selon genre à T0

Dimension	Genre	Moyenne	Erreur standard	n	F	gl	p
Cognitive	Masculin	38.719	4.79404	32	0.031	1; 87	0.860
	Féminin	38.561	3.53562	57			
Affective	Masculin	37.556	3.67249	27	0.056	1; 82	0.813
	Féminin	37.754	3.54703	57			
Comportementale	Masculin	38.233	5.09688	30	0.223	1; 87	0.638
	Féminin	38.729	4.45603	59			

À T1, il y a plus de variation qu'à T0, surtout dans les dimensions cognitive et comportementale. Mais elle reste non significative (voir le Tableau 88).

Tableau 88 - Analyse de variance des indices des AL selon genre à T1

Dimension	Genre	Moyenne	Erreur standard	n	F	gl	p
Cognitive	Masculin	40,045	4,24799	22	0,704	1,65	0,405
	Féminin	38,889	5,73356	45			
Affective	Masculin	37,391	4,64894	23	0,004	1,73	0,952
	Féminin	37,327	4,09074	52			
Comportementale	Masculin	39,000	4,01248	21	0,092	1,69	0,763
	Féminin	38,560	6,108,41	50			

La variation des indices d'AL de la population à T0 et T1, est l'élément qui retient notre attention pour faire notre analyse. Elle nous permet de décider si l'intervention pédagogique a engendré des effets positifs ou pas chez les étudiants. Pour cette raison, au lieu d'analyser les moyennes de manière séparée pour les comparer après, comme nous l'avons fait jusqu'à présent, nous pensons que cela peut être plus utile et pratique de créer une nouvelle variable. Cette variable est la différence entre les moyennes à T0 et T1. Nous l'obtenons en soustrayant l'indice obte-

nu à T1 de l'indice obtenu à T0. Elle devient notre vraie variable dépendante. Son niveau de variation se présentera comme la conséquence de l'incidence de l'un des facteurs auxquels elle est corrélée. Ainsi, nous pourrons observer si les variables indépendantes groupe, genre, âge, cursus universitaire, etc. se montrent comme les causes possibles des variations de la différence entre les moyennes à T0 et T1 (variable dépendante qui indique l'évolution des AL) .

De ce nouveau point de vue, nous observerons directement (voir le Tableau 89) que la différence des moyennes pour l'indice à T0 et T1 pour la dimension cognitive est négative -0,8305 ; c'est-à-dire que l'indice est supérieur à T1. Nous notons aussi que les hommes ont obtenu une différence légèrement supérieure (-1,5714 ± 4,6965) à celle des femmes (-0,4211 ± 5,64074). Ceci voudrait dire que les indices pour la dimension cognitive sont devenus plus positifs à T1 chez les hommes que chez les femmes.

Dans la dimension affective, la différence a été positive pour les deux genres et, donc, pour la population totale (hommes : 0,2 ± 4,14983 et femmes : 0,7857 ± 3,45378). Ceci voudrait dire qu'au niveau affectif, la langue est évaluée un peu moins positivement à T1 qu'à T0 pour les deux genres. Dans la dimension comportementale, alors que les hommes ont présenté une différence des moyennes négative (-1,85 ± 4,96594), pour les femmes elle a été positive (0,2632 ± 6,01208). À T1, les hommes ont transformé leurs comportements envers la langue en les rendant plus positifs, alors que les femmes ne l'ont pas fait. Ces tendances pourraient indiquer qu'une évaluation plus positive du français au niveau rationnel (dimension cognitive) est en lien avec des comportements plus positifs aussi chez les hommes.

D'un point de vue global, la différence entre les indices d'AL entre T0 et T1 a été de 0,3571 ± 11,00515 points. Parmi les hommes, cette différence a été négative (-1,5455 ± 7,87862), alors que chez les femmes, elle a été positive (1,0323 ± 11,92961). Ceci veut dire que les évaluations des hommes se sont améliorées à la fin du semestre, non seulement au niveau cognitif et comportemental mais dans un ni-

veau intégral. En d'autres termes, les hommes ont montré à T1 des AL plus positives que celles qu'ils avaient à T0. Les femmes, au contraire, ont eu des AL un peu moins positives lors de la deuxième mesure. Ces résultats pourraient s'expliquer par certaines théories sociolinguistiques sur l'influence du genre sur les AL. En général, ces théories soutiennent que les femmes –beaucoup plus que les hommes– ont tendance à avoir des AL plus positives envers leurs langues maternelles que celles qu'elles peuvent montrer envers les langues étrangères. Ces attitudes seraient en lien avec la transmission et la sauvegarde des valeurs identitaires (Alvarez, 2007). Cependant, il ne faudrait pas ignorer, dans ce sens, que nous vivons une époque où les changements des paradigmes sur le rôle de la femme dans les sociétés prennent une place très importante.

En effet, les résultats des comparaisons au moyen de l'ANOVA indiquent que les différences enregistrées ne sont pas significatives (Tableau 89). Nous pouvons donc affirmer que le genre n'influe pas sur l'évaluation que font les sujets de la langue française ni au niveau cognitif ($F = 0,630$; $gl = 1, 57$; $p = 0,431$), ni affectif ($F = 0,342$; $gl = 1, 60$; $p = 0,561$) ni comportemental ($F = 1,814$; $gl = 1, 56$; $p = 0,183$). En définitive, statistiquement, cette variable n'a aucune incidence quantifiable dans les AL des étudiants ($F = 0,439$; $gl = 1, 40$; $p = 0,511$). Les différences observées sont considérées –encore une fois, statistiquement– comme étant aléatoires.

Tableau 89 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon genre

Dimension	Genre	Moyenne	Erreur standard	n	F	gl	p
Cognitive T0 – T1	Masculin	-1.5714	4.6965	21	0.63	1; 57	0.431
	Féminin	-0.4211	5.64074	38			
	Total	-0.8305	5.31151	59			
Affective T0 – T1	Masculin	0.2000	4.14983	20	0.352	1; 60	0.561
	Féminin	0.7857	3.45378	42			
	Total	0.5968	3.66847	62			
Comportementale T0 – T1	Masculin	-1.8500	4.96594	20	1.814	1; 56	0.183
	Féminin	0.2635	6.01208	38			
	Total	-0.4655	5.71921	58			
Globale T0 – T1	Masculin	-1.5455	7.87862	11	0.439	1; 40	0.511
	Féminin	1.0323	11.95961	31			
	Total	0.3571	11.00515	42			

En ce qui concerne la variable groupe, comme nous pouvons l'observer dans le Tableau 90, dans le groupe contrôle, la différence entre l'indice à T0 et à T1 a oscillé entre -17 et 48 points avec une moyenne de 2,0435 ± 13,82842. La moyenne des différences étant positive, nous constatons que la plupart des étudiants du groupe contrôle ont évalué les items du questionnaire plus positivement à T0 qu'à T1. Globalement, cela signifie que leurs AL ne se sont pas améliorées à la fin du semestre.

Dans le cas du groupe expérimental, la fluctuation a été inférieure (entre -14 et 10 points). Ceci signifie que ces étudiants ont répondu au questionnaire de manière plus homogène que les étudiants du groupe contrôle. Nous avons trouvé une concentration majeure des notes accordées. Les données ne sont pas très dispersées, mais, au contraire, elles sont plus proches les unes des autres.

La moyenne des différences enregistrée est de -1,6842 ± 5,84097. Cette différence négative indique une amélioration des AL envers l'évaluation que les étudiants ont faite du FLE à T1, par rapport à T0. Le groupe expérimental a donc montré des AL plus positives après l'intervention pédagogique. Alors que le groupe contrôle, qui n'a pas vécu d'intervention, a montré le contraire car les indices de leurs AL à T1 sont devenus inférieurs.

D'ailleurs, nous notons que c'est dans le groupe contrôle que nous avons enregistré la note la plus haute de différence entre T0 et T1 (48 points), alors que dans le groupe expérimental la plus grande différence a été de 10 points. Cela signifie que les étudiants du groupe contrôle, à T0, ont accordé des notes plus hautes qu'à T1. À T0 ils ont eu jusqu'à 48 points de plus qu'à T1. Dans le sens inverse, à T1 la diminution maximale des notes a été de 48 points. Pour le groupe expérimental, la différence maximale a été de 10 points (voir dans le Tableau 90 les caisses inférieures à droite). Ainsi, dans les cas où il y a eu une diminution de l'évaluation à T1, cette diminution n'a pas dépassé les 10 points.

Ces changements montrent où on a enregistré la plus grande différence entre T0 et T1, dans un sens négatif : dans le groupe contrôle. Dans le groupe expérimental, il y a eu aussi certains cas de diminution de l'indice d'AL, mais, dans tous les cas, la diminution a été moindre que celle du groupe contrôle. Cela parle en faveur de l'intervention pédagogique, même si les résultats relationnels (Tableau 90) n'appuient pas l'idée que cette intervention a produit des variations pouvant être considérées statistiquement significatives.

Tableau 90 - Analyse relationnelle des indices selon la variable « groupe »

Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Diferencia entre la dimensión cognitiva pre y post	Control	29	-,1034	6,24697	-2,4797	2,2728	-8,00	19,00
	Experimental	30	-1,5333	4,20782	-3,1046	,0379	-14,00	8,00
	Total	59	-,8305	5,31151	-2,2147	,5537	-14,00	19,00
Diferencia entre puntajes de la dimensión Afectiva Pre y Post	Control	29	1,0690	4,30889	-,5700	2,7080	-8,00	9,00
	Experimental	33	,1818	3,00473	-,8836	1,2472	-8,00	6,00
	Total	62	,5968	3,66847	-,3348	1,5284	-8,00	9,00
Diferencia entre los puntajes pre y post Dimensión Comportamental	Control	26	,5769	6,77745	-2,1605	3,3144	-10,00	23,00
	Experimental	32	-1,3125	4,63115	-2,9822	,3572	-10,00	8,00
	Total	58	-,4655	5,71921	-1,9693	1,0383	-10,00	23,00
Diferencia entre los puntajes totales de actitud pre y post	Control	23	2,0435	13,82842	-3,9364	8,0233	-17,00	48,00
	Experimental	19	-1,6842	5,84097	-4,4995	1,1310	-14,00	10,00
	Total	42	,3571	11,00515	-3,0723	3,7866	-17,00	48,00

Cette différence significative, pour nous, entre les groupes l'est d'autant plus qu'elle se manifeste dans presque toutes les dimensions, observées séparément. Il n'y a que dans la dimension affective que la différence de moyennes est positive. Mais, cette différence est d'une valeur tellement faible (0,1818) qu'elle ne change pas notre vision générale des résultats obtenus.

Or, comme pour le genre, le fait que les résultats soient significatifs dans un sens très général, ne veut pas dire qu'ils sont statistiquement significatifs aussi. Pour le vérifier, il faut observer maintenant le Tableau 91, du test t de Student. Nous ver-

rons que la variable groupe n'exerce pas d'influence statistiquement significative sur les évaluations des étudiants au niveau cognitif (F = 1,070; gl = 1,57; p = 0,305), ni affectif (F = 0,901; gl = 1,60; p = 0,346) ni comportemental (F = 1,582; gl = 1, 56; p = 0,214). Par conséquent, elle n'a statistiquement aucune influence sur les AL des étudiants envers la langue française (F = 1,2; gl = 1,40; p = 0,280). De ce point de vue statistique, les différences observées sont le fruit du hasard et ne dépendent pas du fait d'avoir eu l'expérience de l'intervention pédagogique.

Tableau 91 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon groupe

Dimension	Groupe	Moyenne	Erreur standard	n	F	gl	p
Cognitive T0 – T1	Contrôle	-0.1034	6.24697	29	1.070	1.57	0.305
	Expérimental	-1.5333	4.20782	30			
	Total	-0.8305	5.31151	59			
Affective T0 – T1	Contrôle	1.0690	4.30889	29	0.901	1.60	0.346
	Expérimental	0.1818	3.00473	33			
	Total	0.5968	3.66847	62			
Comportementale T0 – T1	Contrôle	0.5769	6.77745	26	1.582	1.56	0.214
	Expérimental	-1.3125	4.63115	32			
	Total	-0.4655	5.71921	58			
Globale T0 – T1	Contrôle	2.0435	13.82842	23	0.12	1.40	0.280
	Expérimental	-1.6842	5.84097	19			
	Total	0.3571	11.00515	42			

Nous avons refait toutes les analyses, à partir de la différence entre les moyennes, par rapport à chacune des variables. Tous les détails sont consultables dans l'annexe n° 27. Ici, nous présentons les tableaux résumés. Nous signalons tout de même que, comme nous pouvons le constater dans la case p de chaque ligne des tableaux, nous n'avons pas trouvé d'influence significative d'aucune variable sur les AL des étudiants.

Ainsi, les étudiants d'Éducation, au contraire de ceux de Langues Modernes, ont eu tendance à une amélioration de leurs AL à T1 (voir le Tableau 92). La différence des moyennes négatives dans toutes les dimensions montrent que cette tendance embrasse tant les aspects cognitifs, que ceux affectifs et comportementaux de la relation de ces étudiants à la langue. D'ailleurs, la plus grande différence des moyennes au niveau global dans cette catégorie de la population a été de 10 points.

Alors que pour les étudiants de Langues Modernes, cette différence est montée jusqu'à 48 points. Cela veut dire que les réponses du premier groupe ont été beaucoup plus homogènes que celles du deuxième. Cependant, les résultats de l'ANOVA nous montrent que le fait de faire la *Licenciatura* en Langues Modernes ou en Éducation, mention langues n'influence pas les AL de la population (F = 1,200 ; gl = 1, 40; p = 0,280).

Tableau 92 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon cursus universitaire

Dimension	Cursus Universitaire	Moyenne	Erreur standard	n	F	gl	p
Cognitive T0 – T1	Langues Modernes	-0.8125	5.22944	48	1.070	1.57	0.305
	Éducation, mention Langues Modernes	-0.9091	5.92376	11			
	Total	-0.8305	5.31151	59			
Affective T0 – T1	Langues Modernes	1.0588	3.43751	51	0.901	1.60	0.346
	Éducation, mention Langues Modernes	-1.5455	4.10764	11			
	Total	0.5968	3.66847	62			
Comportementale T0 – T1	Langues Modernes	-0.1400	5.80644	50	1.582	1.56	0.214
	Éducation, mention Langues Modernes	-2.5000	4.98569	8			
	Total	-0.4655	5.71921	58			
Globale T0 – T1	Langues Modernes	0.6111	11.58639	36	1.200	1.40	0.280
	Éducation, mention Langues Modernes	-1.1667	7.08284	6			
	Total	0.3571	11.00515	42			

Par rapport aux classes sociales, nous avons groupé, pour l'analyse, les étudiants en deux catégories en fonction des tendances : une situation économique plutôt favorable ou plutôt défavorable. Cette nouvelle catégorisation nous semble plus simple et convenable. Il s'agit d'une variable qui a été prise en compte car, en sociolinguistique on a tendance à voir qu'elle joue un rôle important dans la définition des attitudes. Dans ce sens, Sayah (1986) indique, par exemple, que « le genre et le niveau de culture des individus déterminent l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale et l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale détermine la façon dont est perçue telle ou telle langue » (Sayah, 1986, p. 110). Louis-Jean Calvet (2003), à son tour, signale dans son ouvrage que les attitudes des gens qui ont une situation économique favorable sont différentes de celles des gens défavorisés. Il s'agit de cons-

tats que nous avons faits aussi dans notre recherche : les étudiants issus d'un milieu favorisé ont montré des améliorations dans leurs AL à T1, au contraire de ceux issus d'un milieu défavorisé. Cependant, ces différences n'étant pas significatives statistiquement, elles indiquent que la classe sociale n'a pas d'influence dans la détermination ni dans le changement des AL (F : 5,147 ; gl : 1,39 ; p : 0,165) (voir le Tableau 93)

Tableau 93 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon classe sociale

Dimension	**Classe sociale**	**Moyenne**	**Erreur standard**	**n**	**F**	**gl**	**p**
Cognitive T0 – T1	Plutôt favorisée	-1.5349	4.98258	43	0.615	1.56	0.089
	Plutôt défavorisée	1.2000	6.03798	15			
	Total			58			
Affective T0 – T1	Plutôt favorisée	0.5000	3.62485	44	0.017	1.57	0.881
	Plutôt défavorisée	0.6667	3.94003	15			
	Total			59			
Comportementale T0 – T1	Plutôt favorisée	-0.5952	5.26405	42	1.62	1.55	0.706
	Plutôt défavorisée	0.667	7.15608	15			
	Total			57			
Globale T0 – T1	Plutôt favorisée	-1.0645	8.01638	31	5.147	1.39	0.165
	Plutôt défavorisée	4.600	17.61439	10			
	Total			41			

En ce qui concerne la langue de spécialisation, les étudiants ayant le français comme langue B et C ont été rangés parmi ceux qui suivent une formation essentiellement en anglais, puisque c'est le cas. Ce qui justifie ce choix est le fait que le nombre d'étudiants en français langue C était trop petit. Cela perturbait l'analyse et aucun résultat significatif n'a été relevé pour cette variable (Tableau 94). Par rapport à l'immersion linguistique dans un pays francophone, il n'y a qu'au niveau cognitif que nous notons une différence relativement significative. Les étudiants ayant voyagé dans un milieu où le français est langue vernaculaire, évaluent cette langue plus positivement à T1 qu'à T0. Ce constat, n'est pourtant pas statistiquement significatif, non plus (Tableau 95).

Tableau 94 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon langue de spécialisation

Dimension	Langue de spécialisation	Moyenne	Erreur standard	n	F	gl	p
Cognitive T0 – T1	Français	0.0000	4.76970	9	0.073	1.57	0.615
	Anglais	-0.9800	5.43417	50			
	Total			59			
Affective T0 – T1	Français	1.0000	1.85164	8	3.653	1.60	0.742
	Anglais	0.5370	3.87402	54			
	Total			62			
Comportementale T0 – T1	Français	1.2500	3.24037	8	1.004	1.56	0.365
	Anglais	-0.7400	5.99935	50			
	Total			58			
Globale T0 – T1	Français	-0.8333	5.45588	6	0.797	1.40	0.779
	Anglais	0.5556	11.71920	36			
	Total			42			

Tableau 95 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon immersion linguistique.

Dimension	Immersion linguistique en pays francophone	Moyenne	Erreur standard	n	F	gl	p
Cognitive T0 – T1	Oui	-3.0000	2.44949	4	0.644	1.57	0.402
	Non	0.6727	5.44009	55			
	Total			59			
Affective T0 – T1	Oui	0.3333	2.88675	3	0.158	1.60	0.900
	Non	0.6102	3.72326	59			
	Total			62			
Comportementale T0 – T1	Oui	0.0000	2.00000	3	1.525	1.56	0.886
	Non	-0.4909	5.86222	55			
	Total			58			
Globale T0 – T1	Oui	1.0000	.	1	.	1.40	0.954
	Non	0.3415	11.14139	41			
	Total			42			

Finalement, les étudiants dont les parents ont des attitudes positives envers le français ont légèrement amélioré leurs propres attitudes à T1, alors que ceux qui n'ont pas les mêmes conditions, ne l'ont pas fait. Nonobstant, cette variable ne semble pas avoir d'incidence sur le changement d'AL de la population, car les valeurs de *p* restent non significatives (Tableau 96).

Tableau 96 - Analyse de variance à partir de la différence d'indices à T0 et T1 selon la présence de parents aimant la langue française.

Dimension	Parents aimant le français	Moyenne	Erreur standard	n	F	gl	p
Cognitive T0 – T1	Oui	-1.1818	4.04239	33	1.089	1.57	0.572
	Non	- 0,3846	6.64576	26			
	Total			59			
Affective T0 – T1	Oui	0.4722	3.40995	36	0.076	1.60	0.756
	Non	0.7692	4.06259	26			
	Total			62			
Comportementale T0 – T1	Oui	-0.6250	4.17944	32	2.318	1.56	0.816
	Non	-0.2692	7.26943	26			
	Total			58			
Globale T0 – T1	Oui	-0.7727	7.6762	22	0.297	1.40	0.492
	Non	1.6000	13.89585	20			
	Total			42			

Les constats que nous venons d'annoncer autour des analyses lancées, nous laissent quelques doutes. En effet, nous avons noté que ces analyses apportent des résultats comportant des informations très importantes, notamment sur les changements produits sur les AL de la population 1 lors du T1, ainsi que sur l'influence de certaines variables indépendantes sur ces changements. Cependant, elles indiquent systématiquement, aussi, que ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs. Nous nous trouvons face à une disjonction. Si nous prenons en considération le caractère hasardeux des métamorphoses observées, insinué par les analyses relationnelles, nous pourrons penser que, effectivement, d'autres facteurs différents à l'intervention ont produit ces changements. Le temps, par exemple, exerce une influence dans des évolutions de ce type car les étudiants deviennent plus mûrs dans leur expérience d'apprentissage, ils ont plus de connaissances qui modifient leur perception.

Cependant, si nous tenons à défendre l'importance et la pertinence des différences enregistrées entre T0 et T1, certains arguments peuvent être allégués. Le premier argument est en relation avec la taille de la population et le deuxième avec les caractéristiques montrées par le groupe contrôle. La question de la taille de la population sera traitée ci-dessous, après l'analyse du modèle linéaire mixte. Quant

aux observations sur le groupe contrôle, il nous semble indispensable de souligner que les étudiants appartenant à ce groupe contrôle se sont comportés de manière différente de ceux du groupe expérimental. Même si la différence enregistrée en termes quantitatifs n'est pas remarquable, nous pensons qu'en revanche, en termes qualitatifs, elle peut l'être. En effet, ces étudiants n'ont pas été épargnés des autres facteurs extérieurs aux interventions pouvant influer sur les changements d'AL, tels que la maturité produite par le passage du temps (que nous venons de citer). Malgré cela, ils n'ont pas fait preuve de changements comparables à ceux présentés par les étudiants du groupe expérimental. De ce fait, nous considérons que, même si les analyses quantitatives indiquent un manque d'effet de l'intervention A sur la population 1, des analyses qualitatives continuent à montrer le contraire. D'ailleurs, le contenu des entretiens avec les enseignants chargés de ces classes, présentés en *4.4.1.d)* L'avis des enseignants (page 457), plaident en ce sens.

c) Modèle linéaire mixte

Afin de pallier les soucis provoqués par la perte de sujets dans les analyses précédentes, nous appliquons un modèle linéaire mixte nous montrant de nouveaux résultats. Avec ce modèle, l'absence de réponses est systématiquement définie et traitée comme des valeurs manquantes, tout en gardant les sujets. Les statistiques produites sont basées, de ce fait, sur toutes les observations comportant des données valides pour les variables de l'étude. Tous les détails de ces analyses sont consultables dans l'annexe n° 28, ici, nous nous limitons à présenter les tableaux représentant des cas significatifs.

Premièrement, nous avons trouvé un niveau de signification important (0,008) pour la variable « français comme activité extra-académique » dans la définition des AL de la population. En effet, les étudiants qui suivent des cours complémentaires de français à l'Alliance française, à Fundaidiomas ou ailleurs, ont amélioré leurs AL de manière significative à T1 (voir les Tableaux 97 et 98). Cette variable a donc une

influence positive sur les AL des étudiants et sur le changement de leur indice vers plus de positivité.

Tableau 97 - Modèle linéaire mixte. Indice d'AL/français comme activité extra-académique.

Estimations[a]

FrancaisActiviteextra	test	Moyenne	Erreur standard	ddl	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1,0	1	122,282	4,921	82,406	112,493	132,070
	2	133,564	4,757	77,873	124,093	143,036
2,0	1	118,085	4,091	79,411	109,942	126,228
	2	122,453	4,267	84,601	113,970	130,937

a. Variable dépendante : global.

Tableau 98 - Comparaisons appariées. Français comme activité extra-académique/Différence des moyennes à T0 et T1

Comparaisons appariées[a]

Francais Activiteextra	(I) test	(J) test	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	ddl	Sig.[c]	Intervalle de confiance à 95 % pour la différence[c]	
							Borne inférieure	Borne supérieure
1,0	1	2	-11,282*	4,127	83,864	,008	-19,489	-3,076
	2	1	11,282*	4,127	83,864	,008	3,076	19,489
2,0	1	2	-4,368	3,980	88,976	,275	-12,276	3,540
	2	1	4,368	3,980	88,976	,275	-3,540	12,276

Basées sur les moyennes marginales estimées

*. La différence moyenne est significative au niveau ,05.

a. Variable dépendante : global.

c. Ajustement pour les comparaisons multiples: Bonferroni.

Ensuite, l'incidence de cette même variable a été également constatée tant dans la dimension cognitive (Sig. 0,002) (Tableau 99) que dans la dimension comportementale (Sig. 0,037) (Tableau 100) des AL de la population.

Tableau 99 - Modèle linéaire mixte. Indice dimension cognitive/français comme activité extra-académique

Estimations[a]

FrancaisActiviteextra	test	Moyenne	Erreur standard	ddl	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1,0	1	39,134[b]	1,953	131,705	35,271	42,997
	2	47,230[b]	2,148	140,822	42,983	51,477
2,0	1	38,527[b]	1,604	129,201	35,353	41,701
	2	43,386[b]	1,815	141,138	39,798	46,974

a. Variable dépendante : cognit.

b. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : Age = 22,674.

Tableau 100 - Comparaisons appariées. Français comme activité extra-académique/Différence des moyennes dans la dimension cognitive

Comparaisons appariées[a]

FrancaisActiviteextra	(I) test	(J) test	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	ddl	Sig.[c]	Intervalle de confiance à 95 % pour la différence[c]	
							Borne inférieure	Borne supérieure
1,0	1	2	-8,096*	2,479	86,319	,002	-13,024	-3,168
	2	1	8,096*	2,479	86,319	,002	3,168	13,024
2,0	1	2	-4,859*	2,094	95,454	,022	-9,016	-,703
	2	1	4,859*	2,094	95,454	,022	,703	9,016

Basées sur les moyennes marginales estimées

*. La différence moyenne est significative au niveau ,05.

a. Variable dépendante : cognit.

c. Ajustement pour les comparaisons multiples: Bonferroni.

Dans le cas de la dimension comportementale, comme pour les analyses précédentes, la différence négative des moyennes, indique qu'à T1 l'indice est meilleur qu'à T0. Pour cette population, la différence est plus grande lorsque les étudiants suivent des cours complémentaires ailleurs qu'à l'université (Tableaux 101 et 102).

Tableau 101 - Modèle linéaire mixte. Indice dimension comportementale/français comme activité extra-académique

Estimations[a]

Fran-caisActi-viteextra	test	Moyenne	Erreur standard	ddl	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne infé-rieure	Borne supé-rieure
1,0	1	40,922	1,324	109,737	38,298	43,545
	2	42,127	1,341	111,653	39,470	44,784
2,0	1	38,853	,955	105,176	36,959	40,746
	2	36,999	1,059	122,695	34,903	39,096

a. Variable dépendante : comport.

Tableau 102 - Comparaisons appariées. Français comme activité extra-académique/Différence des moyennes dans la dimension comportementale

Comparaisons appariées[a]

Fran-caisActi-viteextra	(I) test	(J) test	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	ddl	Sig.[c]	Intervalle de confiance à 95 % pour la différence[c]	
							Borne inférieure	Borne supé-rieure
1,0	1	2	-1,205	1,113	68,753	,282	-3,425	1,014
	2	1	1,205	1,113	68,753	,282	-1,014	3,425
2,0	1	2	1,853*	,871	71,790	,037	,116	3,591
	2	1	-1,853*	,871	71,790	,037	-3,591	-,116

Basées sur les moyennes marginales estimées

*. La différence moyenne est significative au niveau ,05.

a. Variable dépendante : comport.

c. Ajustement pour les comparaisons multiples: Bonferroni.

Cette variable paraît indiquer que le fait de s'engager dans des activités extra académiques en lien avec la langue française mène à d'autres comportements chez les étudiants favorisant leurs AL envers la langue étudiée. De cette manière, probablement, ces étudiants manifestent de manière positive un (ou plusieurs) des comportements repris dans le questionnaire concernant la dimension comportementale. Le caractère positif de ces comportements se voit d'ailleurs renforcé dans le temps. Il s'agit vraisemblablement d'étudiants qui vont en cours avec enthousiasme, qui continuent à lire, à faire des recherches autour de la langue française à la maison par

leur propre motivation. Ils préparent les documents pour les séances à venir. Ils font leurs devoirs, qu'ils rendent dans les délais. Ils multiplient les contacts avec la langue par des moyens divers (internet, livres, locuteurs francophones). Ils entreprennent des lectures qui ne sont pas obligatoires pour la classe. Ils arrivent en cours à l'heure. Ils font des efforts dans leur apprentissage. Ils révisent systématiquement et pas seulement en vue d'une évaluation. Ils se concentrent en cours et suivent leur formation en français avec intérêt.

Ce sont, d'ailleurs des comportements qui se voient aussi renforcés par le fait d'avoir la langue française en tant que langue de spécialisation. En effet, toujours dans la dimension comportementale, nous avons trouvé un coefficient de *Sig.* important (0,018) en relation avec cette autre variable (voir les Tableaux 103 et 104).

Tableau 103 - Modèle linéaire mixte. Indice dimension comportementale/français comme langue de spécialisation

Estimations[a]

Francaislangue	Moyenne	Erreur standard	ddl	Intervalle de confiance à 95 %	
				Borne inférieure	Borne supérieure
1,0	42,187	1,381	80,102	39,439	44,935
2,0	38,088	,513	80,256	37,068	39,108
3,0	38,900	2,301	88,917	34,328	43,472

a. Variable dépendante : comport.

Même si nous pouvons apprécier que ce coefficient se répète dans les option 1 et 2, respectivement (français comme langue A et comme langue B), il faut savoir que, dans les faits, l'option 2 se fusionne avec l'option 3. En effet, tous les étudiants ayant le français comme langue B (option 2) ou C (option 3) sont des étudiants qui ont l'anglais comme langue de spécialisation. Ainsi, il n'y a que les étudiants qui suivent une formation en français comme langue de spécialisation qui ont accordé une évaluation à la langue française dans la dimension comportementale qui devient de plus en plus positive avec le temps, et probablement, grâce à l'intervention pédagogique mise en place.

Tableau 104 - Comparaisons appariées. Français comme langue de spécialisation /Différence des moyennes dans la dimension comportementale

Comparaisons appariées[a]

(I) Fran-caislangue	(J) Fran-Fran-caislangue	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	ddl	Sig.[c]	Intervalle de confiance à 95 % pour la différence[c]	
						Borne inférieure	Borne supé-rieure
1,0	2,0	4,099*	1,448	80,091	,018	,558	7,640
	3,0	3,287	2,614	87,417	,636	-3,093	9,667
2,0	1,0	-4,099*	1,448	80,091	,018	-7,640	-,558
	3,0	-,812	2,341	88,872	1,000	-6,524	4,900
3,0	1,0	-3,287	2,614	87,417	,636	-9,667	3,093
	2,0	,812	2,341	88,872	1,000	-4,900	6,524

Basées sur les moyennes marginales estimées

*. La différence moyenne est significative au niveau ,05.

a. Variable dépendante : comport.

c. Ajustement pour les comparaisons multiples: Bonferroni.

Finalement, dans la dimension affective, nous avons trouvé une influence importante de la variable « cursus universitaire » sur l'évolution des attitudes des étudiants, dans un sens positif. (*Sig.* 0,020) (Tableaux 105 et 106).

Tableau 105 - Modèle linéaire mixte. Indice dimension affective/cursus universitaire

Estimations[a]

Cursus univ	test	Moyenne	Erreur standard	ddl	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supé-rieure
1,0	1	40,660[b]	1,339	101,503	38,005	43,316
	2	40,137[b]	1,368	104,060	37,425	42,850
2,0	1	40,878[b]	1,699	98,526	37,506	44,251
	2	43,063[b]	1,699	97,663	39,690	46,435

a. Variable dépendante : affect.

b. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : Age = 22,859.

D'après ces résultats, les étudiants de la *Licenciatura* en Éducation, mention langues, ont vu les indices accordés à la dimension affective de leurs AL s'améliorer

à T1 par rapport à T0. Cette différence est statistiquement significative. Alors, que leurs camarades de la *Licenciatura* en Langues Modernes, ont des indices qui s'améliorent aussi, mais sans que cela soit significatif, statistiquement.

Tableau 106 - Comparaisons appariées. Cursus universitaire/Différence des moyennes dans la dimension affective

Comparaisons appariées[a]

test	(I) Cursus univ	(J) Cursus univ	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	ddl	Sig.[c]	Intervalle de confiance à 95 % pour la différence[c]	
							Borne inférieure	Borne supérieure
1	1,0	2,0	-,218	1,217	99,433	,858	-2,633	2,197
	2,0	1,0	,218	1,217	99,433	,858	-2,197	2,633
2	1,0	2,0	-2,925*	1,237	101,969	,020	-5,379	-,472
	2,0	1,0	2,925*	1,237	101,969	,020	,472	5,379

Basées sur les moyennes marginales estimées

*. La différence moyenne est significative au niveau ,05.

a. Variable dépendante : affect.

c. Ajustement pour les comparaisons multiples: Bonferroni.

Peut-être que la définition du profil du diplômé est plus claire dans la *Licenciatura* en Éducation, par rapport à celles en Langues Modernes et qu'elle joue un rôle prépondérant. Nous considérons possible que le fait de connaître clairement leur vocation professionnelle accorde à ces étudiants plus de certitudes et, donc, plus de sûreté, d'aisance et de positivité sur le plan affectif.

Dans tous les cas, le fait d'inclure toutes les données disponibles nous a permis de trouver des informations inestimables pour notre analyse. Il y a, en effet, quelques résultats qui semblaient importants lors de l'analyse ANOVA mais que, par manque de signification statistique, nous aurions pu laisser de côté. C'est le cas justement de la variable « français comme langue de spécialisation ». L'observation attentive des données contenues dans le Tableau 107 nous permet d'apprécier ce que nous voulons dire. Dans ce tableau, aucune valeur de la signification des variables analysées (*Sig.)* n'a été inférieure à 0, 05. Ce qui voudrait dire qu'en principe, elles

n'expliquent aucunement les différences entre les AL des étudiants à T0 et à T1. Cependant, la valeur 0,055 de la variable « français langue de spécialisation », avec un exponentiel B positif (1,743), indique que plus cette variable est présente, plus de possibilité existe que la différence entre les AL avant et après une intervention pédagogique augmente. Puisque l'exponentiel de B -Exp(B)- est assez éloigné de 1 (5,714), cette relation est assez forte. Mais, sans l'analyse au moyen du modèle linéaire mixte, elle restait non significative. Maintenant, nous avons vu qu'effectivement, cette variable a une incidence importante dans les AL de la population de notre étude.

Tableau 107 - Résumé ANOVA pour les variables.

Variables en la ecuación

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95,0% para EXP(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1[a]	Grupo(1)	,732	,698	1,098	1	,295	2,078	,529	8,163
	Sexo(1)	-,479	,702	,466	1	,495	,620	,157	2,450
	Edad	,086	,110	,613	1	,434	1,090	,879	1,352
	Carrera(1)	,415	1,041	,159	1	,690	1,514	,197	11,644
	EstudiaFrancesOtra Institución(1)	-1,102	,723	2,325	1	,127	,332	,081	1,370
	PaísFrancofono(1)	-,990	1,425	,483	1	,487	,372	,023	6,065
	PadresGustaFrances(1)	,324	,678	,229	1	,632	1,383	,366	5,223
	Especializacion(1)	1,743	,909	3,672	1	,055	5,714	,961	33,968
	Constante	-3,276	3,163	1,072	1	,300	,038		

a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: Grupo, Sexo, Edad, Carrera, EstudiaFrancesOtraInstitución, PaísFrancofono, PadresGustaFrances, Especializacion.

Juste avant de développer cette sous-partie, nous avons fait quelques remarques concernant le besoin d'analyser nos données autrement. À ce moment-là nous avons annoncé des commentaires concernant la taille de notre population. Tout en reprenant ce fils conducteur, nous proposons un regard sur cet aspect. En effet, l'une des propositions que nous aimerions faire, au niveau méthodologique, est en lien avec la taille de la population. Nous pensons qu'il s'agit là d'un des facteurs essentiels pour l'explication des résultats relativement ambigus que nous avons obtenus.

La taille de la population dépendait des circonstances dans lesquelles s'est inscrite notre recherche. En effet, nous avons travaillé avec la totalité de la population

estudiantine participant aux cours du département de français, pendant la période définie pour l'application des questionnaires. Nous avons, donc, atteint la taille maximale possible de la population. Nonobstant, cette population reste petite et ceci a un effet sur les résultats enregistrés.

En effet, nous considérons que le faible nombre d'étudiants avec lequel nous avons travaillé est assurément en relation avec l'impossibilité de trouver plus de corrélations entre les diverses variables de la recherche (dépendantes et indépendantes). Cela se reflète, par exemple, dans le fait que pour certaines catégories, nous avons été obligée de fusionner et redéfinir les modalités. C'est le cas de la classe sociale. Pour cette variable, nous avons proposé cinq modalités, en principe, qui se sont réduites plus tard pour pouvoir ajuster les analyses. Comme nous l'avons signalé pertinemment lors des observations faites autour de cette variable, la raison de cette décision est que certaines modalités ont été représentées par très peu d'individus. Nous pensons, dans ce même sens, que le fait de ne pas avoir eu beaucoup d'étudiants parmi notre population ayant fait une immersion linguistique en français, nous a empêché de mesurer la vraie incidence de cette variable, entre autres. De cela découle notre proposition méthodologique pour les recherches à venir.

Lors d'une nouvelle étude dans ce contexte, nous considérons que cela peut être utile d'essayer de définir la population par échantillonnage (méthode préférée en ethnographie de la communication (*cf.* 3.3.1 Définition de la population estudiantine pour la mesure). En effet, d'après Gauthier et Bourgeois (2016), lorsqu'on recueille de l'information auprès de l'ensemble d'une population, on parle de recensement. En revanche, quand on travaille avec un sous-ensemble –appelé échantillon– on préfère utiliser le mot « sondage ». Un sondage, au contraire du recensement, donne la possibilité de généraliser certaines relations trouvées, lors d'une recherche, sur le total de la population représentée par l'échantillon. Dans le cas du recensement, les conclusions ne sont pas extrapolables.

Pour les recherches à venir, l'idée serait de créer un échantillon où la population serait choisie de manière aléatoire avec une quantité équitable d'individus représentant chacune des variables, dans leur présence ou leur absence. Il s'agirait d'un échantillon où il y aurait la même quantité d'étudiants ayant fait une immersion linguistique que d'étudiants n'ayant jamais eu cette expérience. De la même manière, la quantité d'étudiants suivant les cours de la *Licenciatura* en Langues Modernes serait égale à celle des étudiants inscrits à la *Licenciatura* en Éducation. Ce serait pareil pour chacune des variables dans toutes ses modalités. Toutes les variables ainsi représentées de manière équilibrée, nous permettraient d'étudier un peu plus ponctuellement leur influence sur les AL et leur possible changement.

Une autre possibilité se présentant comme une solution aux limites imposées par le fait d'étudier une population petite est, évidemment, d'essayer, lors de prochaines recherches, de travailler avec une population plus nombreuse. Or, puisque nous avons analysé le total de la population, il n'y a, en principe, pas de possibilité d'augmenter le nombre d'informateurs. La solution que nous trouvons est en rapport avec la temporalité. À notre avis, cela serait intéressant de faire une étude longitudinale sur un temps plus étendu que celui pendant lequel nous avons travaillé. Une étude longitudinale, à plus long terme que celle que nous avons faite, nous permettrait probablement d'établir des tendances objectivées. Nos conclusions deviendraient, de ce fait, extrapolables à une population type et ne se limiteraient pas à la population concrète concernée par l'étude. Cela permettrait, d'ailleurs, d'établir des relations quantitatives montrant le lien entre les variables de l'étude plus facilement.

Sans cela, nous pouvons toujours enrichir l'analyse par des données qualitatives, comme nous comptons le faire à présent, lors de l'observation des entretiens avec les enseignants.

d) L'avis des enseignants

L'avis des enseignants concernés par cette recherche (c'est-à-dire, les enseignants responsables des cours observés) a été recueilli au moyen des entretiens personnalisés semi-structurés que nous avons eus avec eux. Mises à part les représentations générales que les enseignants ont des étudiants de français de la ULA –issues des items du questionnaire– (*cf.* 4.3.2 Les représentations des enseignants), ces enseignants nous ont montré une vision plus détaillée des étudiants qui ont participé à l'intervention pédagogique. Ce sont ces informations sur les étudiants apportées par les enseignants qui font l'objet de cette sous-partie.

Les quatre enseignants chargés de cours de *Français I, II, III* et *IV* du semestre A-2014 et de *Français II* du semestre B-2014 de la ULA nous ont accordé des entretiens au sujet des observations directes qu'ils ont faites lors des interventions pédagogiques mises en place dans ces périodes. Lors de ces entretiens, ce qui a particulièrement retenu notre intérêt ont été les commentaires nous permettant de comprendre leur point de vue sur la possible influence de ces interventions sur les étudiants. Nous leur avons demandé très spécifiquement s'ils croyaient que les activités proposées avaient suscité des motivations et des représentations plus positives, ainsi que de meilleures attitudes de la part des étudiants. Nous avons insisté sur les réactions positives et négatives observées en regard avec ces activités. Nous présentons immédiatement les éléments essentiels extraits de ces rencontres en lien avec l'intervention A. L'entretien concernant la population 2 sera traité en 4.4.2 (Changement d'attitude par la socialisation).

Avant d'observer le détail des observations des enseignants, il nous semble indispensable de signaler l'une des remarques les plus importantes que nous avons faites lors des entretiens, concernant la totalité des enseignants et des étudiants. Elle est en lien avec les conditions dans lesquelles les interventions se sont déroulées. En effet, tous les enseignants interrogés ont fait référence au fait que, lors du semestre A-2014, les cours ont commencé vers la fin du mois de janvier 2014 et le 10 février

les activités se sont vues interrompues. Pendant la semaine du 10, une grève générale, qui a duré trois mois, s'est initiée dans le pays. Cette période a été très difficile en ce qui concerne le contexte de notre étude, car elle a été déterminée par la violence et les pénuries. Au bout de ces trois mois, les activités –et l'intervention A– ont repris. Cet événement a marqué le déroulement des cours à plusieurs niveaux, notamment, en ce qui concerne l'univers motivationnel des personnes impliquées.

Entretien avec les enseignants 1 et 2 (niveaux débutants)

D'après ces deux enseignants, malgré les mauvaises conditions dans lesquelles elle a eu lieu, la plupart des étudiants ont montré de l'intérêt envers l'intervention mise en place (Intervention A). En effet, les étudiants étaient très contrariés par la situation du pays. L'ambiance était pesante à cause des barricades dans toute la ville qui ont tardé à se lever après la reprise des activités. Dans ce contexte, il était difficile d'imaginer pouvoir faire un travail effectif sur les attitudes des étudiants. Cependant, une enseignante a signalé qu'avec les images montrées lors de l'intervention, les étudiants se relaxaient. Elle avait l'impression que leur humeur changeait et que le cours pouvait ainsi commencer autrement, avec moins de tensions. Quelquefois, c'étaient les rires qui provoquaient cette ambiance plus plaisante. D'autres fois, c'était le contenu des pensées philosophiques présentées dans les images. De manière générale, cela rendait leur travail plus agréable. Fréquemment, les images faisaient sourire les étudiants et commencer le cours dans une ambiance positive, qui tendait à se maintenir de cette manière tout le long de la séance.

D'après les propos des enseignants, les étudiants faisaient souvent des commentaires positifs par rapport à ce petit moment. Ils étaient en contact avec la langue française sans se soucier de leurs obligations académiques. Ils intervenaient très souvent, de manière spontanée, même plus que ce qu'ils le faisaient dans les cours habituels. Une enseignante a signalé que le temps de l'intervention, elle avait l'impression qu'une approche presque naturaliste de la langue s'instaurait dans la classe. Elle a rapporté que les étudiants se mettaient à parler subitement et sponta-

nément des images présentées tout en se permettant même de faire des fautes sans trop s'en soucier afin d'exprimer leur point de vue qu'il paraissaient avoir hâte de partager. Aux yeux de cette enseignante, les étudiants semblaient relativement désinhibés le temps de l'intervention.

Souvent, les étudiants mettaient en relief la relation entre les situations montrées dans les images et leur propre réalité. C'est le cas, par exemple, de l'image du salon de coiffure (*cf.* annexe n° 13. Images de l'intervention pédagogique A). Les étudiants se sont sentis concernés et surpris car, auparavant, ils ne pensaient pas qu'il pouvait y avoir des points en commun de ce genre entre les deux cultures. Ils voyaient les Français très différemment : très dissemblables à eux mêmes.

Certaines images ont attiré l'attention par le fait qu'elles ne représentaient pas du tout la langue ou la culture française, telle que celle du Dalaï Lama (*cf.* annexe n° 13). Cependant, ils se sont exprimés en français avec beaucoup de désinvolture. « C'était comme s'ils ne se souciaient plus de la langue. Ils se laissaient emporter par l'envie d'exprimer leur point de vue sur le contenu transmis »[124]. De ce fait, ils étaient à l'aise et motivés pour parler.

En ce qui concerne l'identité du groupe recherchée, les enseignants commentent que fréquemment les étudiants faisaient des commentaires entre eux sur les images. Cela devenait un moment d'échange. Ils se sentaient bien de se retrouver entre eux –et avec l'enseignant– dans ce bref moment de détente qu'ils disaient aimer.

Il y a, tout de même, eu quelques étudiants qui observaient les images à peine et paraissaient s'abstraire tout de suite dans leurs réalités intérieures, comme s'ils se

[124] Phrase extraite de l'entretien avec les enseignants.

déconnectaient du groupe pendant ces quelques minutes. D'autres (beaucoup plus rares) ne montraient pas le moindre intérêt.

Quelques images comportant des messages textuels ont déclenché des questions en lien avec le programme de la classe. D'autres images ont ouvert un espace pour une discussion sur des aspects grammaticaux et phonétiques de la langue française mais, dans une ambiance de réjouissance (C'est le cas de l'image qui évoque la prononciation du mot « Google » par les francophones) (*cf.* annexe n° 13).

En ce qui concerne la création d'habitude qui touche leur univers affectif, les enseignants signalent qu'avec le temps, quelques étudiants paraissaient soulagés de voir qu'ils étaient arrivés à temps pour voir l'image. Ils savaient que c'était très court, que cela ne durait que deux ou trois minutes. On pourrait croire à un effort de leur part pour assister à ce moment. Cela semble avoir éveillé de la curiosité chez eux. Ils attendaient l'image chaque jour et faisaient des commentaires positifs. Cet intérêt s'est manifesté, par exemple, par la prise de notes sur ce qu'ils avaient vu dans les images. Ils posaient des questions sur le vocabulaire. Quelques étudiants voulaient aussi savoir s'ils pouvaient les conserver. D'autres étudiants arrivaient après la projection de l'image sans s'en soucier.

Certains étudiants se sont inquiétés sur le fait que ces images pouvaient faire partie des contenus à évaluer dans leurs cours. Les enseignants leur ont signalé que ce ne serait pas le cas, qu'il s'agissait d'un travail à part, sans relation avec les programmes des évaluations. Cela a provoqué un changement d'attitude qui s'est traduit, dans la plupart des cas, par la détente et la joie de profiter du moment. Nonobstant, dans d'autres cas, cela a suscité du désintérêt. Pour quelques étudiants l'activité est immédiatement devenue sans importance puisqu'elle n'était pas rattachée aux obligations, aux prix ou aux punitions.

Finalement, par rapport à l'image projetée à la fin de la séance, l'un des enseignants a signalé un amoindrissement de l'intérêt. Dans beaucoup de cas, les étu-

diants ont montré plutôt leur fatigue et leur envie de partir (voire un certain ennui de penser que le cours n'était pas encore fini).

Pour fermer cette sous-partie, afin de montrer les effets positifs que l'intervention pédagogique a pu produire auprès de cette population, nous citons l'une des enseignants référents : « Je leur ai dit qu'il suffisait de regarder les images, que nous ne ferions aucun travail académique autour de ces documents mais qu'ils avaient la liberté d'en faire des commentaires, s'ils en avaient envie. Contre mes attentes, ils se mettaient à en parler spontanément à chaque fois. »

Entretien avec l'enseignante 3 de niveaux avancés

L'enseignante chargée de ces cours nous a fait part non seulement de ses observations sur les étudiants mais aussi, d'une auto observation en tant que participante de cette expérience. Cela a été très intéressant car, effectivement, l'enseignant, en tant qu'acteur principal, joue un rôle essentiel dans toute intervention pédagogique. Cela peut s'avérer très complexe, surtout quand ladite intervention n'a pas été conçue par lui. De ce fait, cette enseignante nous a signalé qu'elle a eu de la difficulté à accepter le fait de montrer aux étudiants un matériel derrière lequel il n'y avait pas de travail didactique explicite. Le fait de ne pas préparer une séance de cours basée sur le document, comme un support, peut s'avérer très étrange. Effectivement, le travail motivationnel est très souvent rattaché aux contenus programmatiques et non pas entamé comme un travail à part. Une nouvelle proposition, où il s'en détache entièrement, perturbe toute la structure du cours dans son déroulement, telle qu'elle se conçoit habituellement (en tant qu'unité de sens où tous les éléments sont en relation harmonieusement). Cela ne veut pas dire pour autant que ce n'est pas un travail pouvant donner des résultats satisfaisants.

D'un autre côté, en ce qui concerne les étudiants, l'enseignante signale ne pas avoir noté de réactions négatives à aucun moment. Pour ces groupes, comme pour les autres, quelques étudiants se sont montrés intéressés par les images et ont de-

mandé à les recevoir dans leurs boîtes mail. Cette enseignante a évoqué aussi la prise de notes sur les images comme un signe d'intérêt de la part de ses étudiants. Elle indique qu'ils lisaient les textes des images à voix haute et que cela est devenu rapidement une habitude. Ils observaient les images à chaque séance avec attention. Ils souriaient et paraissaient en profiter.

Elle a remarqué que les étudiants plus avancés (*Français IV*) se sont montrés plutôt curieux des objectifs derrière l'intervention. Même s'ils ont profité aussi de ces deux moments qui leur étaient proposés, ils se souciaient du manque de lien avec le cours, tout comme l'enseignante.

Ils ne comprenaient pas la raison pour laquelle on leur montrait ces images qui n'avaient pas de buts didactiques, tels qu'ils les conçoivent. D'ailleurs, ils se sont inquiétés du fait que les images ne reflétaient pas la culture française et que certaines citations n'appartenaient pas à des auteurs francophones. Le fait qu'elles aient été traduites en langue française ne suffisait pas pour qu'elles deviennent pertinentes dans ce contexte. Certaines citations qualifiées de « philosophiques » ont éveillé l'intérêt de certains étudiants, mais d'autres n'ont pas été réceptifs. Ils les ont trouvées triviales ou d'un caractère psychologiste qui ne leur plaisait pas forcément.

En somme, du point de vue des enseignants, l'intervention pédagogique A a été relativement bénéfique. En général, ils indiquent des conséquences positives liées à l'action d'intervention proposée. Apparemment, les étudiants ont été persuadés du fait qu'ils pouvaient être en train de cultiver une vision négative de la langue et la(les) culture(s) cible(s), ainsi que de leurs usagers et leur apprentissage. Cette vision, pouvant avoir une influence négative sur le déroulement de la formation de ces étudiants en FLE, est à présent majoritairement refusée.

Les conséquences qui sont ressorties les plus fréquemment de propos des enseignants lors des entretiens ont été l'installation d'une ambiance agréable dès le début de chaque séance de cours et la sensation de bien-être que cette ambiance pou-

vait provoquer chez certains étudiants et enseignants. Les enseignants ont mentionné aussi la prise de conscience de la part des étudiants de certaines représentations erronées qu'ils avaient des Français et, même, de l'apprentissage de la langue française. En effet, le choix des images montrant des valeurs universelles partagées par les deux cultures (française et vénézuélienne) a réduit la sensation d'étrangeté que les étudiants auraient pu développer face à la culture cible, tout en s'en sentant très éloignés, et de ce fait, démotivés.

D'un autre côté, la déstructuration d'une partie de la séance de cours au profit d'un travail sur les motivations, les représentations et les AL des étudiants, les a interpelés quant au besoin de développer des capacités métacognitives (et méta affectives, si nous pouvons nous permettre le terme) lors du processus d'apprentissage. Non seulement les étudiants ont été interpelés par ce besoin, mais les enseignants aussi. Compte tenu de ces réflexions, nous pensons que cette intervention A a produit des effets positifs, même si statistiquement ces effets ne sont pas de première importance.

Cette conclusion nous permet d'affirmer, partiellement, les hypothèses opérationnelles mentionnées au début de cette sous-partie sur l'importance et l'utilité des interventions pédagogiques en vue de l'amélioration de la situation d'apprentissage. Afin de confirmer cette affirmation, nous comptons, à présent, observer l'intervention B.

4.4.2. Changement d'attitude par la socialisation

Tout comme pour l'intervention A, afin d'analyser les effets de l'intervention B, nous comptons, d'abord, décrire les test relationnelles appliqués au données recueillies au moyen du questionnaire. Ensuite, nous décrirons l'opinion de l'enseignante chargée du cours de *Français II* du semestre B-2014, exprimée lors d'un entretien mené dans les mêmes conditions que les entretiens précédemment étudiés.

Finalement, nous nous occuperons de l'analyse des réponses des étudiants à un deuxième questionnaire complémentaire en lien, justement, avec les effets de l'intervention qu'ils ont vécue.

Rappelons, avant de passer aux analyses, que cette intervention a consisté en un échange interculturel par les réseaux sociaux entre des étudiants français et des étudiants vénézuéliens.

a) Des effets statistiquement prouvés

Le cas de l'intervention B est complètement différent à celui de l'intervention A car la population est très petite et très homogène. De ce fait, la plupart des sujets rentrant assez souvent dans la même catégorie/modalité, il est peu probable qu'il y ait des corrélations en fonction des variables individuelles et contextuelles. Nous avons, tout de même, soumis les données à des analyses similaires à celles auxquelles ont été soumises les données de la population A.

Ainsi, dans le Tableau 108, nous pouvons observer les moyennes obtenues par ce groupe. Avec un indice d'évaluation minimal de 36,6250 et maximal de 39,5, la seule dimension qui se démarque des autres est la dimension affective à T2. Elle se situe, à ce moment de l'expérience, au-delà du seuil établi pour les évaluations *très positives* de la part des étudiants. Il s'agit d'un fait qui attire fortement notre attention car l'intervention pédagogique vécue par ce groupe, basée essentiellement sur la socialisation, est censée toucher directement l'affectivité des individus.

En effet, puisqu'il s'agit de la mise en relation des étudiants vénézuéliens avec des étudiants français, par des logiciels d'échanges verbaux, la socialisation y prend une place centrale. Lors du processus de socialisation avec des inconnus la dimension affective des individus est, en général, fortement sollicitée. Ainsi, lors de ce type de rencontres, plusieurs procédés ont lieu. Premièrement afin d'établir un lien – même superflu– avec d'autres personnes lors des rencontres, l'individu doit faire

preuve d'une ouverture minimale envers l'autre. D'ailleurs, les efforts faits pour atteindre l'intercompréhension entre des sujets ayant des langues maternelles différentes promeuvent, deuxièmement, des sensations et des sentiments en lien avec l'entraide. Parmi ces émotions, nous pouvons compter certainement l'empathie, la compréhension, la tolérance, la solidarité, l'attitude d'écoute. Finalement, une fois la relation entamée, des sentiments d'affinité ou de refus peuvent s'installer. De ce fait, il est tout à fait normal que des mouvements se produisent dans la dimension affective des AL des étudiants. Or, ces mouvements peuvent être aussi bien négatifs que positifs, en fonction de l'effet que l'action d'intervention produit. Dans ce cas, l'augmentation de l'indice d'évaluation sur la dimension affective des étudiants à T2, nous fait penser que l'intervention a pu produire, au moins en partie, les effets positifs désirés (*cf.* 3.3.5 Étape 4 : Intervention pédagogique B, page 226).

Tableau 108 - Échantillons appariés pour test t de Student. Intervention B

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ScoreCognitiveT0	36,6250	8	4,17261	1,47524
	ScoreCognitiveT2	37,1250	8	4,99821	1,76714
Paire 2	ScoreAffectiveT0	37,7000	10	3,36815	1,06510
	ScoreAffectiveT2	39,5000	10	3,50397	1,10805
Paire 3	ScoreComportT0	38,1818	11	3,94508	1,18949
	ScoreComportT2	38,8182	11	4,87480	1,46981
Paire 4	ScoreGlobalT0	113,0000	8	11,25040	3,97762
	ScoreGlobalT2	114,6250	8	11,51319	4,07053

Cependant, la différence des indices étant relativement petite, comme pour l'intervention A, cette différence n'a pas été statistiquement significative. C'est le cas non seulement de la dimension affective mais de toutes les autres dimensions. Conséquemment, il n'y a pas de corrélation entre l'indice d'AL à T0 et à T2 (Tableau 109). En effet, d'un point de vue statistique, nous ne pouvons pas affirmer que c'est l'intervention pédagogique qui a provoqué ces changements.

Tableau 109 - Corrélation des échantillons pour le Test t de Student. Intervention B

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	ScoreCognitiveT0 & ScoreCognitiveT2	8	,681	,063
Paire 2	ScoreAffectiveT0 & ScoreAffectiveT2	10	,466	,175
Paire 3	ScoreComportT0 & ScoreComportT2	11	,283	,400
Paire 4	ScoreGlobalT0 & ScoreGlobalT2	8	,666	,071

Malgré cela, le test t de Student (Tableau 110) nous montre des résultats que nous considérons importants. Les niveaux de *Sig.* (0,717 ; 0,144 ; 0,701 et 0,636) ne sont pas significatifs pour cette population. D'ailleurs, pour tous ces coefficients, le niveau de probabilité de l'erreur est haut. Ceci veut dire, en termes pratiques, que les relations trouvées entre les éléments sont probablement dues au hasard. Cependant, les différences de moyennes nous montrent qu'il y a eu, pour la première fois, une augmentation systématique et homogène de tous les indices à T2. À notre avis, il s'agit d'un constat à ne pas négliger qui peut parler positivement de l'intervention pédagogique mise en place.

Tableau 110 - Test de t de Student. Indices intervention B.

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig.
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	CognitiveT0-T2	-,50000	3,74166	1,32288	-3,62810	2,62810	-,378	7	,717
Paire 2	AffectiveT0 -T2	-1,80000	3,55278	1,12349	-4,34150	,74150	-1,602	9	,144
Paire 3	CompT0-T2	-,63636	5,33428	1,60835	-4,21998	2,94725	-,396	10	,701
Paire 4	GlobalT0-T2	-1,62500	9,30342	3,28925	-9,40285	6,15285	-,494	7	,636

Suite au test t de Student, nous avons appliqué directement un modèle mixte linéaire simple sur les indices d'évaluation des dimensions et sur l'indice d'AL, corrélés à chacune des variables de notre étude. Rappelons que l'analyse proportionnée par ce modèle permet d'exploiter toutes les données recueillies sans exclure les individus qui n'ont pas répondu à toutes les questions.

Étant donné que cette population est beaucoup plus homogène que la première, certaines analyses n'ont pas été faisables. Par exemple, en ce qui concerne la variable « genre », un seul garçon a complété les étapes T0 et T2. Les observations faites sur des variables où les modalités sont représentées par un seul sujet ne seraient pas fiables. De ce fait, nous avons réduit le nombre de variables à observer nous centrant sur celles qui se sont montrées significatives (ou bien avec une tendance à être significatives) dans la population 1, beaucoup plus grande. Ainsi, les résultats produits par le premier groupe d'étudiants (population 1), nous ont permis d'isoler, d'un côté, les variables et définir, de l'autre, quelles sont celles pouvant influencer le changement d'attitudes. Le modèle a été appliqué, de ce fait, aux variables *Groupe* (de provenance lors de l'année précédente : contrôle et expérimental), *classe sociale*, *cursus universitaire*, *français comme activité extra-académique* et *parents aimant le français*.

La plupart des valeurs *Sig.* étant très élevées, dans toutes les analyses consultables dans l'annexe n° 29, nous n'avons trouvé que deux corrélations à souligner. La première d'elles correspond à la variable indépendante « français comme activité extracurriculaire », corrélée avec la variable dépendante « dimension affective ». Dans le Tableau 111, nous pouvons observer que la modalité 1 de cette variable est significative quant à la variation des indices entre T0 et T2 (*Sig.* 0,025). Les étudiants qui suivent des cours de français en plus de ceux proposés par l'université, ont amélioré leur indice d'acceptation de la dimension affective.

Tableau 111 - Modèle linéaire mixte appliqué à la dimension affective. Variable « français comme activité extra-académique ».

Comparaisons par paire[a]						
Français comme activité extracurricu-laire	(I) test	(J) test	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	ddl	Sig.[e]
1,0	1	2	-5,833[*,c]	1,446	3,133	,025
	2	1	5,833[*,d]	1,446	3,133	,025
2,0	1	2	-3,224[c]	1,459	3,241	,107
	2	1	3,224[d]	1,459	3,241	,107

De la même manière, la variable « cursus universitaire » présente une corrélation importante avec cette même dimension affective (voir le Tableau 112).

Tableau 112 - Modèle linéaire mixte appliqué à la dimension affective. Variable « cursus universitaire ».

Comparaisons par paire[a]						
Cursus universi-taire	(I) test	(J) test	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	ddl	Sig.[e]
1,0	1	2	-1,239[b]	1,436	3,050	,451
	2	1	1,239[c]	1,436	3,050	,451
2,0	1	2	-7,818[b,*]	1,481	3,398	,010
	2	1	7,818[c,*]	1,481	3,398	,010

La modalité 2 de cette variable est significative dans le changement positif de l'indice. Les étudiants de la *Licenciatura* en Éducation, mention langues ont amélioré d'avantage, à T2, l'appréciation qu'ils avaient, à T1, de la langue française et son apprentissage d'un point de vue affectif. Ces résultats sont en lien avec ceux que nous avons trouvés pour la population de l'intervention A. Ceci nous permet de confirmer le sens de certaines de nos propositions didactiques concernant, notamment le besoin de définir le profil du diplômé en Langues Modernes, que nous considérons problématique d'un point de vue affectif, par rapport au profil des diplômés en Éducation, mention langues.

Pour résumer, les analyses relationnelles que nous venons de présenter, nous laissent comprendre que cette deuxième intervention a produit des résultats positifs chez les étudiants de *Français II* du semestre B-2014 de la ULA. Ces résultats positifs sont en lien avec la dimension affective des étudiants qui est, parmi les trois dimensions des AL, la plus résistante aux changements. Ces analyses nous ont permis de découvrir également l'influence positive qu'ont deux variables sur le changement d'attitudes : le cursus universitaire dans sa modalité « Éducation, mention langues » et le fait de suivre des cours de français comme activité extra académique. Ces observations s'enrichissent par l'analyse qualitative suivante portant sur la propre perception de l'enseignante responsable de ce cours et celle des étudiants ayant vécu l'intervention.

b) L'avis de l'enseignante chargée du cours

L'entretien avec cette enseignante n'a pas été plus court que ceux tenus avec les autres enseignants. Pourtant, dans cette section, les remarques à mettre en avant ne sont pas très nombreuses. Elle a surtout insisté sur le fait que l'échange établi entre ses étudiants et les étudiants français avait été très fructueux. Elle a relevé l'implication des étudiants vénézuéliens et les motivations qu'elle pensait qu'ils avaient éprouvées grâce à cette intervention. Toutes ses observations se résument dans sa phrase : « Je suis sûre que les étudiants ont tiré un profit maximal de cette expérience. Elle a été très positive pour ceux qui y ont participé jusqu'à la fin du semestre. ». D'ailleurs, elle s'est référée systématiquement à la positivité des réponses des étudiants à un questionnaire qu'elle a appliqué auprès d'eux, afin d'évaluer l'activité. Nous en donnerons les détails ci-dessous.

L'enseignante a, tout de même, fait d'autres observations communes à tous les enseignants. Elles concernent notamment les difficultés rencontrées. Des soucis techniques produits par les coupures d'électricité, le manque de connexion à internet, l'absence d'équipements et d'installations nécessaires dans les salles de classes

pour projeter les images, l'inexistence d'un atelier d'informatique pour les échanges à distance, ont été soulignés avec insistance lors des entretiens. Ainsi, les 4 enseignants interrogés ont signalé aussi des difficultés administratives et personnelles les empêchant de respecter les chronogrammes des interventions tels qu'ils avaient été établis.

D'autres difficultés en lien avec la programmation du semestre ont été relevés. Par exemple, dans quelques cours, les interventions ont été interrompues, lors des évaluations. En effet, elles ne pouvaient pas avoir lieu spécialement lors des évaluations orales. Dans ces cas, les étudiants sont entrés, un par un, dans la salle pour passer des entretiens individuels. Pendant les périodes de révisions, il n'y avait pas d'espace/temps pour donner de la continuité aux interventions.

Finalement, quelques enseignants ont indiqué que cela leur manquait de faire partager ces moments agréables avec les étudiants du groupe contrôle car ils considéraient que ces actions pouvaient être aussi profitables pour ces étudiants qui en étaient exclus. Ils ont signalé, cependant, qu'ils éprouvaient en même temps un certain soulagement de ne pas avoir à reproduire l'intervention dans toutes leurs classes assignées car toute activité, aussi simple qu'elle soit, demande un investissement d'énergie important pour un enseignant. Tous ces commentaires attirent l'attention sur l'importance de bien s'organiser pour mettre correctement en place des interventions pédagogiques de ce type.

Avant de passer à l'analyse de la vision qu'ont eue les étudiants de cette expérience, nous voudrions signaler que les enseignants chargés des cours qui font l'objet de ces entretiens, ont fait de « l'observation directe » auprès des étudiants. Nous nous plaçons, au contraire, en position d' « observateur indirect », car nous ne nous trouvions pas au même endroit géographique que la population étudiée. L'existence de plusieurs observateurs rend les analyses ici présentées plus objectives (Gauthier et Bourgeois, 2016).

c) L'intervention B aux yeux des étudiants

Compte tenu des changements constatés, nous avons décidé d'approfondir un peu plus notre recherche auprès de la population de l'intervention B. En effet, toutes les données traitées statistiquement ont montré des résultats vers une évolution importante et positive de ce groupe. Nous avons vu que leur univers affectif a été mobilisé en positivant leurs motivations, représentations et, en définitive, leurs AL. D'ailleurs, l'enseignante chargée de ce cours nous a signalé que les étudiants ont fait des progrès très importants en ce qui concerne la langue et qu'ils ont changé d'attitude par rapport au début du semestre. Elle pense qu'ils se sont montrés très intéressés par l'activité et très motivés. Elle a vu les représentations que les étudiants avaient de la langue et de la culture françaises, ainsi que de leurs usagers, changer.

De ce fait, l'enseignante chargée du cours, en guise d'objectivation de son autoévaluation, a décidé d'appliquer un nouvel outil à la fin du semestre pour recueillir l'opinion des étudiants à ce sujet. Il s'agit d'un questionnaire préparé par nos collègues, responsables du projet d'échange, auquel nous avons eu accès.

Le questionnaire répond, essentiellement, aux objectifs du cours en question et, de manière complémentaire, aux objectifs de cette recherche. Il se compose de 29 items présentés ci-dessous, repartis selon la compétence développée à l'issue du cours et, notamment, de l'échange. Une échelle d'évaluation de 0 à 5 a été proposée aux étudiants pour exprimer à quel point ils croyaient avoir développé ces compétences (0 = aucunement ; 1= très peu; 2= peu ; 3 = moyennement; 4 = beaucoup ; 5= énormément).

Compétences interculturelles

1. Relativiser mon point de vue et mon propre système de valeurs.
2. Accepter la différence.
3. Comprendre les difficultés de mon partenaire académique.
4. Avoir de l'empathie (me mettre à la place de mon partenaire académique).

5. Surmonter les malentendus.
6. Interpréter les gestes (mains et visage).
7. Apprécier l'inconnu et m'intéresser pour le connaître.
8. Demander des explications.

Compétences linguistiques

9. Parler en français de manière plus fluide.
10. Améliorer ma compréhension du français oral.
11. Identifier les différences dialectales, d'accent et argotiques.
12. Comprendre des aspects grammaticaux.
13. Corriger des erreurs de langue dans mon expression orale.
14. Corriger des erreurs de langue dans mon expression écrite.
15. Améliorer la compétence d'écriture en français.

Compétences méthodologiques et informatiques

16. Apprendre à enseigner.
17. Définir une méthode personnelle d'apprentissage.
18. Trouver des méthodes de recherche d'information.
19. Développer des habiletés pour maîtriser les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Compétences discursives

20. Comprendre une information de la télévision.
21. Exposer et expliquer oralement un événement.
22. Informer sur des aspects culturels comme la musique, le cinéma, la peinture, etc.
23. Commenter – donner son opinion sur des aspects culturels.
24. Comprendre l'humour au moyen des caricatures.
25. Expliquer-décrire un tableau.

Compétences socio-culturelles

26. Obtenir des connaissances sur la société française : éducation, manières de vivre, gastronomie, mœurs, médias, etc.
27. S'approprier des connaissances sur la situation politique actuelle.
28. Comprendre les problèmes économiques actuels et leurs conséquences.

29. Acquérir des connaissances sur quelques évènements historiques de France.

À l'issue de ce questionnaire, il a été confirmé que la relation personnelle établie entre les étudiants des deux institutions/pays a eu des résultats positifs, de leur propre point de vue. Nous présentons ici les résultats de manière succincte. Pour consulter les détails, nous proposons un document dans l'annexe n° 30.

Les compétences interculturelles ont été évaluées avec une moyenne générale de 4,13 points. L'item « apprécier l'inconnu et m'intéresser pour le connaître » est celui qui a eu la moyenne la plus élevée : 4,63/5. Pour les compétences linguistiques, la moyenne générale a été de 3,84 points. Les compétences méthodologiques et informatiques ont obtenu en moyenne 3,76 points. Les compétences discursives, 3,78 points et les compétences socioculturelles, 3,61 points. (Figure 56).

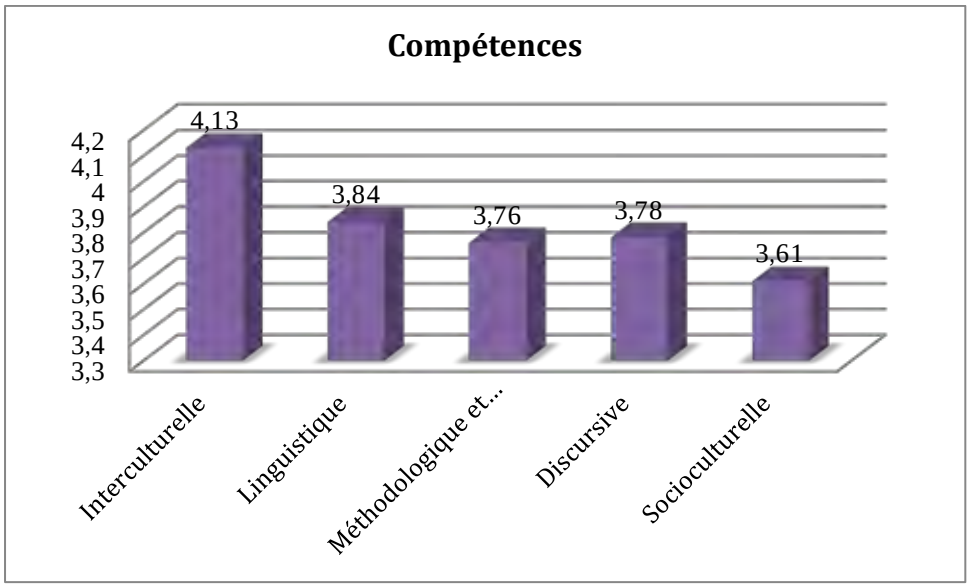


Figure 56 - Compétences acquises à l'issu du cours de français II. Semestre B-2014.

Nous observons que les compétences le mieux notées par les étudiants sont celles que nous cherchions à aider à développer chez eux, grâce à l'intervention pédagogique : les compétences interculturelles. Ceci est très intéressant, surtout lorsque nous considérons le fait que ce cours de *Français II* n'était pas composé uniquement des activités en lien avec cette expérience et que, d'ailleurs, le questionnaire ne porte pas que sur l'intervention mais sur le cours dans son intégralité.

Les étudiants étaient censés manifester leur opinion en relation avec tous les aspects du cours. Apparemment, de leur point de vue, l'intervention pédagogique visant l'amélioration de leurs AL, motivations et représentations a eu un impact important chez eux. En revanche, nous ne pouvons pas dire que cet impact se manifeste de manière équitable dans la perception qu'ils ont de l'acquisition d'autres compétences.

Mis à part ces résultats concernant les items, les étudiants ont été invités à décrire leur expérience dans un paragraphe. Dans leurs textes, ils font référence à des aspects purement linguistiques développés par cette expérience. Ils mentionnent, par exemple, la correction phonétique, la syntaxe, les genres, l'orthographe, la grammaire, l'expression écrite, la fluidité de l'expression. Cependant, nous ne retenons pour notre analyse que les remarques les plus importantes en lien direct avec les AL après l'intervention.

Dans ce sens, certaines expressions des étudiants témoignent d'un enrichissement produit par l'intervention : « J'ai appris comment sont les Français, vraiment », « C'est un petit morceau du monde qui entre dans mon esprit », « J'ai adoré cette expérience », « Après cette expérience, je me sens beaucoup plus passionnée pour la langue et culture françaises, ainsi que pour les francophones », « Nous sommes très différents mais, c'est très positif ».

Beaucoup d'expressions des étudiants permettent, en effet, de voir un éveil de l'intérêt envers la langue et envers l'autre. Ils signalent que l'action menée leur a permis d'accorder plus de valeur à ce à quoi ils n'en accordaient pas assez. Ils pensent que cela est dû à la méconnaissance de beaucoup d'aspects que seulement une communication authentique pouvait permettre de connaître : « Cela m'a aidée à sentir beaucoup plus d'intérêt pour cette langue et ce pays. Maintenant, j'ai envie de tout connaître », « L'apprentissage dans un contexte authentique est inestimable ». L'acceptation de l'autre et des différences sans porter des jugements sont souvent évoquées. De même, leurs expressions témoignent d'un changement de leurs repré-

sentations : « Maintenant, je vois les Français comme des personnes extrêmement curieuses, comme des enfants. Ils veulent connaître la raison qui explique chaque chose », « Je me suis rendu compte qu'ils sont très gentils », « Ils manifestent énormément d'enthousiasme lorsqu'ils racontent leur expérience et s'étalent dans des histoires de tout ce qu'ils ont appris comme s'ils avaient vraiment trop envie de le partager ».

En ce qui concerne l'empathie, elle a été décrite par des anecdotes telle que celles provoquées par les soucis de connexion provoquant des problèmes de son. Ces soucis ont été résolus par des efforts supplémentaires au niveau de la gestuelle de deux parts impliquées. Ceci a provoqué des situations hilarantes et agréables.

Ils font référence aussi à une conscience différente portée aux variétés de langue grâce à l'échange : « Cela m'a permis d'apprendre des expressions dialectales et argotiques que je n'aurais jamais vues dans les méthodes. C'est un apprentissage plus authentique ». Ceci se manifeste, d'ailleurs, dans les deux sens : « Certains régionalismes m'ont permis de parler des particularités de ma culture d'origine et de me démarquer d'une image très réductrice que les personnes peuvent avoir « des Espagnols ». Cet adjectif de nationalité est souvent utilisé comme un générique pour qualifier tous les hispanophones ».

Toujours dans le même sens, beaucoup d'étudiants mettent en relief un apprentissage culturel très important de la part des étudiants français aussi. En effet, dans certains cas, les étudiants vénézuéliens ont fait remarquer que ce sont les représentations des étudiants français qui ont changé. Cela a permis d'avoir des échanges plus positifs.

À leur avis, les étudiants français ont eu accès à beaucoup de connaissances qu'ils n'avaient pas sur le Venezuela. À partir de ces informations, ils se sont construits une nouvelle image –plus positive– des Vénézuéliens. À leur tour, les étudiants

vénézuéliens se sont sentis mieux évalués et plus à l'aise pour établir un lien social avec un *autre* qui les reconnaît positivement.

Une étudiante évoque, par exemple, que son partenaire académique dans l'échange a compris, avec un peu de difficulté, les différences entre les deux pays par rapport aux aides accordées par l'État. Au Venezuela, il y a très peu d'aides en comparaison avec la France. Ceci l'a fait relativiser son appréciation des Vénézuéliens qu'il ne considérait pas capables de gérer leurs vies de manière adéquate, malgré les possibilités dont il pensait qu'ils pouvaient profiter (dans ses représentations). À partir de ce témoignage, l'étudiante vénézuélienne a pu expliquer à son partenaire français toutes les responsabilités qu'elle avait et auxquelles elle devait répondre sans avoir recours à des aides. Lors de l'échange, cette étudiante avait la responsabilité de ses cours et un travail à mi-temps pour les financer. D'après cette étudiante, le fait d'être informé a changé la représentation que son partenaire avait des Vénézuéliens. Il est devenu plus empathique et cela a motivé l'étudiante vénézuélienne à poursuivre l'échange.

Du côté des aspects concernant non pas la langue-culture mais, son enseignement et son apprentissage, beaucoup de remarques positives ressortent aussi. Les étudiants mentionnent, par exemple, une plus grande ouverture pour l'acceptation de l'erreur comme moyen d'apprendre : « Je faisais des erreurs car il fallait parler pendant cette heure-là, peu importe la manière, il fallait s'exprimer et le partenaire me corrigeait. J'ai beaucoup appris en faisant cela. J'ai appris surtout à voir le côté aimable des erreurs ».

Afin d'enseigner/expliquer aux étudiants français certaines structures de la langue espagnole, les étudiants vénézuéliens mentionnent le besoin d'entamer un processus de « didactisation » de l'objet. Ils assurent que cela leur a permis de développer des compétences importantes pour leur vie professionnelle. En même temps, ils signalent souvent qu'ils ont dû développer des méthodes de recherche pour trouver des informations pertinentes et claires à partager. En ce qui concerne les res-

sources didactiques, ils affirment s'être sentis très motivés par la recherche de meilleurs moyens pour faire comprendre les informations (des vidéos, des publicités). Cela leur a apporté une vision différente sur la valeur des documents : « C'est quelque chose qui m'a motivée et inspirée ».

Ces étudiants ont manifesté aussi avoir pris conscience du fait que ce n'est pas suffisant d'avoir une information pour parler de compréhension. Il faut approfondir pour atteindre un niveau de maîtrise et, par rapport à leur langue maternelle, ce constat est devenu évident. En effet, les étudiants vénézuéliens pensaient bien connaître leur langue mais, au moment de l'expliquer, ils réalisaient qu'ils ne la connaissaient pas autant qu'ils le croyaient. Ils se disent, à présent, plus conscients du besoin de développer des démarches permettant de faire des progrès au niveau cognitif. Cela a mobilisé les représentations que ces étudiants avaient de leur propre apprentissage en langue étrangère. Lorsqu'ils extrapolent ces constats, ils se rendent compte qu'il leur faut développer une attitude plus positive au niveau comportemental. Ils se sont placés sur le plan de la métacognition pour faire ce type de réflexions.

Finalement, en ce qui concerne les conditions matérielles dans lesquelles à eu lieu l'expérience, les étudiants, tout comme les enseignants, font référence aux problèmes rencontrés. La faible qualité de la connexion a même empêché l'échange à certaines occasions. Malgré cela, ils ont une image très positive de l'expérience et un sentiment de reconnaissance envers les enseignantes chargées du projet. C'est un sentiment qu'ils manifestent systématiquement dans leur copie du questionnaire. À notre avis, cela témoigne aussi des mobilisations mentionnées dans leur univers affectif. Il s'agit donc d'une activité qui les a motivés et qui a changé leurs représentations. C'est pourquoi nous prônons la mise en place systématique d'interventions pédagogiques de ce genre.

Or, même si nous considérons qu'il existe des interventions pouvant s'avérer idéales, il faut savoir aussi que, dans le cadre de cette étude, nous avons des limita-

tions assez importantes nous empêchant d'accéder à ce genre d'activités. Nous pensons, par exemple à des échanges interuniversitaires, des rencontres fréquentes en tête à tête avec des natifs (surtout avec des personnes notables –voire célèbres– dans les domaines linguistique et culturel francophones), des immersions linguistico-culturelles sous la forme de mini-stages dans des territoires francophones, des projets d'échanges épistolaires (par le système SYFED de l'AUF, par exemple) permettant de correspondre avec d'autres classes francophones dans le monde. Nous comptons également, parmi ces possibilités, la programmation d'activités récréatives organisées par des clubs, la publication de bulletins mensuels d'information rédigées par les étudiants, le suivi des émissions en langue française (radio et télévision), la création de bibliothèques et centres multimédia pour l'apprentissage de la langue (avec des dictionnaires électroniques, des livres, des cédéroms, des revues, des magazines, des films, des manuels divers, venus de France ou d'autres pays francophones). Les exemples étant très nombreux, il serait intéressant d'analyser leur faisabilité et de concentrer tous nos efforts pour que des projets se réalisent.

Entretemps, sur la base de notre propre expérience, nous pensons que des interventions semblables à la deuxième que nous avons mise en place peuvent être très productives en termes de résultats positifs et peu coûteux. En effet c'est la population 2 qui a montré les changements d'AL les plus importants pour notre étude. L'évolution des indices est accordée en grande partie par l'évaluation que font les étudiants des items concernant la dimension affective. Le fait de mettre les étudiants de la ULA en contact avec leurs homologues français a eu un effet très positif touchant, notamment l'univers affectif des étudiants. C'est pourquoi nous conseillons fortement la mise en place de plus d'échanges de ce type, donnant des résultats très favorables sans demander beaucoup d'investissements économiques (le fait qu'il puissent se faire en ligne les rend absolument réalisables). Des interventions de ce type sont à la base de la génération des AL positives, des motivations et représentations différentes.

Dans ce sens, Suso López assure que l'interaction sociale en classe a un rôle très important dans l'apprentissage des langues. Elle met en jeu de façon interdépendante trois types de pratiques :

> *1. la mise en rapport des subjectivités (intersubjectivité, confrontation, découverte de l'autre, respect, sympathie, empathie, mouvements des aspects socio-psychologiques) ;*
> *2. des rapports d'interlocution comprenant des enjeux linguistiques et sociolinguistiques (socialisation langagière), ainsi que la mise en place des dimensions du processus de communication : l'espace, le temps, le rapport entre les actions et les discours. Cette pratique prend en compte, finalement, l'organisation du discours (dialogues, questions, politesse, exemplification) ;*
> *3. des pratiques pédagogiques telles que le cadrage et l'organisation de l'activité, l'orientation de la focalisation ou l'attention des apprenants à travers des pratiques langagières interactives comme les prescriptions plus ou moins autoritaires, des injonctions, la requête d'engagement, l'appel à la réflexion, des conseils et des menaces.*
> *(Suso López, 2014, p. 317-318)*

L'importance de la socialisation dans la classe est mise en exergue aussi par Cicurel (cité par Blanchet et Chardenet, 2014). Ces auteurs rendent évidente l'importance des interactions réelles dans la classe et en dehors. La deuxième option ne nous correspondant pas, nous considérons qu'il est important d'essayer d'intervenir, du point de vue de la première, dans nos cours. Les trois pratiques susmentionnées, en lien avec cette socialisation, peuvent parfaitement avoir lieu dans le cadre des actions telles que les interventions proposées, tout en permettant l'éveil des affectivités.

Dans tous les cas, l'augmentation systématique et homogène des indices pour la population 2, nous mène à considérer que toute intervention portant sur la socialisation mérite d'autres efforts d'approfondissement, lors de recherches à venir. De nombreux auteurs, tels que Peraya (2000), ont rendu compte de l'importance de la construction du savoir à travers la mise en place des actions comme collaborer et

coopérer. Ces affirmations sont sous-tendues par la théorie socioconstructiviste de Vygotski (1934). D'ailleurs, d'après Peraya, dans le cyberespace, *l'idéologie du communautaire* et le *fonctionnement collectif* ont une grande importance.

> *C'est ainsi que la banalisation d'Internet jointe à la démocratisation de l'ordinateur donne lieu à une intense réflexion sur cette forme nouvelle d'apprentissage constituée par l'outil multimédia et les modalités sociales inédites qu'il suscite […]*
> *(Billières et Spanghero-Gaillard, 2005, p. 115)*

Ainsi, François Mangenot (2014) développe, par exemple, le sujet des *interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage*. Il mentionne dans son travail l'enseignement à distance, les échanges exolingues en ligne entre apprenants de langues et le travail collectif en complément d'une formation en présentielle. Cet auteur nous signale (p. 338) que la dimension, horizontale d'Internet est un véritable apport pour l'intérêt que suscitent les interactions en ligne. Elle permet des échanges, de la mutualisation, le développement de réseaux sociaux et de communautés de pratiques, notamment.

Parmi les avantages que ces interactions présentent, l'auteur mentionne l'assouplissement des contraintes spatio-temporelles, l'individualisation plus grande de la formation (celui qui veut s'investir d'avantage le fait), la diversification des formes d'expression (gestes, images), l'autoformation et le lien social avec les autres. Enfin, l'auteur confirme que l'interactivité permise par les moyens électroniques est très utile et économe.

De nombreux auteurs tels que Koulayan (2004), montrent d'autres avantages de ces moyens d'interaction avec les langues étrangères et ses usagers. L'auteure met en relief, par exemple, la possibilité de profiter du grand espace occupé par certains de ces moyens dans la vie des individus, tout en les transformant en un atout pour l'enseignement du français. En effet, les espaces virtuels où les individus passent une bonne partie de leur temps peuvent être exploités de diverses manières. Ainsi, on

peut profiter des avantages offerts par la messagerie électronique –que ce soit par internet au moyen des réseaux sociaux, ou que ce soit par sms–. On peut aussi se focaliser sur la création de nouveaux espaces, tels que des blogs et des forums. Dans tous les cas, la spontanéité de la communication généralement établie dans ces espaces peut avoir des enjeux sur l'affectif et les motivations (Koulayan, 2004).

Toutes ces remarques sur les avantages de la mise en place de certaines actions pédagogiques auprès des étudiants nous permettent de reprendre notre deuxième groupe d'hypothèses opérationnelles afin d'y répondre. Étant donné, non seulement des résultats issus de l'analyse des réponses des étudiants au questionnaire, mais aussi des réflexions des étudiants et des enseignants sur les expériences d'intervention pédagogiques qu'ils ont vécues, nous confirmons nos hypothèses.

Nous considérons, en effet, que *dans une situation didactique où l'étudiant est accompagné dans son apprentissage, l'enseignant joue un rôle prépondérant* (2). De ce fait, nous avons confirmé que *les résultats de la mesure des AL, après une intervention pédagogique, témoignent d'une amélioration des motivations et des représentations des étudiants* (2a). D'ailleurs, malgré la difficulté à établir des résultats qualitatifs statistiquement significants, nous avons vu, également, (notamment grâce à des analyses qualitatives) qu'*au fur et à mesure des interventions pédagogiques, ces changements montrent des Attitudes Linguistiques de plus en plus positives* (2b).

Le rôle fondamental de l'enseignant dans les changements perçus, en tant que metteur en scène des interventions qui les ont provoqués, a été prouvé. Les effets positifs de ces interventions ont été prouvés aussi. Il ne reste à notre avis, dorénavant, qu'à affiner les aspects les plus sensibles de ces procédures.

Dans ce sens, nous proposons un investissement majeur sur les aspects concernant l'affectivité des étudiants, équivalent à l'investissement actuel que nous faisons sur les aspects cognitifs. Nous mentionnons, en effet, les aspects où les étudiants de la population étudiée ont manifesté les plus grandes difficultés. De cette

manière, l'un des objectifs d'un prochain travail d'intervention dans le même cadre de notre étude pourrait être, par exemple, la diminution au maximum possible du refus que certains étudiants éprouvent envers les Français (qu'ils qualifient négativement). Un autre objectif pourrait se baser sur la promotion de l'ouverture à l'autre, élément indispensable à rappeler systématiquement afin de surmonter des appréciations négatives.

Il s'agirait, en effet, d'un travail visant à diminuer aussi les sentiments et sensations négatifs manifestés par les étudiants par rapport à la langue française et son apprentissage, tels que l'ennui que le travail grammatical provoque chez certains étudiants et le refus des accents qui diffèrent de l'accent standard. Pour cela, nous considérons que tout sentiment négatif peut devenir une source de motivations si l'on essaye d'inverser ses effets ou bien, de renverser l'image des étudiants qui engendre ces idées. Ainsi, la frustration, qui est amplement ressentie par les étudiants lorsqu'ils se trompent, peut se transformer en déclencheur du travail d'apprentissage par l'analyse des erreurs. Ce travail doit être systématique. N'oublions pas, en reprenant les propos de Galisson et Coste et en les extrapolant aux représentations et aux AL positives, qu' « une des difficultés de la pédagogie est non seulement de créer des motivations, mais surtout de les entretenir » (Galisson et Coste, 1976, p. 361)

En définitive, nous pensons que pour la conception de toute recherche éventuelle comparable à la nôtre, il est intéressant de prendre en compte l'intégralité des individus et leur synergie avec leur milieu. Fondamentalement, il ne faudrait pas oublier qu'il s'agit d'éléments très dynamiques. En effet, la construction de l'individu dans son milieu ne s'arrête jamais et elle dépend de facteurs multiples. En ce qui concerne le langage, tout particulièrement, nous nous permettons de rappeler que Jean Piaget, dans sa théorie constructiviste signale que

> *le développement du langage doit être traité comme celui de la fonction de représentation propre à l'espèce humaine dans son ensemble. Il manifeste donc à la fois l'importance des*

> *facteurs internes, biologiques, et une forte intégration à la construction progressive et globale de l'individu dans ses rapports avec son milieu.*
> *(cité par Martinez, 2011, p. 18)*

Vygotsky complétera cette idée par une perspective sociocognitive, selon laquelle

> *les schèmes représentatifs se bâtissent chez l'enfant dans l'interaction avec le milieu physique, de même que des schèmes communicatifs le font au contact du milieu social.*
> *(cité par Martinez, 2011, p. 18)*

Même si ces deux auteurs se réfèrent particulièrement à l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, à notre avis, ces notions s'appliquent aussi bien à l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère à n'importe quel âge. Les facteurs internes et externes, visibles et non visibles jouant un rôle prépondérant dans ce processus son très nombreux. De ce fait, nous prônons une didactique des langues qui se veuille de plus en plus « cognitive ». Il s'agit, d'après Billières et Spanghero-Gaillard d'une didactique

> *[qui] se tourne vers* ***l'étude des processus psychologiques internes***[125] *en amont des comportements visibles et des conduites verbalisables. La didactique cognitive postule que ce sont ces processus qui sont à la base des modifications comportementales et qui ont des incidences directes sur les conduites des apprenants. En d'autres termes, la didactique cognitive des langues s'assigne pour objectif de parvenir à appréhender le fonctionnement cognitif, concrétisé à travers les multiples activités où il est sollicité, des individus engagés dans des situations d'apprentissage linguistique –apprenants mais aussi enseignants -*
> *(Billières et Spanghero-Gaillard 2005, p. 120)*

[125] Nous avons souligné.

Cette idée porte fortement sur les traitements cognitifs que les apprenants font des contenus et sur tout processus psycholinguistique ayant lieu pendant l'apprentissage. Toutefois, elle peut se référer également aux représentations, qui sont partie prenante de l'univers cognitif des apprenants. Ainsi, les auteurs définissent la cognition dans leur article comme « l'ensemble des activités qui découlent du fonctionnement cérébral chez l'homme et chez l'animal : sensorimotricité, perception, langage, apprentissage, mémoire, représentation des connaissances, décision et raisonnement » (Tiberghien, 2002, cité par Billières et Spanghero-Gaillard, 2005, p. 108).

Étant donné qu'à ce stade le spectre des recherches est très ample, afin de nous rapprocher, par ce même schéma, au sujet spécifique de notre travail, il nous intéresse de citer aussi Beacco. Dans son article, intitulé « *Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures* », l'auteur indique que les savoirs importants pour la recherche dans ce domaine sont : les savoirs savants (académiques), les savoirs diffusés (divulgués comme résultats des précédents), les savoirs d'expertise (trouvé chez les professionnels domaine) et les savoirs sociaux (qui constituent les représentations sociales). En relation avec cette taxonomie des savoirs, Beacco cite quatre pôles de la didactique des langues, déterminés par Halté (2001), que nous considérons essentiels et à ne pas négliger :

> *1. Technologiste : où la prééminence est donnée à la transposition du savoir savant et du savoir scolaire.*
>
> *2. Psychopédagogiste : lorsqu'on privilégie dans la DDL les déterminants externes comme la psychologie ou la sociologie des apprenants.*
>
> *3. Sociodidactiste : basé notamment sur l'articulation des pratiques scolaires aux pratiques sociales, avec la focalisation sur les pratiques langagières.*
>
> *4. Praxéologiste : qui défend une perspective interventionniste.*
>
> *(Beacco, 2011, dans Blanchet et Chardenet 2014, p. 35).*

Nous basant surtout sur les trois derniers pôles mentionnés, nous avons mené une recherche en sociodidactique, pour utiliser le terme le plus adéquat renfermant toutes les notions que nous avons abordées. Il s'agit, en effet, du type de recherche que nous prônons et dont nous déplorons l'absence relative (encore à présent) dans les pratiques didactiques. Cette absence reste, pour nous, incompréhensible.

Déjà, en 1994, Louise Dabène dénonçait la place réduite de la sociolinguistique en DDL. Elle insistait sur le besoin de la formation des enseignants en langues dans cette perspective : « les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques » (1994, p. 171). Dans ce sens, Zarate signale qu'il est important d'observer et de connaître la relation d'un public avec la culture enseignée. L'auteure propose donc, parmi les possibles outils mentionnés par Dabène ci-dessus, une série de questionnements permettant de découvrir cette relation :

> *Est-elle marquée par un passé conflictuel ou non, une actualité orientée vers une perception positive ou non de l'étranger (et, en particulier, du/des pays étudiés) ? les élèves ont-ils eu l'occasion d'être en prise avec des pratiques culturelles différentes (séjour hors de l'espace familial, expériences familiales d'expatriation)?*
>
> *(Zarate, 2006, p. 36)*

À l'époque où Dabène dénonçait ce vide dans la pratique pédagogique, elle donnait l'exemple des enfants d'origine étrangère qui essayaient d'apprendre la langue française sur le territoire français sans que l'on prenne en compte les difficultés liées à cette situation. Or, on pourrait croire à une évolution importante de cette situation depuis un peu plus de vingt ans. Cependant, presque dix ans plus tard, après les déclarations de Dabène, Marinette Matthey (2003) continue à mettre en exergue l'absence de l'analyse profonde des facteurs cognitifs, sociopsychologiques et sociologiques influant sur l'apprentissage des langues.

Cette autre auteure considère que la difficulté majeure pour l'intégration réelle de ces facteurs dans notre pratique professionnelle –malgré la conscience étendue de leur importance– est le besoin de développer une interdisciplinarité, qu'elle présente dans son ouvrage comme une tâche difficile dû au manque de formation dans ce sens :

> *[…] si on peut entendre, dans les interventions conclusives de colloques, des appels en faveur de cette interdisciplinarité, si on la réclame et la juge urgente, « dans l'état actuel de nos connaissances », la pratique d'une recherche interdisciplinaire reste difficile. J'aimerais faire un parallèle entre l'interdisciplinarité telle que je la conçois et le bilinguisme, tel qu'il est envisagé par Weinreich (1968). Pour cet auteur, l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue lui-même. Il peut en aller de même, me semble-t-il, pour l'interdisciplinarité : l'endroit où les disciplines entrent en contact pour être une étude qui réunit des chercheurs de provenances différentes, mais la rencontre interdisciplinaire peut s'opérer également dans le chercheur lui-même ! L'interdisciplinarité est ainsi d'abord un problème de formation des chercheurs.*
>
> *(Matthey, 2003, p.41)*

Encore un peu plus de 10 ans plus tard, après Matthey, De Pietro et Rispail (2014), dans l'ouvrage sous leur direction consacré à l'enseignement du FLE contextualisé, indiquent que la didactique et la sociolinguistique devant se rapprocher restent, toujours, très souvent séparées. Pour les auteurs, les enseignements (composante didactique) doivent s'inscrire entièrement dans les contextes particuliers dans lesquels ils ont lieu et ils doivent prendre en compte toutes les particularités de ces contextes (composante sociale), ce qui n'arrive pas aussi fréquemment qu'il faudrait. Pour De Pietro et Rispail, comme pour nous, une analyse sociolinguistique réelle de la situation d'apprentissage s'impose au XXIème siècle.

CONCLUSION

L'analyse des Attitudes Linguistiques (AL), proposée dans cette étude, a été menée afin de fournir des éléments explicatifs relatifs au *rendement académique* des étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) à l'Universidad de los Andes (ULA). En effet, tout en étant consciente des origines diverses potentielles des difficultés des étudiants constatées, nous avons choisi de les observer d'un point de vue extérieur au système immanent –purement linguistique– de la langue française. Pour ce faire, nous nous sommes intéressée à l'influence que peuvent exercer des facteurs psychoaffectifs et sociologiques sur les résultats obtenus par les étudiants. Ces résultats ont été mesurés non seulement en termes de notes obtenues, mais aussi, en termes de pourcentages de réussite, d'échec, d'obtention d'une mention spéciale, d'absences et d'abandons (éléments fondamentaux à prendre en compte dans la définition du *rendement académique*).

Pour parvenir à notre objectif général, nous avons déterminé, avant tout, la nature des AL de deux groupes d'étudiants inscrits à la ULA en 2014. Par ailleurs, nous avons porté notre attention sur les liens existant entre les AL, les *motivations* et les *représentations* des étudiants. En effet, les motivations et les représentations sont des paramètres habituellement observés en Didactique de Langues (DDL) pour analyser et expliquer, précisément, des phénomènes psychoaffectifs et sociologiques en lien avec l'apprentissage.

En outre, nous avons établi les liens potentiels entre les AL des étudiants et les variables sociolinguistiques impliquées dans le contexte de notre étude. L'analyse de ces éléments nous a aidée à trouver des réponses partielles à la problématique générale de notre recherche, ainsi que certaines pistes pour imaginer des solutions aux insuffisances de rendement académique en FLE des étudiants de la ULA.

Particulièrement, nous voulions découvrir si l'enseignant pouvait exercer une influence importante sur les trois paramètres en jeu dans l'enseignement / apprentissage des langues, susmentionnés : les AL, les motivations et les représentations. Dans ce sens, des interventions pédagogiques devaient nous aider à constater à quel

point le rôle de l'enseignant est essentiel pour aboutir à une amélioration des AL des étudiants qui se traduise, plus tard, en une amélioration des résultats académiques.

Ainsi, nous avons apporté quelques réponses à notre problématique dans une perspective qui peut être qualifiée de didactique cognitiviste[126] ou sociodidactique, en fonction des points de vue.

Tout en respectant les démarches que de telles approches exigent, nous avons fait appel à des outils empruntés à plusieurs domaines où les processus et les phénomènes non observables prennent une place centrale. Nous avons sollicité notamment la psychologie, la sociologie, la psychologie sociale et la sociolinguistique, en synergie avec la DDL. Nous nous sommes également située dans les terrains de la pratique pédagogique.

Pour ce faire, nous avons suivi la procédure scientifique proposée par Billières et Spanghero-Gaillard (2005) pour la recherche en *Didactique cognitive des Langues*. Ainsi, nous sommes partie d'observables issus de nos pratiques pédagogiques sur le terrain, la Universidad de los Andes. Ensuite, nous avons consulté les études déjà réalisées sur les questions de rendement académique, AL, motivations et représentations. Ceci nous a permis de produire des hypothèses explicatives en référence aux travaux d'autres chercheurs. Finalement, nous avons exploré des outils de raisonnement tels que des théories et des modèles nous accordant certains éléments d'explication pour pouvoir revenir sur le terrain afin d'agir au moyen d'actions précises (des interventions pédagogiques).

Cette démarche est présentée dans les quatre parties de notre mémoire.

---

[126] Telle qu'elle est entendue et expliquée par Billières et Spanghero-Gaillard (2005) ; c'est-à-dire, en lien avec des aspects linguistiques, environnementaux et psychologiques en jeu dans le processus d'apprentissage d'une langue.

La première partie, intitulée *Contexte*, a été consacrée à l'analyse des caractéristiques du milieu et à la définition de la problématique. D'un côté, les conclusions en lien avec des éléments contextuels sont issues des recherches bibliographiques et des entretiens avec divers acteurs des institutions soutenant le réseau francophile et/ou francophone du Venezuela. En outre, les réponses de la population cible aux questions portant sur la situation dans laquelle se déroulait leur apprentissage du français se sont avérées une source d'information également essentielle à notre analyse de la situation. D'un autre côté, nous avons procédé à une collecte de données concernant les résultats académiques des étudiants de la ULA entre 2007 et 2015 dont le comportement académique s'est montré majoritairement déficient.

À un niveau macroscopique, les sources citées nous ont permis de constater des rapports historiques franco-vénézuéliens riches et exemptés d'antagonismes. Dans ce contexte, le rapport des Vénézuéliens avec la langue française et son enseignement est en dehors de toute situation de conflit linguistique où pourrait se produire, par exemple, un certain rejet de la langue du pays colonisateur. Au contraire, les rapports positifs entre les deux nations et la filiation linguistique entre l'espagnol et le français caractérisent le Venezuela et en font un contexte favorable à l'apprentissage de la langue française.

Par conséquent, les possibilités de formation en FLE au Venezuela sont nombreuses. Or, d'après l'information accordée par l'Ambassade de France au Venezuela, malgré l'existence de ce choix de formation relativement important, l'enseignement / apprentissage du FLE est en déclin dans le pays. Il s'agit, d'ailleurs, d'une réalité que nous avons constatée personnellement. Le secteur privé semble, toutefois, vivre une expérience différente.

En effet, d'après l'Avenprof, « Étant donné la crise politique, sociale et économique [du pays], l'enseignement du français est en évolution [positive] à cause du désir [des Vénézuéliens] d'émigrer, notamment vers le Canada[127] ». Cependant, cette dernière constatation ne concerne que des élites de la population du pays qui peuvent se permettre d'investir dans ce type de formation pour préparer une émigration dans des conditions favorables. La situation pour la plupart de la population est toute autre.

Ainsi, depuis cinq ans, à peu près, nous sommes témoin d'une certaine dégradation de l'enseignement / apprentissage du FLE qui répond à des raisons très diverses, sous-tendues par une crise économique et sociale sévère dans le pays. De ce fait, le nombre d'enseignants et d'apprenants de cette langue devient de plus en plus faible et les conditions de son apprentissage en pâtissent. Nonobstant, une tendance négative n'implique pas que la courbe évolutive ne puisse pas s'inverser et mener le secteur de nouveau vers une phase de croissance, d'où notre intérêt à en faire un terrain de recherche. C'est, d'ailleurs, dans ce but de renouvellement et de récupération d'un domaine aussi riche et important pour le pays que cette thèse s'est inscrite.

À un niveau microscopique, les constats sont logiquement les mêmes –car le cadre spécifique de notre étude s'inscrit dans la scène nationale qui vient d'être décrite–, mais ces caractéristiques s'accompagnent, en plus, d'autres particularités. Ce niveau n'embrasse que les deux Écoles de la Faculté de Sciences Humaines et de l'Éducation de la Universidad de Los Andes (siège Mérida) qui proposent des formations en FLE : Langues Modernes et Sciences de l'Éducation (dans sa composante langue). Il s'agit des deux Écoles dans lesquelles nous avons travaillé totalement ou partiellement en tant qu'enseignante de FLE depuis 2005 jusqu'à présent.

---

[127] http://avenprof-ven.fipf.org/accueil

La langue française est proposée aux étudiants de ces deux filières en tant qu'option parmi quatre, au total. Le plan d'études exige l'apprentissage obligatoire d'au moins deux de ces langues ; l'une, en tant que langue de spécialisation dite « langue A », et l'autre, en tant que langue complémentaire, « langue B ». Par la suite, l'étudiant peut apprendre une troisième langue (« langue C ») ou bien choisir un autre parcours pour compléter son cursus. L'offre de formation propose l'anglais, le français, l'italien et l'allemand. Cependant, il n'y a que l'anglais et le français qui peuvent être étudiés en tant que langue A. Cela veut dire que le choix des étudiants est réduit.

Nous avons observé qu'en général, la langue de préférence, celle qui enregistre le plus grand pourcentage d'étudiants inscrits en langue A, est l'anglais. Ce qui situe le français à un second, voire arrière plan où les études ne se passent pas forcément d'une manière satisfaisante.

Nous avons constaté également, dans le Département de Français, un appauvrissement relativement répandu de la maîtrise de la langue de la part de beaucoup d'étudiants. Ceci inclut l'observation chez ces étudiants des aptitudes et/ou habiletés non développées au niveau académique malgré leur niveau avancé dans lequel ils sont inscrits. Dans beaucoup de cas, nous avons encore l'impression que l'objectif des étudiants n'est pas celui d'apprendre mais juste de réussir. Ces appréciations que nous reconnaissons, comme étant absolument subjectives, dû au fait qu'il n'y a pas encore eu de recherches objectives permettant de les affirmer incontestablement, sont complétées par des faits, au contraire, avérés.

En effet, il s'agit de deux *Licenciaturas* assez récentes qui, peut-être à cause de leur « jeunesse », présentent certaines caractéristiques que nous avons considérées importantes de faire remarquer afin de dresser un profil de la population de notre étude. Nous avons constaté, par exemple, que les conditions d'accès des étudiants à ces deux *Licenciaturas* peuvent nourrir certains problèmes en lien avec un niveau de langue insuffisant, voire inexistant, au début de leurs études. De même, le sujet de la

présence –ou plutôt de l'absence– de la langue française dans le milieu extra académique des étudiants concernés, notamment en lien avec l'impossibilité d'accéder à des médias internationaux comme source d'apprentissage, peut influencer négativement le contexte. Ensuite, le temps consacré à l'enseignement du français à la ULA, montre que les deux *Licenciaturas* enregistrent le plus petit nombre d'heures de formation dispensées en FLE par rapport aux autres universités du pays.

De ce fait, la population de notre recherche a été constituée d'étudiants qui, pour la plupart, 1. n'avaient pas de connaissances préalables en langue française au moment d'intégrer leur *Licenciatura* ; 2. n'ont pas été en contact constant ou fréquent avec cette langue dans leur *paysage linguistique ;* 3. n'ont pas eu beaucoup d'heures de formation en FLE et 4. enregistrent des résultats plutôt négatifs dans leur formation.

Même si nous sommes consciente que les trois premières caractéristiques de cette population peuvent être à l'origine de la quatrième, nous avons noté que, malgré tout, certains étudiants réussissent. Cela nous a poussée à chercher au-delà de cette caractérisation afin de trouver de nouvelles pistes pour comprendre ces étudiants. Administrativement, les enseignants de la ULA font des efforts pour se faire entendre en vue d'un changement des conditions dans lesquelles se déroulent les formations des étudiants. D'un point de vue éducatif, nous avons décidé de sonder dans l'univers interne de ces étudiants pour trouver les raisons pouvant déterminer leur expérience négative dans l'apprentissage de la langue, afin d'y remédier, si possible.

C'est précisément la recherche de réponses autour de ces questions qui nous a menée à poser notre problématique, par le filtre de certaines notions clefs de l'apprentissage de langues. Ces notions ont été analysées dans la deuxième partie de cette étude, *Cadre théorique*. Nous y avons proposé une définition des *Attitudes Linguistiques* et nous avons établi des relations avec les *motivations* et les *représentations*. Dans notre travail, nous montrons le lien existant entre ces trois éléments et l'importance qui leur est accordée dans la DDL.

Nous mettons en évidence le fait que le concept d'*Attitudes Linguistiques*, emprunté à la sociolinguistique, peut offrir une explication plus ample aux liens que les étudiants établissent avec les langues et cultures cibles, que celles auxquelles on accédera par l'étude isolée des *motivations* et des *représentations*. Par l'analyse des AL, nous analysons, par extension, aussi bien les paramètres motivationnels que ceux en lien avec les représentations des étudiants et des enseignants.

À la fin de la deuxième partie de notre mémoire, nous avons présenté un état des recherches effectuées en AL. Elles nous ont permis de nous rendre compte que la plupart de travaux concernent le conflit linguistique en situation de diglossie ou bien la concurrence de variétés de langue en situation d'apprentissage. Nous avons appris, également, la grande difficulté à appréhender les AL des individus et, donc, leurs motivations et leurs représentations en situation d'apprentissage. Les AL, en effet, sont constituées d'éléments très variables et les aspects qui les déterminent sont multiples. Selon chaque contexte, les résultats peuvent nous surprendre. C'est pour cette raison qu'il est difficile de trouver des résultats généralisables et qu'il est toujours intéressant d'observer les particularités de chaque cas dans des communautés spécifiques. Il ressort que l'analyse de chaque contexte particulier est, non seulement très importante, mais aussi indispensable pour la compréhension de la population à laquelle nous avons affaire. Cela nous a permis de nous rendre compte que le travail sur les AL, les motivations et les représentations est illimité, inépuisable, et sa pertinence reste plus que jamais d'actualité.

En effet, la nature changeante de ces éléments accorde aux chercheurs des terrains vierges à explorer à l'infini. Tel que le fleuve d'Héraclite où le mouvement et le changement perpétuel font qu'il soit impossible de s'y baigner deux fois en pensant que c'est le même, avec le passage du temps, tous les contextes potentiels pour ces recherches se renouvellent constamment. Dans le cas des langues et des variétés de langues minoritaires, par exemple, beaucoup d'études faites depuis les années 1960 ont conclu à une évaluation négative, associée à des représentations négatives aussi

et à un manque de motivations envers ces variétés. Nonobstant, on assiste actuellement et depuis une décade à peu près, à une nouvelle vague en faveur de leur revendication. Ceci témoigne du regard changeant que les gens portent. Ainsi, certains résultats trouvés à une époque ne seraient peut-être pas les mêmes si les études se répétaient dans –à peu près– le même lieu, ultérieurement.

Tous ces constats nous ont permis de définir notre apport consistant à une étude exploratoire sur les trois éléments susmentionnés chez des étudiants vénézuéliens. Ainsi, notre recherche a démarré à partir de l'hypothèse de travail selon laquelle *en étudiant les* ***AL*** *des apprenants et plus particulièrement en collectant des informations sur leurs* ***motivations*** *et* ***représentations****, l'analyse de leurs résultats en apprentissage du FLE sera enrichie*. De cette idée se sont dégagées deux hypothèses opérationnelles chacune divisée, à leur tour, en deux sous-hypothèses.

La première hypothèse opérationnelle reprenait un présupposé, amplement accepté en sociolinguistique, selon lequel, il existe un lien direct entre une attitude positive et des résultats satisfaisants et une attitude négative et des résultats insuffisants des étudiants (H1). Puisque les AL nous permettaient de découvrir les deux autres éléments de l'apprentissage de langues que nous avons mentionnés, de cette hypothèse il ressort que plus les AL seront positives plus les motivations le seront (sous-hypothèse opérationnelle 1a) ainsi que les représentations (1b). Dans ce cas, le *rendement académique* enregistré des étudiants sera satisfaisant. Inversement, dans le cas contraire, les AL négatives seront associées à des motivations, des représentations et des résultats académiques négatifs.

La deuxième hypothèse opérationnelle portait sur le rôle prépondérant de l'enseignant dans l'accompagnement qu'il accorde aux étudiants (H2). À partir de cette idée, nous pensions pouvoir observer que les résultats de la mesure des AL, après une intervention pédagogique, témoigneraient d'une amélioration des motivations et des représentations des étudiants (2a). Nous pensions aussi qu'au fur et à

mesure des interventions pédagogiques, ces changements montreraient des Attitudes Linguistiques de plus en plus positives (2b).

Afin d'accomplir nos objectifs et d'affirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons mis en place une ***Méthodologie*** en trois phases. Celle-ci a fait l'objet de la troisième partie de notre thèse.

Lors de la première phase de notre méthodologie, nous avons créé un questionnaire pour mesurer les AL de la population. Pour élaborer cet instrument, nous avons tenu compte de multiples expériences d'élaboration et validation d'outils comparables dans divers domaines. C'est ainsi que nous avons retenu et suivi les étapes établies par Jetté *et al.* (2011), auxquelles se sont ajoutées d'autres étapes proposées par des auteurs tels que Zarate (2012) et Abric (2011), afin d'intégrer des éléments en lien avec les motivations et les représentations de la population objet de l'étude.

De la recension des écrits jusqu'à la validation de l'instrument, en passant par d'autres étapes intermédiaires, nous avons créé un questionnaire valide et fiable. Les étapes intermédiaires de l'élaboration du questionnaire ont inclus l'analyse critique des instruments recensés, la création des items potentiels pour notre propre questionnaire (lors de pré-test auprès des étudiants et des enseignants), l'identification des items les plus pertinents (au moyen de la méthode Delphi) et le choix de l'échelle de réponses la plus adéquate (notamment en fonction des variables de l'étude).

Une fois le questionnaire produit, nous l'avons soumis à des test préalables à l'application définitive, auprès d'un groupe d'étudiants similaire à celui auquel il était destiné. Ces étudiants ont répondu au questionnaire à deux occasions différentes dans un intervalle de deux semaines entre les deux applications. Les résultats ont été soumis à des analyses pour vérifier l'homogénéité des réponses successives et leur validité. Lors d'une dernière étape d'évaluation du questionnaire, nous avons sollici-

té les étudiants pour qu'ils nous donnent leur avis sur les aspects internes de l'outil créé. Ils nous ont permis d'ajuster la clarté des énoncés, le niveau de langue utilisé, les aspects visuels présentés, les sujets abordés, la qualité de l'échelle de réponses et le temps nécessaire pour le compléter. Nous avons, finalement, analysé d'autres qualités métrologiques de notre instrument, après son application auprès de la population cible de notre étude. Nous avons obtenu un coefficient Alpha de Cronbach de 0,786 confirmant la cohérence interne de notre questionnaire.

La création de cet outil, à partir d'un croisement de regards de plusieurs sujets, nous place sur le plan de l'intersubjectivité telle qu'elle est décrite par Gauthier et Bourgeois (2016). Dans la recherche sociale, ces procédures permettent de montrer la convergence ou la complémentarité des perspectives des divers acteurs d'une situation, ce qui accroit la validité de la procédure. Ceci s'avère nécessaire, surtout dans le cas des mesures d'aspects recouverts de subjectivité et, donc, très difficiles à appréhender comme les AL, les motivations et les représentations, contrairement à ce qui arrive avec des mesures sur des aspects concrets. Cette sous-partie de notre thèse se présente, en même temps, comme une proposition méthodologique extrapolable à d'autres études similaires à la nôtre.

Ensuite, pendant une deuxième phase de la méthodologie, nous avons fait une intervention pédagogique A, auprès de la population 1 et une intervention B, auprès de la population 2. Chacune de ces interventions a été suivie d'une nouvelle mesure à T1 et à T2, respectivement. De ce fait, la deuxième phase a été divisée en quatre étapes pendant lesquelles nous avons pu collecter toutes les informations nécessaires à la caractérisation des AL, des motivations et des représentations de la population.

Ces informations issues des réponses des étudiants aux items du questionnaire ont été complétées par leurs réponses à des questions ouvertes. Ces dernières nous ont permis de recueillir une grande quantité de considérations par rapport à la situation dans laquelle se développent les formations tant sur le plan collectif que personnel.

Ainsi, en ce qui concerne le collectif *étudiants de la ULA de l'année 2014,* nous avons pu observer et analyser notamment des éléments contextuels communs à tous les individus et des tendances engendrées dans le groupe classe. En ce qui concerne le plan individuel, ce sont les motivations et les représentations manifestées par chaque étudiant qui ont été analysées pour en extraire, dans un second temps, une vision globale, selon les tendances apparues. C'est lors de la troisième phase de la méthodologie que nous avons pu analyser ces informations, grâce au traitement qualitatif et quantitatif des données.

De ce traitement se sont dégagés les constats développés dans la quatrième partie de notre mémoire, *Analyse et discussion des résultats*. Nous y avons présenté nos résultats affichant certaines similitudes et certaines différences avec les études précédentes portant sur les sujets traités et ayant servi de référence à notre recherche. Nous les reprenons succinctement.

Tout en respectant le cheminement des résultats présentés, nous avons exposé systématiquement des propositions didactiques et méthodologiques. Ainsi, nous nous sommes référée, tout d'abord, aux résultats et aux propositions didactiques en lien avec les AL des étudiants envers le FLE (4.1). Ensuite, nous nous sommes occupée des motivations (4.2) et des représentations (4.3) qui s'en sont dégagées. Finalement, nous avons rendu compte des effets des interventions pédagogiques mises en place (4.4) sur les AL, les motivations et les représentations de la population.

Le diagnostic concernant les réactions des étudiants en lien avec la langue française et son apprentissage n'ont pu se faire qu'en analysant leurs AL dans une triple perspective, à partir des dimensions affective, cognitive et comportementale de ces attitudes. L'exploration de ces trois dimensions nous ont amenée à la conclusion que les AL des étudiants de la ULA, objet de cette étude, ont une tendance positive plutôt que négative. Nous avons pu observer également, au moyen de notre questionnaire, les motivations et les représentations des étudiants. Les motivations se sont avérées majoritairement instrumentales et non pas intégratives. Quant aux

représentations, malgré la persistance de certaines idées négatives vis-à-vis de la langue française, ses usagers et ses cultures associées, les étudiants de la population de cette étude, ont manifesté des représentations de nature essentiellement positive aussi.

Ces premiers résultats sont en contradiction avec notre première hypothèse sur le lien entre la nature positive ou négative du *rendement académique* et celle des AL, des motivations et des représentations. En effet, puisque les résultats académiques des étudiants sont insuffisants (dans un sens général), nous nous attendions à des AL, des motivations et des représentations négatives aussi. Au contraire, la mesure de ces trois éléments a montré un sentiment positif alors que le rendement a été négatif. Cette observation nous a amenée à nous poser de nouvelles questions nous conduisant vers une analyse plus fine de nos résultats.

Ainsi, nous avons constaté une relation de proportionnalité entre le rendement académique et les AL, les motivations et les représentations, en fonction du degré de positivité de ces trois éléments.

Nous avons décidé d'établir un indice d'évaluation pour les dimensions des AL et un indice d'AL résultant de l'addition des trois dimensions, à partir de l'échelle de Lickert proposée aux étudiants. En divisant les indices en quadrants, nous avons établi un seuil à partir duquel nous considérions que tant les évaluations des dimension que les AL étaient « très positives ».

À partir de ces décisions, nous avons trouvé un deuxième groupe de résultats intéressants nous permettant de décrire un scénario causal entre les éléments observés. Même si les AL des étudiants se sont situées, pour la plupart des cas, au-dessus des moyennes théoriques, il n'y a eu que de rares cas où ces moyennes se sont situées au-delà des seuils de positivité majeure (voir la Figure 28 et le Tableau 53). De ce fait, nous avons dû reprendre notre première conclusion et l'adapter car, à notre

avis, nous ne pouvons pas vraiment parler d'AL positives dans un sens général, dans cette étude, mais juste « à tendance » positive.

Ces résultats nous amènent, ainsi, à confirmer partiellement notre première hypothèse opérationnelle. Même si les résultats académiques négatifs des étudiants ne sont pas en lien avec des AL entièrement négatives, ils le sont, en revanche, avec des indices plus bas que d'autres. La réponse à notre hypothèse est accordée en relativisant les résultats, après avoir établi des degrés d'évaluation, les avoir rangés dans des catégories et les avoir comparés entre eux. Ainsi, nous concluons que des indices à tendance positive ne suffisent pas à expliquer de bons résultats académiques chez les étudiants. Cependant, des indices *très positifs* sont systématiquement en lien avec des résultats satisfaisants, ainsi que des indices meilleurs que d'autres sont en lien avec des résultats académiques meilleurs que d'autres aussi. Inversement, des indices se situant au-dessous des seuils minimaux peuvent expliquer, en partie, les résultats académiques négatifs de notre population.

Il s'agit d'un constat transposable aux motivations et aux représentations associées aux AL décrites et contenues en elles. En effet, en ce qui concerne les hypothèses opérationnelles 1a et 1b évoquées, nous avons constaté que les motivations et les représentations trouvées sont, en général, aussi positives que les AL ; c'est-à-dire que dans leur cas, comme dans celui des AL, il ne s'agit que d'une tendance.

Ainsi, les étudiants ont présenté des motivations instrumentales qui sont effectivement positives. Cependant, pour nous, comme pour d'autres chercheurs, des motivations *très positives* répondent plutôt à un caractère intégratif. D'après nos analyses, il semblerait que les motivations instrumentales ne suffisent pas à l'obtention de bons résultats académiques.

D'un autre côté, nous avons vu que le degré de positivité des AL avait une influence sur les résultats : plus l'indice d'évaluation des dimensions et l'indice d'AL étaient supérieurs plus les résultats étaient positifs. Or, les indices positifs ont été

définis par l'acceptation des items contenant des représentations positives et le refus des ceux qui contenaient des représentations négatives. Ainsi, les indices « à tendance positive » seraient issus de l'accord des étudiants aux items contenant des représentations tant positives que négatives de la langue française. En revanche, les indices supérieurs seraient en lien avec des représentations clairement positives. De ce fait, nous pouvons conclure qu'une présence majeure de représentations positives dans cette population, engendrant des AL très positives, s'est présentée en lien avec des résultats plus positifs aussi. Encore une fois, inversement, les représentations négatives, engendrant des AL du même type ont été reliées à des résultats académiques négatifs.

Dans ce sens, nous mettons en exergue l'interconnexion existante, observée, entre les AL, les motivations et les représentations. Celle-ci explique les raisons de notre argumentation suivante, en faveur de tout travail approfondi sur ces notions :

> *Parmi les préoccupations des enseignants de langue, pas seulement des chercheurs, on trouve la question de l'image que les élèves se font de la langue qu'ils vont apprendre ou qu'ils sont en train d'apprendre (…) et ces images, qui comptent pour une longue part au moment de choisir une langue, vont ensuite compter au plan de la motivation, une fois les apprentissages commencés.*
>
> *(Maurer, 2011. p. 227 dans Blanchet et Chardenet, 2014)*

Les manifestations concrètes de cette interconnexion ont été observées lors de l'analyse des indices d'AL et de leur corrélation avec les résultats des étudiants. Elles ont été observées aussi à partir des réponses au questionnaire après les interventions pédagogiques (à T1 et à T2). Quant à cette deuxième manifestation des interconnexions entre les AL, les motivations et les représentations, elles nous ont permis de confirmer l'hypothèse opérationnelle 2 et ses sous-hypothèses 2a et 2b. Ces hypothèses portaient, rappelons-le, sur la possibilité d'un changement de ces trois éléments par une intervention pédagogique et sur le rôle central de l'enseignant dans cette tâche.

En effet, nous avons observé, en ce qui concerne l'univers affectif des étudiants (associé aux motivations), qu'il s'agit de la dimension qui présente le plus de résistance au changement. Pourtant, ces changements se sont produits, notamment auprès des groupes expérimentaux ayant vécu les interventions. En outre, nous avons noté, en ce qui concerne la dimension cognitive des AL des étudiants (associée aux représentations), qu'il s'agit là de la dimension la plus facile à faire changer lors d'une intervention pédagogique. C'est sur cette dimension que nous avons constaté le plus de variations.

Ces constats sont inestimables pour nous, car dans notre pratique professionnelle, nous entendons parler très fréquemment de l'importance du fait que l'apprenant soit autonome dans son apprentissage mais nous méconnaissons les moyens pour arriver à générer cette autonomie. À présent, nous nous rendons compte que pour qu'il soit autonome, il lui faut des motivations et que ces motivations peuvent être engendrées au moyen d'un travail sur ses représentations qui produirait, somme toute, des AL positives et subséquemment, des résultats positifs.

En effet, l'amélioration des aspects mentionnées s'est manifestée, dans notre recherche, par le développement des raisonnements positifs chez les étudiants en relation avec la langue française, ses usagers et son apprentissage. Elle a été majeure chez les étudiants de niveau avancé. On peut y voir la preuve que dans la mesure où ces étudiants avancent dans leur formation, leurs AL, leurs motivations et leurs représentations évoluent positivement, peut être comme une conséquence de l'apprentissage. Elles peuvent résulter aussi de tous les efforts de la part des enseignants pour didactiser les contenus des programmes. Probablement, grâce à cette didactisation, la vision des étudiants sur la langue et son apprentissage devient plus facilement positive et leurs motivations se voient renforcées. Cependant, nous avons vu que les étudiants formant les groupes contrôles n'ont pas manifesté de changements équivalents. Ils sont, pourtant, soumis à la même possibilité de développer

des AL, des motivations et des représentations plus positives associées à leur évolution académique mais, ne le font pas aussi systématiquement.

De notre point de vue, ces différences rendent compte des effets bénéfiques des interventions pédagogiques entreprises. En effet, les analyses univariées auxquelles ont été soumis les résultats des questionnaires après ces actions, ont mis en avant des changements positifs, notamment chez les étudiants des groupes expérimentaux. Cependant, les analyses relationnelles, ont montré, à leur tour, que ces différences n'étaient pas significatives statistiquement. Les relations de causes, de dépendances et de correspondances multiples que nous voulions constater entre toutes les variables de notre étude, par des moyens statistiques, n'ont pas été possibles à cause de la petite taille de notre population.

C'est pourquoi, nous avons appliqué une analyse qualitative. Cette analyse s'est concentrée sur les propos de certains étudiants et de tous les enseignants impliqués dans notre étude, en relation avec leur expérience.

En ce qui concerne les étudiants, nous nous référons à ceux de la population 2, qui ont répondu à un questionnaire, concrètement sur l'intervention B, vécue pendant le semestre B-2014. Les propos des étudiants ont été présentés sous la forme de discours écrits nous laissant découvrir la vision très positive qu'ils ont eu de l'intervention pédagogique et ses effets.

Quant aux enseignants, ce sont des entretiens oraux avec les responsables, chargés des cours, qui sont devenus une source très riche d'information. Ils ont mis en exergue les effets positifs, notamment de l'intervention A, auprès de la population 1 sur le changement d'AL, des motivations et des représentations des étudiants.

De la première intervention, nous reprenons et soulignons l'importance de l'image et d'autres documents dans le travail motivationnel. Nous avons constaté que le choix des documents centrés sur des universels qui rapprochaient les cultures

impliquées dans le processus d'enseignement / apprentissage de la langue et la culture(s) cible(s) a été très positif. Ce choix mérite un travail consciencieux, afin que les étudiants arrivent à porter un regard de plus en plus positif sur les objets de leur apprentissage.

De la deuxième intervention, nous retenons la valeur de la socialisation dans la construction ou la reconstruction de liens affectifs des étudiants avec la langue cible et ses usagers. En outre, nous avons relevé une influence très positive de l'utilisation des moyens électroniques pour ce faire. Cela permet, entre autres, de recréer un contexte auquel les étudiants vivant dans certains pays n'ont pas accès. En effet, la distance géographique entre les pays impliqués dans la situation d'apprentissage et d'autres inconvénients empêchent souvent que ce contact direct se concrétise. Ainsi, l'accès tangible (matériellement parlant) à des contextes où la langue cible est vernaculaire, peut être substitué par les interactions en ligne. Les réseaux sociaux sont un clair exemple de moyens par le biais desquels ce travail peut être mené.

La prise en compte de l'importance de la socialisation chez les étudiants est d'autant plus prioritaire qu'elle a provoqué des mouvements clairement observables dans la dimension affective des AL des étudiants. Il s'agit, nous l'avons déjà dit, de la dimension la plus résistante aux changements mais, en même temps, la plus productive en termes de proportionnalité avec des résultats académiques positifs lorsqu'elle a été modifiée. Dans ce sens, les interventions pédagogiques impliquant de la socialisation sont hautement recommandées. À notre avis, il faut les promouvoir car, en plus, les mouvements produits au niveau des AL grâce à ce type d'actions, se manifestent aussi dans les motivations et les représentations des étudiants.

Avec les démonstrations des changements des facteurs psychoaffectifs et sociologiques produits par les interventions pédagogiques au sein la population de notre étude, nous avons montré aussi l'influence de l'enseignant sur ce plan. Son rôle central, en tant qu'acteur promoteur des AL, des motivations et des représentations positives envers les langues, le place dans une situation privilégiée dont on ne

peut que tirer des avantages pour une situation d'enseignement / apprentissage plus aisée.

En tant que moteur déclencheur des changements profonds des idées, des sentiments et des comportements de ses étudiants, l'enseignant pourrait systématiser le travail sur ces aspects capitaux de l'apprentissage. Nous considérons ainsi qu'il est très utile d'accorder un espace-temps dans la planification de la classe pour cette tâche de grande envergure. Nous considérons, même, que ce temps devrait faire partie intégrante des programmes d'enseignement. À notre avis, un travail objectif sur les AL, les motivations et les représentations s'impose car il apporte une réflexion sur la complémentarité entre l'apprentissage linguistique et ce que nous pourrions appeler *l'apprentissage attitudinal*.

D'ailleurs, dans un milieu comme celui qu'on a décrit, l'enseignant devient presque le seul référent et la seule ressource pour ses étudiants. Ainsi, il se doit, d'autant plus, de faire le travail intégral tout en profitant de « […] la flexibilité cognitive des actants de la situation d'apprentissage […] Cette faculté de l'esprit humain [qui] permet l'évolution d'une situation en fournissant le recours à une nouvelle solution et en évitant la stagnation ou le blocage » Billières et Spanghero-Gaillard (2005, p. 127).

Rappelons que José Luis Blas Arroyo (2005) et David Lasagabaster (2003) font noter, dans le même sens des propos de cette dernière citation de Billières et Spanghero-Gaillard, le dynamisme des Attitudes Linguistiques. Elles ne sont pas statiques mais modifiables. Cela permet à l'enseignant de travailler avec les étudiants dans leur moulage. Il peut dédier du temps non seulement aux contenus mais aussi au foisonnement des attitudes de ses étudiants vis-à-vis de la langue française et de son apprentissage. De cette manière, il rendra l'apprentissage non seulement facile ou difficile, indispensable, obligatoire, logique (…) mais, il pourra surtout le rendre aussi intéressant, passionnant et motivant. Il s'agit d'un processus probablement long qui nécessite beaucoup de réflexion, d'échanges entre collègues et, donc, beau-

coup d'interaction avec les divers acteurs de l'éducation, développant ainsi l'une des dimensions les plus humaines de notre métier.

Cette même flexibilité des AL, des motivations et des représentations produit, méthodologiquement parlant, des conditions à prendre en considération lors des recherches futures. Les AL sont, nous le savons, changeantes. Pour cette raison, dans nos conclusions, nous ne pouvons parler que du moment précis où les mesures ont été faites. D'ailleurs, dans ses recherches, Alvar prend toujours soin de signaler que toute étude sur des AL reflète une série d'appréciations subjectives basée sur les pensées, sentiments et comportements d'un moment particulier. Si cela se fait à un autre moment, avec d'autres personnes, très difficilement les résultats coïncideraient. D'ailleurs, l'application de l'instrument, en elle-même peut provoquer des modifications des attitudes des sujets (Gauthier et Bourgeois, 2016). Pour cette raison, il est important de rester prudents quant aux possibles généralisations.

Pour conclure, même si certains imprévus ont empêché une plus grande portée de notre étude, correspondant à notre intention de départ, nos objectifs ont été atteints, malgré les limites que nous avons reconnues. Nous avons pu apporter des renseignements sur la population dans un cadre peu exploré au Venezuela, celui de l'influence des aspects sociolinguistiques sur l'enseignement du FLE à la ULA. D'ailleurs, ce travail a été fait sous une approche différente de celle qui aurait pu nous être proposée par la DDL. Grâce à cela, nous avons entamé cette recherche du point de vue des AL, et donc, de la sociolinguistique qui, dans ce cadre, devient de la sociodidactique. Cette étude sur les AL de notre population a fait ressortir également les motivations et les représentations de la population, comme nous l'avions conçu lors de l'exposé de nos hypothèses.

Enfin, dans le but de comprendre notre cheminement il faudrait retenir plusieurs prémisses : les AL envers les langues étrangères en situation d'apprentissage existent et elle se manifestent à des niveaux différents (indices). Une étude en AL permet d'appréhender non seulement les attitudes mais aussi les motivations et les

représentations des étudiants et encore, des enseignants. Il y a un lien entre des AL très positives –représentées par des indices élevés– et des résultats académiques satisfaisants. Ce lien est extensible aux motivations et aux représentations des étudiants. En comparant les résultats de deux groupes, expérimental et contrôle, il est possible de constater que les interventions pédagogiques entreprises pour positiver ces éléments de l'apprentissage peuvent avoir des effets sensibles. De cela découle le rôle primordial de l'enseignant dans ce processus d'amélioration des AL, des motivations et des représentations des étudiants car c'est lui qui doit se charger de ces actions. Ainsi, dans la sociolinguistique, nous pouvons trouver des éléments de réponse aux problèmes liés à l'efficacité de nos étudiants dans leurs apprentissages. L'étudiant y doit être considéré comme acteur social, avant tout. De ce fait, la considération et description de la situation et du contexte où s'inscrivent les apprentissages restent obligatoires. Seulement une posture sociodidactique, que nous prônons comme essentielle pour un enseignement / recherche intégral en DDL, permet de mener à bien un travail de ce type.

À l'issue de cette étude, beaucoup d'aspects en lien avec les notions observées nous échappent. Pour cette raison, la formulation des propositions à partir de nos constats ne se veut pas exhaustive. Au contraire, tous les résultats obtenus et toutes nos propositions soulèvent de nouvelles interrogations autour desquelles d'autres recherches peuvent être menées.

Nous pensons, par exemple, que dans le cas spécifique de cette recherche, la prise en compte de la flexibilité et le changement constant des AL, pourrait nous inviter à faire un suivi à très long terme de leur évolution afin d'établir des tendances au sein de la ULA. En outre, cela peut être intéressant d'inclure les possibles causes des désistements des étudiants préalables aux cours. Cela attire notre attention car il est difficile de comprendre qu'un grand nombre d'étudiants s'inscrivent et n'assistent jamais en cours. Ce sont deux comportements contradictoires : un engament officiel et un désistement immédiat. Cela peut indiquer l'influence d'autres

aspects contextuels importants à prendre en compte pour l'organisation administrative et pédagogique des cours proposés à la ULA. Ceci nous pousserait à mettre en pratique encore plus profondément la contextualisation didactique comme la définissent Blanchet et Chardenet sur l'index notionnel et factuel de leur ouvrage « prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques » (2014, p. 523).

BIBLIOGRAPHIE

Acosta, A. (2002) *Actitudes lingüísticas hacia el español en estudiantes alemanes de la Universidad de Tübingen.* (Rapport de stage pour obtenir le diplôme de *Licenciatura* en Lettres). Mérida-Venezuela. Universidad de los Andes.

Abric, J. C. (2011) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Acuña, M., Fernández, C., Menegotto, A. et Palacios, M. (1992) Actitudes frente a la lengua en la enseñanza del español a extranjeros. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Récupérée à : http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revista_6/articulos_n6/biblioteca_3.pdf

Adler, M., et Ziglio, E. (1996). Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Al-Badarneh (2014) *Les représentations de la France, des Français et de la langue française chez les élèves jordaniens.* (Thèse sous la direction de Martine Dreyfus en vue de l'obtention du grade de docteur) Université Paul Valéry de Montpellier.

Allport, G. (1935). Attitudes. Dans C.M. Murchison (éd.), *A Handbook of Social Psychology* (798-844). Worchester, MA: Clark University Press.

Alvar, M. (2000) El Español en la República Dominicana. Estudios, encuestas, textos. Alcalá: Universidad de Alcalá.

Álvarez, A., et Medina, A. (1999). *I love Caracas: Language attitudes in high school students from the Venezuelan Andes.* (Rapport de l'AVEPLEFE) Grupo de Lingüística Hispánica. Universidad de los Andes. Récupéré à http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/anderzon/investigacion/articulo_actitudes_aveplefe_noventa_y_nueve.html.html

Álvarez, A., Martínez, H., et Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. *Boletín antropológico*, *52*(2), 145-166.

Álvarez, A., Hoffmann, G. et Valeri, M. (2001) Prestigio y poder: un estudio de las actitudes de hablantes merideños. *Entrelenguas*, 6(2): 113-122.

Álvarez, A., et Medina, A. (2002). Actitudes lingüísticas en adolescentes andinos. Dans Domínguez, C. (éd.) *Homenaje a Paola Bentivoglio. Estudios lingüísticos. Cuadernos de Lengua y Habla*, 29-50.

Álvarez, A. (2007) *Textos sociolingüísticos*. Mérida, Venezuela: Editorial venezolana, Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes.

Álvarez, Á. et Freites F. (2003). Normas de prestigio y normas de poder: actitudes lingüísticas en los Andes Venezolanos. *Oralia, 6,* 89-117.

Álvarez, A. (2009). Sobre la construcción discursiva del país: Actitudes lingüísticas en Venezuela. *Presente y Pasado, 27*, 87-106.

Austin, J.L. (1975) Ensayos filosóficos. *Revista de Occidente,* 1975 87-117.

Baldaqui, J. (1997) Competencia lingüística y actitud hacia la lengua en alumnos escolarizados en un programa educativo bilingüe. Dans *Actas do I Simposio Internacional Sobre O Bilinguismo.* Récupéré à : http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/06/Baldaqui.pdf

Bentivoglio, P., et Sedano, M. (1999). Actitudes lingüísticas hacia distintas variedades dialectales del español latinoamericano y peninsular. Dans *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico: actas del Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de la Universidad de Maguncia en Germersheim, 23-27 de junio de 1997* (135-160). Max Niemeyer Verlag.

Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (49-2), 93-122.

Bernstein, B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. *Lenguaje y sociedad*, 235-248.

Billières, M. et Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés des disciplines pour comprendre le « comment ». *Revue Paroles*, N° 34-36, 101-137.

Billiez, J. (2003) *Sociologie du langage*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.

Blanco, I., Parada, J., Triay, D. et Tyrode, H. (2014). La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. 60 años de historia: pasado, presente y futuro. (Proyecto editorial). Département de français. Universidad de los Andes.

Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (2014). *Guide pour la recherche en didactique de langues et des cultures*. Paris : Édition des archives contemporaines.

Blanchet, Ph. (2011). Ressources pour la recherche en didactique des langues : glossaire des notions et concepts. Récupéré sur le site de l'Agence universitaire de la Francophonie https://wiki.auf.org/glossairedlc

Blas Arroyo, J.L. (2005) Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social. Madrid: Cátedra.

Bogaards, P. (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier-Crédif.

Boudreau, A., et Dubois, L. (2001). Langues minoritaires et espaces publics : le cas de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Estudios de sociolingüística*, *2*(1), 28-49. Récupéré à : www.sociolinguistica.uvigo.es/descarga_gratis.asp?id=41.

Boyer, H. (2003). De l'autre côté du discours : recherches sur les représentations communautaires. Paris : l'Harmattan.

Boyer, H. (1996). *Éléments de sociolinguistique*. Paris : Dunod.

Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., et Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé-international.

Bosetti, B. (2007) El programa Fray Juan Ramos de Lora: un modelo de inclusión. Valoración del rendimiento académico de la primera y segunda cohortes. (Travail présenté pour obtenir la promotion à la catégorie de professeur titulaire) Mérida-Venezuela: Université des Andes.

Bright, W. (1971) Sociolinguistics (proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964). Paris : Mouton & CO, The Hague.

Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. Dans J. F. Morales, C. Huici, M. Moya, & E. Gaviria (Eds.), *Psicologia Social* (3rd ed., pp. 457-490). Madrid : McGraw-Hill.

Calvet, L.J. (2003) *La sociolinguistique.* Colection Que sais-je? Paris : Presses universitaires de France.

Cargile, A. C., Giles, H., Ryan, E. B., et Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language et Communication*, *14*(3), 211-236. Récupéré à : *https://www.researchgate.net/publication/237948327_Language_attitudes_as_a_social_process_A_conceptual_model_and_new_directions*

Cargile, A. C., et Bradac, J. J. (2001). Attitudes toward language: A review of speaker-evaluation research and a general process model. *Annals of the International Communication Association*, *25*(1), 347-382.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Récupéré à : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf.

Choi, H. J. (2013). Les représentations de Paris et leurs valeurs didactiques en contexte coréen. *Langues modernes*, (3), 65-73. Paris : Associations des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), Paris : Didier.

Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.

Dabène, Louise (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.

d'Anglejan, A., et Tucker, G. R. (1973). Sociolinguistic correlates of speech style in Quebec. *Language attitudes: Current trends and prospects*. 1 - 27.

Dailey, R. M., Giles, H., et Jansma, L. L. (2005). Language attitudes in an Anglo-Hispanic context: The role of the linguistic landscape. *Language et Communication*, *25*(1), 27-38. Récupéré à : http://people.pwf.cam.ac.uk/bv230/langvar/dailey%202005%20lg%20attitudes%20in%20anglo-hispanic%20context.pdf

Dalton-Puffer, C., Kaltenböck, G., et Smit, U. (1995). Language attitudes of L2 learners to native and nonnative varieties of English. *VIenna English Working paperS*. 76-87.

Detey, S. (2005). Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais (Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur). Université de Toulouse II.

De Pietro, J-F. et Rispail, M. (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme.* Namur Belgique : Presses universitaires de Namur.

Diel, P. (1962). Psychologie de la motivation : théorie et application thérapeutique. Paris : Presses universitaires de France.

Domínguez, C. L. (2007). Cours de Syntaxe (XIIª cohorte de la Maestría en Lingüística.). Département de linguistique de l'Université des Andes. Mérida, Venezuela.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B. et Mével, J. P. (2012). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, *6*(3), 273-302.

Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación Social*, 147, 183-198.

Ferguson, C. A. (1968). Language development. Dans J. Fishman, Ch. Ferguson et J. Dans Gupta (dir.) *Language problems of developing nations*, *27*, 35. New York : John Wiley and Sons

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford CA. : Stanford University Press.

Fletcher, S. (1999). Rôle des Facteurs Socio-Psychologiques d'Attitudes, de Perceptions et de Motivation dans l'Apprentissage de l'Anglais Langue Seconde Chez des Élevés en Cheminement Spécial. (Rapport de recherche présenté à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maitrise en éducation (M.ED.)). Récupéré à : http://depositum.uqat.ca/234/1/susanfletcher.pdf

Frankfort-Nachmias, Ch. et Nachmias, D. (1999). *Research Methods in the Social Sciences* (6ème édition). USA : Worth Publishers.

Freites, F. (2001-2002). Los estudios sobre actitudes lingüísticas en español. *Cuadernos de Lengua y habla. Homenaje a Paola Bentivoglio*. 3, 307-350.

Galisson, R., et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gardner, H. (2005). Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Paris : Retz.

Gautier, B et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6ème édition) Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gendolla, G. (2013). *Le concept de la motivation : Définition et histoire.* Université de Genève. Récupéré à : https://www.unige.ch/fapse/motivation/coursgendolla.pdf

Giles, H., et Coupland, N. (1991). Language attitudes: Discursive, contextual, and gerontological considerations. Dans *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill Conference in honour of Wallace E. Lambert* (21-37). Lawrence Erlbaum Associates. Récupéré à : http://books.google.co.ve/books?id=BAZKw8GS_4cC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false.

Gómez, L., Osorio, L. et Álvarez, A. (2003) Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar: un resumen de investigación interdisciplinar. *Circulo de lingüística aplicada a la comunicación* 14. Recuperée á : http://www.ucm.es/info/circulo/no14/gomez.htm.

Gonçalves Ribeiro (2002). The importance of Sociolinguistics to language teaching. Actes du 2ème Congrès brésilien d'hispanistes 2002, San Pablo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brazil). Récupéré à : http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100011&lng=en&nrm=iso

González, J. (2008). Metodologías para el estudio de las actitudes lingüísticas. Dans Olza, I., Casado, M. y González, R. (éds.) *Actes du XXXVIIème symposium international de la Sociedad Española de Lingüística (SEL).* Universidad de Navarra: Servicio de publicaciones de la universidad. Récupéré à : http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/

Grand dictionnaire de psychologie (1992). Paris : Larousse.

Gumperz, J. (1996). *Language in social groups.* Stanford : University Press.

Halliday, M. A. (1982). *El lenguaje como semiótica social.* México : Fondo de Cultura Económica.

Hamon, J-F. (1998). *Attention, vigilance, émotion*. Université de la Réunion. Paris : L'harmattan.

Hernández, R. , Fernández, C. et Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* New York : McGraw-Hill.

Hernández-Campoy, J. M. (2009). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, *8*, 29-56. Récupéré à : http://www.scribd.com/doc/22788362/El-fenomeno-de-las-actitudes-y-su-medicion-en-sociolinguistica.

Hudson, R. (1981). *La sociolingüística.* Barcelona : Editorial Anagrama.

Huguet, Á. (2006). Plurilingüismo y escuela en Aragón: un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las lenguas extranjeras. Instituto de Estudios Altoaragoneses. Récupéré à : http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=284878

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadephia : University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. (1962). Hacia etnografías de la comunicación. Dans Garvin, P. et Lastra, Y. (éds.) (1974) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (48-87). Ciudad de México : UNAM.

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56 : 117-132.

Jetté, S., St-Cyr Tribbleb, D., Gagnonc, J. et Mathieu, L. (2011). Élaboration et validation d'un instrument d'enquête des perceptions des étudiantes infirmières du Québec de leurs ressources internes et externes en informatique en soins infirmiers. *L'infirmière clinicienne*. 8(1). Récupéré à : http://revue-infirmiereclinicienne.uqar.ca/

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. Dans S. Moscovici (éd.) *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 357-378.

Kerlinger, F., Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales. D.F. Mexique : McGraw Hill Interamericana.

Koulayan, N. (2004). Analyse des travaux conduits dans les ateliers. Synthèse, Constats et Perspectives. Assises méditerranéennes des enseignants de FLE/FLS Utilisant le multimédia. Alexandrie 19, 20 octobre 2003. *Revue TOURDETOILE,* 7 - FLENET RedIRIS. Récupéré à : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/Koulayan03.html

Labov, W. (1968). *Modelos sociolingüísticos.* Madrid : Cátedra.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns.* Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1978). *Sociolinguistique.* Paris : Ed de Minuit.

Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3–19. Récupéré à : http://eprints.whiterose.ac.uk/1655/1/lambm1_System_revised1.pdf

Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. et Fillenbaum, S. (1960). Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of abnormal and social psychology*, 3, 313-20.

Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues*, *23*(2), 91-109.

Lasagabaster, D, Doiz, A. et Sierra, J (2014). *Motivation and foreing language learning : from theory to practice.* Pays Basque : John Benjamins Publishing Company.

Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lérida : Editorial Milenio. Récupéré à : http://www.equinoxjournals.com/index.php/SS/article/viewFile/3397/3121

Lasagabaster, D., et Sierra, J. M. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher?. Dans E. Llurda. *Non-native language teachers* (217-241). New York : Springer.

Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 393-406.

Léon, P. R. (1976). Attitudes et comportements linguistiques : Problèmes d'acculturation et d'identité. *Cahier de linguistique*, (6), 199-221. Recuperée à : http://www.erudit.org/revue/cl/1976/v/n6/800048ar.pdf

López Morales, H. (1989). *Sociolingüística.* Madrid : Gredos

López Franco, Y. (2005). Imaginaires et attitudes linguistiques des enseignants de français du CEI-Acatlán, UNAM, face aux langues française et espagnole et à leurs cultures. *Actes du Congrès Mondial des Professeurs de Français*, FIPF-Institut de France. *Dialogues et Cultures.* Récupéré à : http://lingmex.colmex.mx/busqueda/?rdTipo=Tema&txtBusqueda=Actitudes

Lyons, J., Fry, D. B., Laver, J., Fudge, E. C., Matthews, P. H., Halliday, A. K. et Marshall, J. C. (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid : Alianza Editorial.

Macnamara, J. (1973). Attitudes and learning a second language. Dans Shuy, R. and Fasold, R. (dir.) *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington : Georgetown University Press.

Malow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York : Longman.

Malaver, I. (2002). Dime cómo crees que hablas y te diré quién eres. Actitudes lingüísticas en la comunidad de habla caraqueña. *Oralia: Análisis del discurso oral*, (5), 181-202.

Martinez, P. (2011). *La didactique de langues étrangères.* Collection Que sais-je ? (6ème édition) Paris : Presses universitaires de France.

Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale.* Bern : Éditions scientifiques européennes.

Méar-Crine, A., et Leclerc, T. (1976). Attitudes des adolescents canadiens-français vis-à-vis du franco-québécois et du français académique. *Cahier de linguistique*, (6), 155-170. Récupéré à : http://id.erudit.org/iderudit/800045ar

Mollá, T. et Palanca, C. (1989). *Curs de sociolingüística.* Alzira : Graella edicions Bromera.

Moreno, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Reale*, *1*, 107-135. Récupéré à : http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7332/aportes_moreno_REALE_1994.pdf?sequence=1

Moreno Fernández, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona : Ariel.

Moscovici, S. (1960). Étude de la représentation sociale de la psychanalyse. Paris : PUF.

Muñoz, J. (2002). Vénézuela: un ensemble universitaire latin paradoxal. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliut, 21*(4), 83-100. Récupéré à : http://apliut.revues.org/4135

Nuttin, J. (1961). Problèmes de psychologie de la motivation humaine. *Revue philosophique de Louvain, 59*(62), 348-370.

Oviedo, H. et Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(4), 572-580. Récupéré à : http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S003474502005000400009&script=sci_arttext

Peraya, D. (2000). Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées. Dans S. Alava (Ed) *Cyberespace et autoformation* (17-44). Bruxelles : De Boeck.

Porcher, L. (1998). De l'interculturel. *Cahiers pédagogiques, 360*, 13-15.

Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline. Paris : Hachette.

Pousada, A. (1991). Relación de amor y odio: el inglés entre los estudiantes de la UPR [Conférence présentée au symposium : en busca del perfil lingüístico del estudiantado universitario: Un enfoque teórico-práctico]. Río Piedras : Universidad de Puerto Rico. Récupéré à : http://home.earthlink.net/~apousada/id18.html .

Quitout, M. (2003). L'enseignement du français langue étrangère dans les pays méditerranéens. *La revue des deux rives Europe-Maghreb*. Paris : L'Harmattant.

Ramírez, J. (1997). *Actitudes lingüísticas de aprendices EFL hacia la pronunciación estándar británica y americana.* (Mémoire pour obtenir le diplôme de Magister en Linguistique). Mérida, Venezuela : Université des Andes.

Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de psychologie sociale.* 13(1), 29-57.

Rey, A. (Dir.) (2001). Le Grand Robert de la Langue Française. Paris : Dictionnaires le Robert.

Rispail, M. (1998). Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral. (Thèse sous la direction de Louise Dabène, en vue d'obtenir le grade de Docteur en linguistique). Université de Grenoble 3.

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.

Rodríguez, L. (2005). Actitudes lingüísticas de los hablantes de Delicias. Una zona rural fronteriza perteneciente al municipio Rafael Urdaneta del Estado Táchira, Venezuela. (Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Magister en Linguistique). Mérida, Venezuela : Universidad de los Andes.

Saussure, F. (1964). *Curso de lingüística general.* Buenos Aires : Losada.

Sayah, M. (1986). *Role, valorisation, statut et apprentissage de la langue française en tunisie.* (Thèse en vue d'obtenir le grade de Docteur en Sciences du langage) . Université de Toulouse II.

Shuy, R., et Fasold, R. (1973). *Language attitudes: current trends and prospects.* Washington : Georgetown University Press.

Spanghero-Gaillard, N. (2008). La psychologie appliquée au FLE. *Le français dans le monde,* (357), 21-23.

Tarin, R. (2006). Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère. Bruxelles : Éditions Labor.

Teufel, G. (1995). Language attitudes of Anglo-Australian high-school students towards German accented English. *VIEW(Z) Vienna English Working Papers,* 2(4): 59-73.

Trân, D. B. (2001). *Enseignement du français et en français au Vietnam : approche diachronique et perspectives actuelles* (Thèse en vue d'obtenir le grade de Docteur en Sciences du langage). Université de Toulouse II.

Trudgill, P. (2000). Sociolinguistics: An introduction to language and society. Grande Bretagne : Penguin UK.

Ugueto, M. (2005). *Actitud ante una lengua: actitud ante una etnia. Actitudes lingüísticas en la comunidad Wayuú Rancherí*a. (Mémoire pour obtenir le diplôme de Licenciatura en Lettres). Mérida, Venezuela : Universidad de los Andes.

Uribe, C. (2002). Relación del estilo de enseñanza del profesor y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa: Un estudio en la facultad de contaduría y administración de la UAEM. (Mémoire pour obtenir le diplôme de Magister en Linguistique appliquée à l'enseignement de langues et sociolinguistique). Mexico : Université Nationale Autonome de Mexique.

Uribe, C. (2006). La lengua francesa como opción en los estudios de licenciatura: actitudes de alumnos universitarios. *Estudios de lingüística aplicada*, *24*(043), 125-142.

Vallerand, R. J., et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. *Introduction à la psychologie de la motivation*, 3-39.

Vallerand, R. J. et Lafrenaye, Y. (2006). Les attitudes. *Les fondements de la Psychologie Sociale*. 2, 235-291. Montréal : Gaëtan Morin.

Zambrano, W. (2004). *Cúcuta – San Cristóbal ¿Convergencia o divergencia? Las actitudes lingüísticas en San Cristóbal.* (Mémoire pour obtenir le diplôme de Magister en Linguistique). Mérida, Venezuela : Universidad de los Andes.

Zarate, G. (2012). Représentations de l'étranger et didactique de langues. Essais (collection CREDIF, dirigée par Françoise LAPEYRE. (9ème édition). Paris : Didier.

ANNEXES

TABLE D'ANNEXES (TOUS EN CD-ROM)

N° 1 Programmes des cours de français à la ULA.

N° 2 Analyses de données concernant le rendement académique 2007-2015.

N° 3 Déclaration du professeur J.M. Andérez Álvarez sur les désertions à la ULA.

N° 4 Carte du Venezuela localisant les mentions géographiques des parties 1 et 2.

N° 5 Test exploratoire auprès des étudiants : mots associés.

N° 6 Propositions des enseignants pour la création des items potentiels du questionnaire.

N° 7 Évaluation des propositions par les enseignants : méthode Delphi.

N° 8 Questionnaire.

N° 9 Validation du questionnaire par la méthode des signes : test – retest.

N° 10 Évaluation du questionnaire.

N° 11 Analyses des variables pour la description de la population 1.

N° 12 Analyses des variables pour la description de la population 2.

N° 13 Images utilisées lors de l'intervention A.

N° 14 Exemple de planning d'intervention. Cours de Français II.

N° 15 Extrait des réponses des étudiants aux questions ouvertes.

N° 16 Légende pour la codification des réponses aux questions ouvertes.

N° 17 Première base de données des réponses aux items.

N° 18 Base de données définitive correspondant à l'intervention A.

N° 19 Base de données définitive correspondant à l'intervention B.

N° 20 Analyse descriptive des réponses aux items. Population 1, à T0 et T1.

N° 21 Analyse descriptive des réponses aux items. Population 2, à T0 et T2.

N° 22 Coefficient Alpha de Conbrach.

N° 23 Analyse descriptive des réponses aux questions ouvertes. Populations 1 et 2.

N° 24 Test t de student. Population 1, intervention A.

N° 25 Test t de student discriminé par groupe : contrôle et expérimental.

N° 26 ANOVA : indices d'AL / variables sociolinguistiques. Population 1.

N° 27 ANOVA sur la variable dépendante « différence des moyennes à T0 et T1 ».

N° 28 Analyse Modèle Mixe Linéaire. Population 1.

N° 29 Analyses relationnelles. Population 2, intervention B.

N° 30 Questionnaire d'évaluation de l'intervention B. Population 2.

INDEX DE SIGLES

A

ADFE : Association Démocratique des Français à l'Étranger.

AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger.

AFCA : Association Française des Conjoints d'Agents du Ministère des Affaires Étrangères.

AILA : Association Internationale de Linguistique Appliquée

AJEF : Association des Jeunes Entrepreneurs Francophones.

AL : Alliance Française.

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie.

Avenprof : Association vénézuélienne des professeurs de français.

AVFCS : Association Franco Vénézuélienne des Sciences de la Santé.

C

CCIAVF : Chambre de Commerce, d'Industrie et d'Agriculture Vénézuélienne-Française, à Caracas.

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CISHFRAVEN : Association Franco Vénézuélienne des Sciences Sociales et Humaines.

CLIL : Content and Language Integrated Learning.

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

D

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française.

DDL : Didactique des Langues.

DEA : Diplôme d'Études Approfondies.

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française.

DNL : Disciplines non Linguistiques.

DMC : Directed Motivational Currents.

E

ECOS : Évaluation-orientation de la COopération Scientifique.

EFL : English as Foreing Langage.

EHESS : École de Hautes Études en Sciences Sociales.

EMILE : Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère.

ENSAM :École Nationale Supérieure des Arts et métiers.

ENSCI : École Nationale Supérieure de Céramique Industrielle.

EPF : École d'Ingénieurs Généraliste.

F

FI : Français Instrumental.

FIPF : Fédération Internationale des Professeurs de Français.

FLE : Français Langue Étrangère.

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde.

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques.

FRAVEN : Association pour le développement des échanges entre la France et le Venezuela.

G

GERFLINT : Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale.

I

IESA : Institut d'Études Supérieures d'Administration.

IIDEC : Institut International pour le Développement et la Coopération.

INP: Institut Polytechnique.

INSA : Institut National des Sciences Appliquées.

IPC : Institut Pédagogique de Caracas.

IUESAPAR : Institut Universitaire d'Études Supérieures en Arts Plastiques Armando Reverón.

IUT : Institut Universitaire et Technologique.

IUT : Instituts Universitaires des Technologies.

J

JURISFRAVEN : Association Franco Vénézuélienne des Juristes.

L

LUZ : L'Université du Zulia.

M

MAI : Méthode d'Analyse Intégrée (des représentations sociales).

MPPE : Ministère du Pouvoir Populaire pour l'Éducation au Venezuela.

MPPEUCT : Ministère du Pouvoir Populaire pour l'Éducation Universitaire, les Sciences et les Technologies au Venezuela.

N

NEST : Native English-Speaking Teachers.

O

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie.

ORE : Office des Registres des Étudiants.

P

PCP : Programme de Coopération Post-gradué.

PROFLE : programme de formation à distance en FLE.

S

SAE : Standard American Pronunciation.

SBE : Standard British Pronunciation.

SFVIC : Société Franco Vénézuélienne des Ingénieurs et Scientifiques.

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences.

T

T0 : Temps zéro ou initial.

T1 : Temps un (après l'intervention pédagogique A).

T2 : Temps deux (après l'intervention pédagogique B).

U

UAEM : Université Autonome de l'État de Mexico.

UBA : Université Bicentenaire d'Aragua.

UCV : Université Centrale du Venezuela.

UFE : Union des Français de l'Étranger.

ULA : Université des Andes.

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Unimar : Université de Margarita.

UNIMET : Université Métropolitaine de Caracas.

UPEL : Université Pédagogique Expérimentale Libertador.

USB : Université Simón Bolívar.

V

VO : Version Originale.

Études des Attitudes Linguistiques des étudiants vénézuéliens apprenant le français langue étrangère à l'Université des Andes, à Mérida (Venezuela)

Résumé

En tant qu'enseignante de français langue étrangère (FLE) à l'Université des Andes (ULA) à Mérida, au Venezuela, nous nous intéressons aux phénomènes pouvant expliquer des résultats moyens des étudiants en FLE à l'issue de leur formation de cinq années (niveau *Licenciatura*). Afin d'analyser les difficultés qu'ils rencontrent, nous empruntons à la sociolinguistique la notion d'*Attitudes Linguistiques* (AL), pour évaluer les réactions des étudiants vis-à-vis de la langue apprise. En effet, les AL se présentent comme un moyen rigoureux de regarder les *motivations* et les *représentations*, deux focales admises en didactique de langues étrangères comme particulièrement pertinentes à considérer dans le processus d'apprentissage. Dans un premier temps, notre protocole expérimental nous a permis d'élaborer l'outil de l'enquête débouchant sur la mesure des AL des étudiants, à partir de la méthode Delphi (*représentations* des enseignants et des apprenants sur le français et son apprentissage à la ULA). Puis, nous avons appliqué le questionnaire à deux groupes d'étudiants de FLE (semestres A et B de l'année 2014) en trois temps encadrant deux interventions pédagogiques. La recherche a été complétée par des entretiens des enseignants. Les données recueillies ont été soumises à une analyse quantitative et qualitative. Nous avons trouvé chez nos étudiants des *Attitudes Linguistiques* et des *représentations* à majorité positives avec des *motivations* instrumentales sous-jacentes. La variation des données après l'intervention pédagogique est très légère, cela nous incite à proposer quelques perspectives didactiques.

Mots clefs : didactique du FLE, Attitudes Linguistiques, motivations, représentations, intervention pédagogique.

Study on the Linguistic Attitude of Venezuelan Students of French as a Foreign Language at the University of Los Andes in Mérida, Venezuela.

As professors of French as a Foreign Language (FFL) at the University of Los Andes (ULA) in Mérida, Venezuela, we are interested in identifying the factors that may explain the poor performance of students of FFL at the end of a 5-year degree involving the study of Modern Languages. We have adopted the concept of Linguistic Attitude (LA) from the field of sociolinguistics with the purpose of analyzing the difficulties encountered by these students in order to evaluate the attitude of students in regard to the target language (French). The concept of Linguistic Attitude serves as a rigorous tool for measuring both, the motivation and representation of students, which constitute two key aspects to be considered in the teaching approach used in teaching foreign languages (PFL) as well as in the learning process of students. We used the experimental protocol to create the questionnaire to be able to measure the students' Linguistic Attitudes. The Delphi method was used for the creation of the questionnaire (thus updating the instructors' and students' representations about the French language and its learning process at ULA). During the second phase, the questionnaire was applied to two groups of students of FFL (from the A and B semesters of the year 2014) at three different points in time. During the period between the second and third application, a pedagogical intervention took place. The research was completed by conducting interviews to the instructors in charge of the courses. The results were analyzed both quantitatively and qualitatively. The findings show that, in general terms, students manifest positive Linguistic Attitudes and representations with underlying instrumental motivations. Due to the very small variation observed after the pedagogical interventions, we find it necessary to propose new teaching approaches.

Key terms: Teaching approach for FFL, linguistic attitudes, motivations, representations, pedagogical intervention.