



LA RELATION ENTRE LA MOTIVATION ET  
L'ACQUISITION DE LA PRONONCIATION  
CHEZ DES APPRENANTS  
NÉERLANDOPHONES DU FLE

Joanna van Hulten

6517056

Mémoire de master

Master Meertaligheid en Taalverwerving

Sous la direction de F. Drijkoningen et M. Bril

Université d'Utrecht

janvier 2019



## Table des matières

|   |          |
|---|----------|
| <b>Samenvatting</b> .....   | <b>3</b> |
| <b>I Introduction</b> .....   | <b>5</b> |
| <b>II Cadre théorique</b> .....   | <b>8</b> |
| 1 L'acquisition de la prononciation dans une L2.....                                      | 8        |
| 1.1 Age critique pour l'acquisition d'une<br>prononciation native et les difficultés..... | 8        |
| 1.2 Facteurs qui influencent le développement de la prononciation.....                    | 9        |
| 1.3 L'intelligibilité vs une prononciation native.....                                    | 10       |
| 2 La relation entre la motivation et l'acquisition de la prononciation.....               | 11       |
| 2.1 Les facteurs intégratifs et instrumentaux liés à la motivation.....                   | 11       |
| 2.1.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation.....                                    | 12       |
| 2.2 Les facteurs intrinsèques et extrinsèques liés à la motivation.....                   | 12       |
| 2.2.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation.....                                    | 13       |
| 2.3 Relation entre les quatre types de motivation.....                                    | 13       |
| 2.4 Le feedback du professeur comme facteur de motivation.....                            | 14       |
| 2.4.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation.....                                    | 14       |
| 2.5 L'anxiété comme facteur de motivation.....  | 14       |
| 2.5.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation.....                                    | 15       |
| 2.6 L'attitude comme facteur de motivation.....   | 15       |
| 2.6.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation.....                                    | 16       |
| 3 Recherche actuelle.....   | 17       |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>III Méthode</b> .....   | <b>20</b> |
| 1 Les participants.....  | 20        |
| 2 Matériels et procédé.....  | 20        |
| 2.1 Le questionnaire.....  | 20        |
| 2.2 Le test de prononciation.....  | 22        |
| <br>   |           |
| <b>IV Résultats</b> .....  | <b>24</b> |
| <br>   |           |
| <b>V Discussion</b> .....  | <b>27</b> |
| <br>   |           |
| <b>VI Conclusion</b> .....   | <b>31</b> |
| <br>   |           |
| <b>Bibliographie</b> .....   | <b>32</b> |
| <br>   |           |
| <b>Annexe 1 : Questionnaire</b> .....  | <b>35</b> |
| <b>Annexe 2 : Une obsession dangereuse (1<sup>ère</sup> année vwo)</b> ..... | <b>37</b> |
| <b>Annexe 3 : Le petit Nicolas (2<sup>ème</sup> année vwo)</b> .....         | <b>38</b> |
| <b>Annexe 4 : Texte examen DELF B1 (5<sup>ième</sup> année vwo)</b> .....    | <b>39</b> |

## Samenvatting

Onderzoek laat zien dat er een positieve relatie is tussen motivatie en het leren van een tweede taal. Sommige studies suggereren namelijk dat leerlingen met een hoge motivatie beter in staat zijn om een taal te leren dan leerlingen met een lage motivatie. Andere studies laten zien dat een hoge motivatie leidt tot een hoog niveau in spreekvaardigheid. Hoewel op dit gebied al veel onderzoek is gedaan, weten we nog steeds weinig over de relatie tussen motivatie en de verwerving van de uitspraak van een taal. Bovendien hebben we geen kennis over de relatie tussen motivatie en het uitspraakniveau van het Frans bij Nederlandse middelbare scholieren. Uitspraak wordt beschouwd als een belangrijke vaardigheid; een slechte uitspraak leidt tot onverstaanbaarheid en verstoort de communicatie tussen sprekers. Uitspraak is tevens van belang bij het leren en beheersen van een tweede taal. Verschillende onderzoekers pleiten daarom voor meer aandacht voor uitspraak in het onderwijs.

Het doel van dit onderzoek is om er achter te komen of een hoge motivatie leidt tot een betere uitspraak in het Frans. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Wat is de correlatie tussen de motivatie en het uitspraakniveau van het Frans bij Nederlandse middelbare scholieren? De literatuur beschrijft dat de motivatie voor het leren van de uitspraak van een taal afhangt van verschillende factoren. Indien er een correlatie is tussen de motivatie en het uitspraakniveau, is het interessant om te weten welke factor van motivatie de belangrijkste rol speelt. In het huidige onderzoek hebben we rekening gehouden met de volgende factoren van motivatie: integratieve factoren, instrumentele factoren, spreekangst, feedback van de leraar en attitude jegens de Franse taal. Om aan te tonen of er correlaties zijn tussen deze factoren van motivatie en het uitspraakniveau in het Frans bij Nederlandse middelbare scholieren ( $n = 44$ ), is er een gebootstrapte multiple regressie uitgevoerd. In deze analyse is gekeken naar de scores van de factoren van motivatie en de scores van het uitspraakniveau welke zijn verkregen met behulp van een enquête respectievelijk een uitspraaktest. De uitspraaktest bestond uit een voorleestaakje.

De resultaten hebben laten zien dat er een significante negatieve correlatie is tussen de factor *attitude* en het uitspraakniveau. Dit wil zeggen hoe hoger het uitspraakniveau van een leerling is, hoe slechter zijn attitude tegenover de Franse taal. Deze bevinding is echter niet aannemelijk, omdat het model als geheel niet significant is. De correlatie tussen de andere

factoren van motivatie en het uitspraakniveau is kwantitatief niet aantoonbaar.

De verschillende statistische beperkingen in dit onderzoek hebben hoogstwaarschijnlijk invloed gehad op de resultaten van dit onderzoek. Om deze reden kunnen we geen uitspraak doen over de relatie tussen de motivatie en het uitspraakniveau van het Frans bij Nederlandse middelbare scholieren. Bovendien kunnen we niets vaststellen over de rol van de factoren van motivatie in de correlatie tussen de motivatie en het uitspraakniveau.

## I Introduction

Le français langue étrangère se trouve dans une position pénible dans l'enseignement secondaire. Ainsi, le nombre d'apprenants a diminué ces dernières années ; il y a de moins en moins d'étudiants de français dans les hautes écoles et les universités. En outre, dans les filières vmbo et havo de l'enseignement secondaire, le pourcentage de participants au bac français était plus haut en 2000 qu'en 2013. Pour la filière vwo par contre, le nombre d'élèves qui a choisi le français en 2013 était plus grand qu'en 2000 (Hoeflaak, 2015). Les enseignants du français sont quand même obligés tout le temps de faire un effort pour rendre la matière intéressante et attrayante, pour ne pas 'perdre' des élèves. C'est surtout la difficulté de la langue qui rend les élèves démotivés pour suivre cette matière (Voogel, 2016).

Selon une l'étude de Tammenga-Helmantel & Holsteijn (2016), c'est également l'usage de la langue cible qui aboutit à l'incompréhension des élèves. Rousse-Malpat & Gombert (2017) expliquent que le problème de l'usage de la langue cible a un rapport direct avec la peur de parler ou de l'échec chez certains élèves. De plus, les élèves ne sont pas intrinsèquement motivés et n'ont pas confiance en eux. Ceci rend l'utilisation de la langue cible encore plus compliquée.

Néanmoins, Tammenga-Helmantel & Holsteijn (2016) ont constaté dans leur étude qu'au fil du temps, il y a une augmentation signifiante en ce qui concerne l'usage de la langue cible pendant les cours et que cet usage semble avoir un effet positif sur la motivation des élèves. Il est vrai que l'expression orale joue un rôle de plus en plus important dans les cours des langues. Prenons par exemple la méthode AIM (Accelerative Integrated Method), qui se caractérise par la communication exclusivement en français, l'utilisation des gestes et la grammaire qui est apprise de manière inductive. Grâce à cette méthode, la motivation pour apprendre le français et le niveau de l'expression orale ont augmenté (Gombert, 2016). L'expression orale est un aspect primordial de cette méthode, où la prononciation fait partie de l'évaluation du français des élèves (Dönszelmann, 2008). Par ailleurs, d'autres méthodes comme *Grandes Lignes*, intègrent aussi des exercices de prononciation (Berg-Moumadi, 2013). Cependant, il reste à vérifier dans quelle mesure ces exercices s'appliquent dans la pratique.

Dans son article, Dufeu (2008 :1) expose des arguments qui plaident « pour une plus grande place de la prononciation dans l'enseignement non seulement en raison de son importance dans la communication mais aussi dans l'apprentissage d'une langue en général ». Fraser (2000) considère la prononciation aussi comme une compétence pertinente ; si la

prononciation d'un locuteur n'est pas suffisamment claire, sa parole risque d'être incompréhensible, malgré une bonne maîtrise d'autres compétences. Un accent fort peut irriter d'autres gens et peut influencer la communication entre locuteurs. Dans certains cas, un accent peut même mettre en cause la crédibilité d'un locuteur (Lowie, 2004).

Selon Smit (2002), la prononciation joue un rôle pertinent dans la maîtrise d'une langue étrangère. Cependant, l'acquisition de cet aspect de la langue est très difficile et les enseignants consacrent très peu de temps à l'enseignement de la prononciation.

Il faut être conscient que la motivation joue un rôle considérable dans le processus d'apprentissage ; dans l'étude de Macdonald, Yule & Powers (1994), par exemple, les apprenants accordaient beaucoup d'importance à la maîtrise de la prononciation de la langue cible. De plus, selon Lowie (2004), le succès de l'enseignement de la prononciation ne dépend pas seulement de sa qualité, mais aussi des facteurs comme la motivation. La notion de « motivation » est définie comme « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir » (Larousse, 2019). Selon Ryan & Deci (2000), il existe différents degrés de motivation, aussi bien que différents types de motivation. Les différents types de motivation se distinguent par des attitudes et objectifs sous-jacents d'un apprenant. Par exemple, un apprenant veut améliorer une certaine compétence parce qu'il veut obtenir une bonne note. Smit (2002) s'est appuyé plutôt sur différents facteurs de motivation, concernant la situation d'apprentissage et l'apprentissage individuel par exemple. Dans sa recherche, Smit (2002) a étudié entre autres les facteurs comme les motives intrinsèques et l'anxiété et leur relation avec la performance de la prononciation.

Au fil des temps, les études sur la motivation ont démontré des relations cohérentes entre les attitudes envers une langue, la motivation et le succès d'apprentissage d'une L2 (Masgoret & Gardner, 2003). Ainsi, certaines études proposent que des apprenants avec une motivation élevée soient plus aptes à apprendre une langue que ceux qui ont moins de motivation (Lightbown & Spada, 2003). En outre, Mahmoudian (1997) a montré une corrélation positive entre la motivation et la compétence orale : une motivation élevée aboutit à un haut niveau des compétences orales. Les études sur la motivation et l'acquisition de la langue seconde sont assez nombreuses, mais il en existe encore très peu qui ont étudié la relation entre la motivation et l'acquisition de la prononciation (Smit, 2002).

Suite à l'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, au manque d'études sur la relation entre la motivation et l'acquisition de la

prononciation et au fait que nous ne savons pratiquement rien sur cette relation chez des élèves du collège et lycée aux Pays-Bas, nous nous intéressons à savoir davantage sur ce sujet. Ainsi, nous visons à répondre à la question de recherche suivante :

*Quelle est la corrélation entre la motivation et le niveau de prononciation du français chez des élèves du collège et lycée aux Pays-Bas ?*

Cette étude consiste en plusieurs parties. Dans la première partie, nous aborderons le cadre théorique dans lequel nous insisterons sur le développement de la prononciation dans une langue étrangère et la relation entre différents facteurs motivationnels et l'acquisition de la prononciation. De plus, nous clarifierons notre recherche. Dans la deuxième partie nous présenterons la méthodologie. Dans la troisième partie nous présenterons les résultats de notre recherche. Nous finissons par une discussion et une conclusion, où nous répondrons à notre question de recherche, où nous reviendrons à nos hypothèses et où nous présenterons des recommandations pour de futures recherches.



## II Cadre théorique

### 1 L'acquisition de la prononciation dans une L2

Lorsqu'on apprend une langue étrangère à l'école, on vise surtout à parler couramment et sans accent. On vise également à apprendre une langue étrangère le plus tôt possible, car en tant qu'adulte on ne sera plus capable d'atteindre un niveau natif. D'autres chercheurs proposent que le développement des compétences ne soit pas dû à l'âge, mais à d'autres facteurs comme la motivation (Gilakjani & Ahmadi 2011). Dans ce chapitre, nous aborderons la théorie de l'âge critique pour l'acquisition d'une prononciation native et les difficultés lors de l'apprentissage. De plus, nous présenterons d'autres facteurs qui influencent le développement de la prononciation. Enfin, nous insisterons sur le degré de l'acquisition de la prononciation : Est-ce que la compréhensibilité suffit ou est-ce qu'on vise plutôt à une prononciation native ?

#### 1.1 Age critique pour l'acquisition d'une prononciation native et les difficultés

De nombreux chercheurs proposent qu'il existe une période critique. Cela veut dire qu'un apprenant doit commencer à apprendre une langue avant un certain âge. Après cette période, un apprenant risque de ne plus pouvoir bien développer une langue étrangère. Dans ce cas-là, il y a surtout la difficulté pour l'apprentissage d'une prononciation native (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Selon Lenneberg (1967), cette période critique finit à l'âge de 12 ans. Ainsi, pour acquérir une bonne prononciation, il vaut mieux avoir un apprentissage précoce d'une langue étrangère. Les adultes semblent avoir plus de difficultés lors de l'acquisition d'une prononciation native (Baker & Burri, 2016). Cependant, certains chercheurs ont montré que les adultes sont bien capables d'acquérir une prononciation native ou quasi-native dans une langue étrangère (Gilakjani & Ahmadi, 2011).

Ce n'est pas seulement l'âge critique qui pourrait expliquer la difficulté de l'apprentissage de la prononciation. Ainsi, il existe une image générale que la maîtrise de la prononciation est un des aspects les plus difficiles d'une langue. Par exemple, chez des apprenants de l'anglais, la prononciation est considérée comme une compétence difficile qui mérite plus d'attention que d'autres aspects de la langue (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Un apprenant est capable d'avoir une bonne maîtrise de la langue et de la prononciation si celui-ci reçoit des instruments adéquats. Ainsi, pour améliorer la prononciation dans la langue cible, il importe que l'apprenant comprenne quelles caractéristiques des sons sont importantes (Gilakjani & Ahmadi, 2011). De plus, Saito & Lyster (2012) proposent que les apprenants

d'une L2 ne doivent pas seulement être conscients des règles de prononciation, mais aussi de l'action physique ; c'est-à-dire l'utilisation des organes articulatoires pour produire des sons corrects.

## **1.2 Facteurs qui influencent le développement de la prononciation**

Certains chercheurs constatent que l'âge ne joue pas forcément un rôle dans le développement de la prononciation; le niveau de prononciation varie selon l'individu. Une étude qui montre ce fait est celle de Derwing & Munro (2013). Leur étude longitudinale sur l'acquisition de prononciation des immigrants chinois et slaves au Canada démontre que les apprenants slaves obtiennent de meilleurs résultats et un meilleur développement dans la prononciation que les apprenants chinois. Cependant, les données des participants individuels montrent d'autres résultats. Ainsi, la moitié des apprenants chinois présente un développement pareil au développement moyen des apprenants slaves. Bref, les données de cette étude démontrent que le modèle de développement de la moyenne du groupe ne correspond pas au modèle des apprenants individuels. Il faut être conscient que la recherche longitudinale sur l'acquisition des langues présente généralement un modèle de développement déterminé selon l'individu (Lowie, 2018).

Il y a encore d'autres facteurs que l'âge qui influencent le développement de la prononciation. Par exemple, l'étude de Marinova-Todd, Marshall & Snow (2000) a montré que l'environnement et la motivation sont plus importants que l'âge dans le développement de la prononciation dans une L2. Baker & Burri (2016) proposent également que l'emploi de la L2 et l'interaction avec des locuteurs natifs sont des facteurs pertinents. Ainsi, un apprenant qui consacre plus de temps à interagir dans la langue cible aura plus de chance d'acquérir une prononciation native. Par ailleurs, la prononciation pourrait être améliorée grâce au feedback correctif et à une sensibilisation à la langue cible.

En outre, Baker & Burri (2016) insistent sur l'utilité de l'enseignement de prononciation pour le développement de la prononciation. Malheureusement, beaucoup d'enseignants manquent les connaissances de cet enseignement. De plus, il existe une croyance générale que l'enseignement de la prononciation prendrait trop de temps. Par conséquent, il y aura un manque d'instruction de la prononciation dans la classe qui ensuite défavorise le développement de la prononciation des apprenants.

Un manque d'attention pour la prononciation veut dire qu'il y a un manque d'input. Selon Swain (1985), l'input joue un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, l'output, c'est-à-dire les productions de l'apprenant dans la langue cible,

contribue également à l'amélioration de la langue. Ainsi, l'input et l'output aident l'apprenant à être plus conscient de la précision des éléments acquis. Les activités orales permettent à l'apprenant de vérifier ses connaissances des règles de prononciation et de modifier son output.

### **1.3 L'intelligibilité vs une prononciation native**

Selon Derwing & Munro (2005), la parole peut être étudiée à partir de deux perspectives différentes, à savoir l'accent et la compréhension ou l'intelligibilité. L'accent porte sur la mesure dans laquelle la prononciation diffère de celle des locuteurs natifs tandis que l'intelligibilité vise à estimer le degré de la difficulté dans la compréhension (p. 385). Quant à l'accent, il est compliqué de l'améliorer chez un apprenant d'une L2. Néanmoins, une instruction explicite de la phonétique pourrait déjà faciliter l'acquisition (Saito, 2011). De plus, il s'est avéré qu'un groupe d'apprenants de l'anglais a montré une amélioration significative dans leur compréhension et l'accent après une période de 12 semaines des cours (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Derwing, Munro & Wiebe (1998) ont aussi étudié le développement de l'accent et de la compréhension dans la prononciation des apprenants. Ils ont spécifiquement effectué une recherche portant sur l'effet de l'enseignement des caractéristiques segmentales et suprasegmentales. Il s'est avéré que l'enseignement des sons aussi bien que de la prosodie a eu une influence positive sur la compréhension et l'accent des locuteurs.

Cependant, vue la difficulté de l'acquisition d'une prononciation native, Saito (2011) propose que les enseignants devraient plutôt focaliser sur la compréhension de la parole que la parole sans accent. Derwing & Munro (2005) constatent par contre que le fait d'avoir un accent n'est pas forcément grave ; l'idée qu'un accent rend la compréhension d'un énoncé plus difficile n'est pas toujours le cas. On insiste quand même de plus en plus sur l'intelligibilité et on remarque l'inutilité de l'acquisition d'une prononciation native. Cependant, selon Lowie (2004), il faut être conscient qu'il y a plusieurs caractéristiques qui influencent l'intelligibilité de la langue. Ainsi, il faut distinguer des sons individuels et se rendre compte de la prosodie qui comprend le rythme, l'intonation et l'accentuation. Par exemple, si un locuteur français met l'accentuation sur les dernières syllabes en anglais, il ne sera pas très compréhensible. Lowie (2004) se demande alors si l'intelligibilité devra être l'objectif principale ; si les enseignants mettent l'accent sur la compréhension de la parole, on risque d'accepter toute forme d'accent dans la langue cible. Dans ce cas-là il faut être prudent qu'un fort accent n'influencera pas la communication.

## 2 La relation entre la motivation et l'acquisition de la prononciation

Gilakjani & Ahmadi (2011) insistent entre autres sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage de la prononciation. Ils en ont dit ce qui suit :

“The learner’s motivation for learning the language and the cultural group that the learner identifies and spends time [with] determine whether the learner will develop native-like pronunciation” (p. 76).

De plus, Gilakjani & Ahmadi (2011) constatent que le but personnel ou professionnel pour apprendre la langue étrangère peut influencer le besoin et le désir d'obtenir une prononciation native.

Il existe différents facteurs qui jouent un rôle dans la motivation pour apprendre une langue, à savoir les facteurs intrinsèques et extrinsèques (et intégratifs et instrumentaux), mais aussi l'attitude de l'apprenant et des facteurs liés au professeur et à l'anxiété (Smit, 2002). Dans les paragraphes suivants nous traiterons ces différents facteurs de motivation et leur relation avec l'acquisition de la prononciation.

### 2.1 Les facteurs intégratifs et instrumentaux liés à la motivation

Dans le modèle socio-éducatif, Gardner et Lambert (1985) essaient d'expliquer d'où vient le succès d'apprendre une langue seconde ou étrangère. Ce modèle propose que l'aptitude d'un apprenant ne soit pas le seul facteur pour le succès d'apprentissage d'une L2. Leur étude a montré que l'attitude envers la langue cible et la culture de la communauté joue un rôle primordial dans la motivation pour apprendre une langue. Gardner et Lambert (1972) proposent deux types de motivation : la motivation intégrative et la motivation instrumentale. La motivation intégrative est basée sur l'intérêt à et l'identification avec la langue et culture cible, pour des objectifs socio-émotionnels (Gardner & Lambert, 1972 ; Noels, 2001). La motivation instrumentale fait référence aux raisons pour apprendre une langue, qui insistent sur les conséquences pragmatique de l'apprentissage d'une L2 (Noels, 2001). En d'autres termes, ce type de motivation porte sur la langue comme outil ou moyen, par exemple pour le travail ou les études (Dörnyei & Ushioda, 2011).

Dörnyei (1990) a proposé que la motivation instrumentale et la motivation intégrative se recouvrent dans certaines situations, par exemple dans le besoin d'avoir du succès. Ainsi,

Dornyei a montré qu'un apprenant a une motivation intégrative ainsi qu'instrumentale lorsque celui-ci a du succès dans l'acquisition d'une L2. Cependant, Gardner et Lambert (1972) s'attendent à ce que les étudiants ayant une motivation intégrative aient plus tendance à développer des compétences de communication, puisqu'ils s'intéressent plus à s'approcher des locuteurs natifs.

### **2.1.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation**

Yousofi & Naderifarjad (2015) ont étudié la relation entre la motivation intégrative et instrumentale et l'acquisition de la prononciation chez des étudiants. Il s'est avéré que les deux types de motivation sont corrélés de manière significative avec la prononciation. Dans l'étude de Smit (2002), il s'est avéré que l'orientation intégrative joue un rôle pertinent dans la motivation pour l'apprentissage de la prononciation. En outre, selon Pennington (1986), les apprenants avec une motivation intégrative ont plus de chance d'obtenir un accent natif dans une langue étrangère que des apprenants non motivés. Les derniers maintiennent plutôt un accent distinctif.

Cependant, il existe des études qui ont montré qu'il n'y a pas de relations entre la motivation et le succès de l'apprentissage. Ainsi, Coates (1986) n'a pas trouvé de lien entre la motivation intégrative et la prononciation.

Les informations ci-dessus montrent que la recherche sur la motivation porte plutôt sur l'orientation intégrative. Nous savons très peu sur l'orientation instrumentale et son lien avec l'apprentissage de la prononciation.

## **2.2 Les facteurs intrinsèques et extrinsèques liés à la motivation**

Nous pouvons distinguer deux autres types de motivation, à savoir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première se rapporte à l'intérêt et le plaisir de soi-même, par exemple faire une activité parce que l'on ressentit un plaisir et un intérêt pour l'activité elle-même (Ryan & Deci, 2000). Ce type de motivation est lié aux sentiments positifs et représente l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). Parmi des enseignants, la motivation intrinsèque est un phénomène important ; ce type de motivation aboutit à une créativité et un apprentissage excellents (Ryan & Deci, 2000).

Ensuite, la motivation extrinsèque porte sur une motivation externe, par exemple pour obtenir de bonnes notes et un diplôme ou pour gagner de l'argent (Ryan & Deci, 2000, Deci & Ryan, 1985).

Bien que la motivation intrinsèque soit considérée comme un type de motivation important, la plupart des activités que l'on fait ne se basent pas sur notre propre intérêt ou sur

le plaisir de l'activité. Ceci a surtout à voir avec les exigences sociales. Dans l'enseignement secondaire par exemple, nous voyons que la motivation intrinsèque affaiblit chaque année. Comme beaucoup de tâches à l'école ne sont pas considérées comme intrinsèquement intéressantes ou agréables, les enseignants essaient de mettre plutôt l'accent sur la motivation extrinsèque, surtout sur des formes actives et volontaires. Par exemple, on se concentre sur les tâches qui ont de grande valeur pour l'avenir (Ryan & Deci, 2000). Kwakernaak (2004) décrit une situation plus ou moins pareille. Auparavant, l'enseignement des langues étrangères insistait sur l'importance de la motivation intrinsèque pour un apprentissage naturel de la langue. Les tâches authentiques aboutiraient à une motivation plus grande chez les élèves. Néanmoins, il s'avérait qu'une motivation intrinsèque ne pouvait pas être acquise ; pour pouvoir bien exécuter une tâche communicative, basée sur la réalité, il fallait déjà être intrinsèquement motivé. C'est pour cette raison que les écoles insistent davantage sur des moyens basés sur la motivation extrinsèque.

### **2.2.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation**

Les facteurs intrinsèques et extrinsèques avèrent jouer un rôle pertinent dans l'apprentissage d'une langue en général et dans l'apprentissage d'un domaine spécifique, tel que la prononciation de la L2 (Smit, 2002). Sardegna et al. (2014) ont aussi montré que les facteurs intrinsèques et extrinsèques sont partiellement responsables pour l'amélioration des compétences de prononciation. Malheureusement, nous ne savons pas grande chose à propos de l'acquisition de la prononciation et sa relation spécifique avec la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cela s'explique par le fait que les études s'appuient plutôt sur la motivation intégrative et instrumentale, des notions qui ont été expliquées dans les paragraphes précédents.

### **2.3 Relation entre les quatre types de motivation**

Etant donné que les caractéristiques de différents types de motivation ont des similarités, Soureshjani & Naseri (2011) supposent que la motivation intégrative se rapporte à la motivation intrinsèque et que la motivation instrumentale est liée à la motivation extrinsèque. Ainsi, la caractéristique commune de la motivation intégrative et la motivation intrinsèque porte sur l'intérêt de la langue ou de l'activité elle-même. La motivation instrumentale et la motivation extrinsèque se caractérisent par une motivation externe, liée à l'avenir, par exemple le travail ou obtenir un diplôme. Ces types de motivation insistent sur l'utilité d'une certaine tâche.

Pour faciliter l'usage de ces notions, nous allons unir les différents types de motivation. Ainsi,

nous ferons la distinction entre la notion *orientation intégrative* (facteurs intégratives et intrinsèques) et la notion *orientation instrumentale* (facteurs instrumentaux et extrinsèques).

## **2.4 Le feedback du professeur comme facteur de motivation**

Il existe des études qui ont montré que le comportement du professeur peut influencer la motivation des étudiants de manière positive et négative. D'une part, l'étude de Noels (2001) a montré que plus le professeur contrôle les étudiants, plus la motivation baisse chez les étudiants et plus qu'ils ont le sentiment de perdre leurs capacités lors du processus d'apprentissage (Noels, 1999). D'autre part, une attitude positive envers son professeur est généralement liée à la motivation et au succès d'apprentissage (Gardner, 1985). La manière dont l'enseignant fournit du feedback est aussi associée à la motivation des apprenants. Un enseignant qui donne du feedback positif avec des informations pertinentes pour améliorer des compétences, renforce la motivation intrinsèque des apprenants, tandis que le feedback négatif a une mauvaise influence sur la motivation (Noels et al., 1999 ; Noels, 2001). L'étude de Noels et al. (1999) a démontré que le feedback informatif était corrélé avec une augmentation de motivation intrinsèque. Dörnyei (1994) suggère que la façon dont un enseignant communique avec ses élèves a une influence sur leur motivation. Dörnyei propose également que le contenu du feedback est associé à la motivation des élèves.

### **2.4.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation**

Selon Hattie (2009, cité dans Baker & Burri 2016 ; 5), le feedback est une des plus grandes influences sur l'apprentissage des langues. Baker & Burri (2016) proposent également que le feedback est un des facteurs les plus importants dans le développement de la prononciation. Malheureusement, la quantité de feedback est limitée. Baker & Burri (2016) constatent qu'un manque d'instruction pourrait poser des problèmes dans l'acquisition de la prononciation dans la L2. D'autres études ont montré que le feedback correctif facilite l'amélioration de la prononciation des apprenants (Lee et al., 2015).

## **2.5 L'anxiété comme facteur de motivation**

Selon Arnold (2006 : 411), l'anxiété « a à voir avec des sentiments tels que la peur, la frustration, la tension et l'insécurité ». Un grand nombre de gens se sentent inconfortables envers l'apprentissage d'une langue étrangère, même s'ils ont une attitude positive envers les locuteurs de la langue cible (Horwitz et al., 1986). Selon Gardner et MacIntyre (1991), la motivation et l'anxiété sont liées l'une à l'autre. Ainsi, l'anxiété peut influencer la motivation, mais aussi l'inverse. Dans l'étude de Smit (2002), il s'est avéré que les étudiants considèrent l'anxiété comme un des facteurs les plus importants dans la motivation pour l'apprentissage

de la prononciation. Il est logique de dire qu'il y a une corrélation négative entre l'anxiété et la motivation. C'est-à-dire que les apprenants peu motivés pourraient être moins compétents dans la langue et en conséquence ils ressentent plus d'anxiété dans les cours de langue. Cependant, il se peut également que les apprenants motivés pourraient ressentir l'anxiété à cause des hautes attentes qu'on a de soi-même (Yamashiro & McLaughlin, 2001).

### **2.5.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation**

Certaines études ont démontré que l'anxiété est associée à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, Horwitz, Horwitz, & Cope (1986) ont effectué une recherche sur l'anxiété dans les cours de langues à l'aide de « Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) ». Ils ont trouvé que non seulement l'attitude, la motivation et l'aptitude influencent l'apprentissage d'une langue, mais que l'anxiété joue un rôle également. Par exemple, une bonne performance aboutit à une attitude positive, renforce la motivation et diminue l'anxiété (MacIntyre and Gardner, 1991).

Un nombre d'études ont aussi montré spécifiquement l'effet de l'anxiété sur la performance orale des apprenants ; il arrive que les derniers ressentent une certaine angoisse lors d'une présentation en classe ou une conversation avec un locuteur natif (Mak, 2011). Des apprenants anxieux montrent aussi des problèmes liés à la prononciation (Horwitz et al., 1986). Ainsi, lorsqu'un apprenant parle, l'anxiété pourrait aboutir aux problèmes de réalisation des sons et finalement aux erreurs de prononciation. Cela pourrait avoir comme effet que l'apprenant ressente une certaine honte (Price, 1991). Il peut même arriver qu'un apprenant n'ose pas parler dans la langue cible. Ainsi, plusieurs études ont montré que des apprenants n'osent pas montrer leur prononciation correcte de la langue cible, tout simplement parce qu'ils ne veulent pas se faire remarquer par leurs collègues (Arnold, 2006).

### **2.6 L'attitude comme facteur de motivation**

Oroujlou & Vahedi (2011 : 997) définissent la notion « attitude » comme « a set of beliefs ». Les croyances ou les convictions que l'on a peuvent être les raisons pour faire quelque chose. L'attitude s'accorde souvent avec la motivation. Par exemple, on est motivé pour apprendre le français parce que l'on a une attitude positive envers la culture française. Tuckman (1999) propose que l'attitude est un facteur motivationnel qui joue un rôle pertinent dans la performance d'un apprenant. Le lien entre l'attitude et la motivation pour réaliser une certaine tâche s'appelle auto-efficacité. Cela montre la mesure dont une personne se juge capable de réaliser une tâche avec succès (Bandura, 1977, cité dans Tuckman, 1999 ; 1).



### **2.6.1 Lien avec l'acquisition de la prononciation**

Gardner & Lambert (1972) ont étudié la relation entre l'attitude des apprenants et leur niveau de prononciation de la langue cible. Il s'est avéré qu'une attitude positive et intégrative rend l'apprenant plus sensible envers différentes formes de prononciation. Ceux qui ont une attitude négative sont insensibles envers l'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue. Une étude similaire a été faite chez des apprenants de l'espagnol par Elliot (1995). Il a montré que l'attitude de l'étudiant envers l'acquisition d'une prononciation (quasi) native était un facteur pertinent pour acquérir une bonne prononciation. Cela veut dire que ceux qui s'intéressent plus à la prononciation de la langue cible, ont tendance à avoir une meilleure prononciation que ceux avec une attitude moins positive. D'autres études sur l'acquisition de la prononciation ont montré que l'attitude n'a pas de grande influence. Par exemple, Elliot (1997) a étudié la corrélation entre l'attitude des apprenants envers la prononciation d'une langue étrangère et leur amélioration dans la précision de la prononciation de la langue cible, lors d'une instruction implicite dans la langue cible. Elliot a constaté que l'attitude ne joue pas de rôle significatif dans la précision de la prononciation.

### 3 Recherche actuelle

La littérature décrite ci-dessus montre qu'il existe pas mal d'informations sur la motivation et les différents facteurs motivationnels. Cependant, les connaissances sur le lien entre les facteurs de motivation et l'acquisition de la prononciation du français reste encore limitée. Par ailleurs, nous savons très peu sur la situation de l'enseignement de la prononciation du français aux Pays-Bas. Il est intéressant de savoir à quel degré les élèves d'une école néerlandaise montrent une haute motivation envers l'apprentissage de la prononciation du français et à quel point ils sont conscients de son importance. S'il y a un manque de conscience, les professeurs peuvent consacrer plus de temps à expliquer l'importance de la prononciation et réfléchir aux moyens pour motiver les élèves.

Suite à ce qui est déjà connu sur le sujet de la motivation, nous avons formulé la question de recherche suivante :

*Quelle est la corrélation entre la motivation et le niveau de prononciation du français chez des élèves du collège et lycée aux Pays-Bas ?*

L'objectif de cette recherche est donc de savoir si une haute motivation aboutit à une meilleure prononciation ou non. La littérature décrit que la motivation pour l'apprentissage de la prononciation du français dépend de différents facteurs, à savoir les facteurs intégratifs et instrumentaux, l'anxiété, le feedback du professeur et l'attitude envers la langue française. Ainsi, nous voudrions répondre à la sous-question suivante :

*S'il y a une corrélation entre la motivation et le niveau de prononciation, quel(s) facteur(s) de motivation joue(nt) le plus grand rôle ?*

Pour répondre aux questions ci-dessus, nous avons distribué un questionnaire et fait passer un test de prononciation chez un groupe d'élèves de l'Odulphus Lycée à Tilburg. Le questionnaire mesure la motivation pour l'apprentissage du français. Les questions sont réparties en plusieurs catégories, à savoir : les facteurs *orientation intégrative*, *orientation instrumentale*, *anxiété*, *feedback du professeur* et *attitude*. Pour déterminer le niveau de prononciation française des élèves, nous avons fait un test de prononciation, qui consiste en une partie de lecture.

Nos hypothèses sont présentées ci-dessous en cinq parties, selon les cinq facteurs de motivation différents :

- (1) *Orientation intégrative* : Notre hypothèse est qu'il y aura une corrélation positive entre l'orientation intégrative et le niveau de prononciation des apprenants. C'est ce que Yousofi & Naderifarjad (2015), Sardegna et al. (2014), Smit (2002) et Pennington (1986) ont déjà montré. Selon de nombreuses recherches, l'orientation intégrative est un facteur pertinent dans la motivation et montre une influence positive sur la performance. C'est pour cette raison que ce facteur de motivation sera un des facteurs les plus importants.
- (2) *Orientation instrumentale* : Contrairement à l'orientation intégrative, nous savons très peu sur l'orientation instrumentale dans la littérature, et surtout pratiquement rien par rapport à l'apprentissage de la prononciation. Notre hypothèse est donc que ce facteur de motivation ne jouera pas de rôle significatif.
- (3) *Feedback du professeur* : La littérature montre que le feedback du professeur influence les compétences des apprenants. Baker & Burri (2016) proposent que le feedback est même un des facteurs les plus importants dans le développement de la prononciation. C'est pour cette raison que nous nous attendons à ce que le feedback du professeur soit un facteur important.
- (4) *Anxiété* : La littérature décrit que l'anxiété pourrait avoir à faire à la pression de groupe, par exemple lors d'une présentation en classe (Mak, 2011). Arnold (2006) a même constaté que les apprenants ressentent une certaine honte envers leurs collègues. Comme la littérature décrit qu'il y a un lien clair entre anxiété et la performance des élèves, notre hypothèse est que l'anxiété est un facteur motivationnel important. Dans ce cas-ci, l'anxiété montrera une influence négative sur la performance.
- (5) *Attitude* : Dans la littérature il s'avère que l'attitude joue un rôle pertinent dans la performance d'un apprenant. Gardner & Lambert (1972) et Elliot (1995) constatent également qu'il y a un lien pertinent entre l'attitude et le niveau de prononciation. En ce qui concerne le lien entre ces deux variables, la littérature a montré qu'il y a plus de résultats significatifs que non significatifs. En nous basant sur ces données, notre hypothèse est que l'attitude sera un facteur important dans l'acquisition de la prononciation.

Bref, notre hypothèse est qu'il aura une corrélation entre la motivation et le niveau de prononciation et que les facteurs *orientation intégrative*, *feedback du professeur*, *anxiété* et *attitude* joueront un rôle significatif. Nous nous attendons à ce que les facteurs *orientation intégrative*, *feedback du professeur* et *attitude* montrera une corrélation positive avec le

niveau de prononciation. C'est-à-dire si le score de ces facteurs augmente, le score du niveau de prononciation augmente également. Le facteur *anxiété* montrera par contre une corrélation négative avec le niveau de prononciation. Cela veut dire que plus un apprenant ressent l'anxiété, plus son score du niveau de prononciation diminue.

Dans le chapitre suivant nous revenons plus en détail sur la méthode de cette étude : un questionnaire sur papier pour mesurer la motivation et un test de prononciation pour mesurer le niveau de prononciation. Ensuite nous allons présenter les résultats et les conclusions les plus importants de notre recherche.

### III Méthode

Jusqu'à présent nous avons traité les théories les plus importantes sur le lien entre la motivation et l'acquisition de la prononciation. De plus, nous avons essayé de clarifier notre recherche actuelle. Dans ce chapitre, nous expliquerons de manière plus détaillée les démarches que nous avons prises pour répondre à notre question de recherche.

#### 1. Les participants

La recherche a été effectuée parmi 44 élèves du Lycée Odulphus à Tilburg. Il s'agissait de 15 élèves de première année, 15 élèves de troisième année et 14 élèves de cinquième année. Tous les élèves sont de la filière vwo et suivent des cours de français au moins deux heures par semaine. Parmi les 44 participants il y avait 22 garçons et 22 filles. Tous les élèves ont volontairement participé à notre recherche.

#### 2. Matériels et procédé

Pour recueillir les données pour notre étude, nous avons eu recours à un questionnaire sur papier et un test de prononciation. La distribution du questionnaire et le test de prononciation ont eu lieu à la fin de l'année scolaire. Dans les paragraphes suivants nous expliquons à quoi servent ces instruments et quel était le procédé de notre expérience.

##### 2.1 Le questionnaire

Pour savoir davantage sur la motivation des participants pour l'apprentissage du français, nous leur avons demandé de remplir un questionnaire sur papier (voir Annexe 1).

Dans la première partie du questionnaire, nous avons demandé aux participants quelques informations de base, à savoir le sexe et l'âge. La deuxième partie consistait en dix-neuf questions. Les participants ont répondu à chaque question selon une échelle allant de 1 à 5 (Likert, 1932) : pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), ni d'accord ni pas d'accord (3), d'accord (4), tout à fait d'accord (5). Le questionnaire est basé sur *l'Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (1985) et sur le questionnaire de Smit (2002), dans lequel sont inclus plusieurs facteurs de motivation, par exemple l'anxiété et l'exercice général avec le professeur. Parmi ces facteurs nous en avons sélectionné cinq. Ainsi, les questions de notre questionnaire peuvent être réparties en cinq catégories différentes, à savoir : les facteurs *orientation intégrative*, *orientation instrumentale*, *anxiété*, *feedback du professeur* et *attitude*. Comme la prononciation est l'aspect principal de notre recherche, la plupart des questions

portent sur la production orale et plus spécifiquement sur l'apprentissage de la prononciation. Pour éviter une mauvaise compréhension, le questionnaire était complètement en néerlandais. Nous présentons quelques exemples des questions du questionnaire ci-dessous. De plus, nous avons classé les exemples selon leur catégorie.

#### Orientation intégrative

- a. Ik vind het leuk om in mijn vrije tijd Frans te leren.*
- b. Ik zou graag zo goed Frans kunnen spreken als een Fransman.*

#### Orientation instrumentale

- a. Frans leren is belangrijk voor mij, omdat ik denk dat het later nuttig kan zijn voor mijn werk of studie.*
- b. Ik vind het belangrijk om Frans te spreken in de les.*

#### Feedback du professeur

*Wanneer ik Frans spreek in de les, vind ik het vervelend om feedback te krijgen op mijn uitspraak.*

#### Anxiété

*Ik ben bang om fouten te maken als ik Frans spreek.*

#### Attitude

*Ik heb een hekel aan Frans.*

Le questionnaire était distribué en classe, sous la surveillance du professeur. Tout d'abord, nous avons donné des instructions en néerlandais aux participants concernant le procédé. Ainsi, nous avons clarifié que les participants devaient répondre aux questions de manière le plus honnête possible, qu'il n'existait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que leurs réponses ne seraient pas diffusées ailleurs. De plus, nous avons expliqué que la tâche ne prendrait pas plus que 10 minutes.

## 2.2 Le test de prononciation

Le test de prononciation consistait en une lecture de phrases à haute voix. C'est un moyen qui est souvent employé pour évaluer la prononciation dans une langue étrangère, ce que nous voyons par exemple dans les études de Saito & Lyster (2012) et Yousofi & Naderifarjad (2015). Lors de la tâche, chaque participant devait prononcer à haute voix 13-15 phrases présentées à l'écrit. La prononciation de chaque participant a été enregistrée à l'aide d'un logiciel d'enregistrement audio. Nous avons fait en sorte que la salle où les enregistrements ont eu lieu était privée et silencieuse.

Lors des cours de français, tous les participants se servent du manuel *Grandes Lignes*. Le niveau des phrases était basé sur les descripteurs de compétences du manuel. Ainsi, les élèves de première année doivent atteindre le niveau A1 du CERC à la fin de l'année scolaire. C'est pour cette raison que les participants de première année ont lu un texte du livre *Une obsession dangereuse*, dont le niveau est A1 (voir Annexe 2). Les élèves de troisième année doivent atteindre le niveau A2 à la fin de l'année selon les descripteurs. Le texte qu'ils ont dû lire provient du livre *Le petit Nicolas*, dont le niveau est entre A2 et B1 (voir Annexe 3). Les élèves de cinquième année ont lu un texte d'un examen DELF au niveau B1 (CIEP), puisqu'ils doivent atteindre ce niveau du CERC à la fin de l'année (voir Annexe 4). Chaque texte contenait 200 mots environ. Avant de commencer la lecture, l'élève était autorisé de lire le texte en silence pour se familiariser un peu avec le sujet. Ensuite, nous avons expliqué au participant qu'il pouvait lire le texte à son rythme et qu'il devait parler clairement dans le microphone externe. Les trois premières phrases servait comme test ou exemple et n'étaient pas incluses dans l'analyse. Ceci a permis à l'élève de s'habituer à la tâche. Chaque lecture a duré au maximum 10 minutes.

En sélectionnant les phrases pour notre tâche, nous avons tenu compte de la variété des éléments segmentaux. Ainsi, nous avons inclus différents types de voyelles et de consonnes, mais aussi l'e-muet, des consonnes muettes et quelques mots emprunts au français en néerlandais.

La plupart des études sur l'enseignement de la prononciation ont recours aux méthodes d'évaluation basées sur les scores des locuteurs natifs. Dans ce cas-ci, un locuteur natif évalue la qualité de la parole des locuteurs non-natifs de manière holistique (Saito & Lyster, 2012). Nous avons décidé d'appliquer cette méthode non pas seulement grâce à sa validité, mais aussi à cause du fait qu'il s'agit d'un évaluateur externe, ce qui rend les scores plus fiables. Nous avons demandé à une évaluatrice native comment elle jugerait la prononciation des

participants par rapport à la prononciation d'un locuteur natif du français. Son score a été déterminé à l'aide d'une échelle allant de 1 à 10, dont 1 représente *très pauvre* et 10 représente *excellent* (Likert, 1932). Cette échelle a été choisie pour avoir plus de dispersion pour les corrélations. Pour accorder plus facilement un score à un énoncé, l'évaluatrice native a mis des notes en fonction des fautes de prononciation (moins de 5 fautes = 10, entre 6 et 10 fautes = 9, entre 11 et 15 fautes = 8 etc.). Une faute était basée sur un mot qui était mal prononcé. Le nombre total de fautes a déterminé le score de l'énoncé du participant. Lors de l'évaluation, l'évaluatrice native a pris en compte la prononciation des participants, c'est-à-dire les éléments segmentaux, et non pas la prosodie (intonation, rythme et accentuation). C'est que dans l'enseignement des langues, surtout pendant les premières années du collège, les enseignants focalisent surtout sur la prononciation des sons. De plus, les éléments segmentaux sont plus faciles à évaluer.



## IV Résultats

Après que le test de prononciation et le test de motivation ont été faits par les participants, nous avons calculé les scores des participants du test de prononciation et des facteurs de motivation du questionnaire. Les scores du test de prononciation ont été exprimés en chiffres allant de 1 à 10 ; 1 représente *très pauvre*, tandis que 10 représente *excellent*. Les scores des facteurs de motivation étaient basés sur une échelle à 5 points : pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), ni d'accord ni pas d'accord (3), d'accord (4), tout à fait d'accord (5). Pour chaque participant la moyenne des scores était calculée pour chaque facteur de motivation dans le test de motivation. En ce qui concerne le test de prononciation, nous avons accordé un seul score à chaque participant. Afin de tester la validité du test de motivation, une analyse de fiabilité a été effectuée pour chaque facteur inclus dans ce test.

Cette analyse a montré que la fiabilité des catégories *orientation intégrative* ( $\alpha = 0,66$ ) et *feedback du professeur* ( $\alpha = 0,92$ ) était relativement élevée. La fiabilité des catégories *orientation instrumentale* ( $\alpha = 0,42$ ), *anxiété* ( $\alpha = -2,25$ ) et *attitude* ( $\alpha = 0,08$ ) était faible ou très faible. Nous avons dû supprimer la question 15 de la catégorie *orientation instrumentale*, puisqu'elle affaiblissait considérablement la fiabilité de cette catégorie.

Ensuite, nous avons testé l'assomption de la multicollinéarité afin de tester si les facteurs ont mesuré les facteurs individuels sélectionnés. Ceci est une procédure justificative qui est obligatoire pour une analyse de régression (Field, 2009). Ce test permet de vérifier s'il existe une corrélation entre les différents facteurs de motivation. Une telle corrélation n'est pas permise dans une analyse de régression multiple. Pour ce faire, les valeurs *VIF* (*Variance Inflation Factor*) et la tolérance de chaque catégorie ont été vérifiées. Il s'est avéré que toutes les valeurs *VIF* étaient inférieures à 10 et la tolérance supérieure à 0.2. Ces données signifient que l'assomption de multicollinéarité n'a pas été violée (Bowerman & O'Connell, 1990 ; Menard, 1995) et que tous les facteurs de motivation sont indépendants les uns des autres. Donc ils mesurent des facteurs individuels du concept de motivation.

Après, nous avons effectué un test Kolmogorov-Smirnov pour tester l'assomption de normalité dans les scores du test de prononciation et ceux des facteurs individuels du test de motivation. Ce test a montré que les catégories *orientation intégrative* et *orientation instrumentale* étaient normalement distribuées ( $p > 0,05$ ). Les autres catégories n'étaient pas normalement distribuées ( $p < 0,05$ ).

Étant donné que les résultats de notre recherche ont principalement montré des données qui n'étaient pas normalement distribuées, nous avons exécuté une analyse dite non-paramétrique.

Afin de tester s'il y a des corrélations entre les scores du test de prononciation et les scores des facteurs individuels du test de motivation, nous avons exécuté une analyse de régression multiple. Plus spécifiquement, nous avons exécuté la variante non-paramétrique, dite une analyse de régression multiple *bootstrap*.

Dans l'analyse de régression multiple *bootstrap*, les scores du niveau de prononciation était la variable dépendante et les scores des facteurs de motivation étaient les variables indépendantes. Le tableau 1 présente un bilan des données descriptives. Dans ce tableau les statistiques à cinq paramètres ont été données, parce que les données étaient non-paramétriques. Dans le tableau 2 les résultats de l'analyse de régression multiple ont été donnés.

**Tableau 1. Les statistiques à cinq paramètres pour la variable dépendante (prononciation) et les variables indépendantes (exprimées en scores de jugements)**

| Variable                  | <i>Minimum</i> | <i>25<sup>e</sup><br/>percentile</i> | <i>Médiane</i> | <i>75<sup>e</sup><br/>percentile</i> | <i>Maximum</i> |
|---------------------------|----------------|--------------------------------------|----------------|--------------------------------------|----------------|
| Prononciation             | 2,0            | 4,3                                  | 5,5            | 7,0                                  | 9,0            |
| Orientation intégrative   | 5,0            | 11,3                                 | 13,5           | 16,0                                 | 21,0           |
| Orientation instrumentale | 17,0           | 21,0                                 | 24,0           | 25,8                                 | 31,0           |
| Anxiété                   | 4,0            | 5,0                                  | 6,0            | 6,0                                  | 7,0            |
| Feedback du professeur    | 2,0            | 2,0                                  | 4,0            | 5,0                                  | 8,0            |
| Attitude                  | 3,0            | 5,0                                  | 6,0            | 7,0                                  | 10,0           |

**Tableau 2. Corrélations et poids de régression standardisés entre prononciation et les facteurs individuels de motivation ( $\alpha < 0,05$ ; bilatéral)**

| Variable dépendante | R <sup>2</sup> | Orientation intégrative | Orientation instrumentale | Anxiété | Feedback du professeur | Attitude |
|---------------------|----------------|-------------------------|---------------------------|---------|------------------------|----------|
| Prononciation       | 0.16           |                         |                           |         |                        |          |
| <i>r</i>            |                | 0,21                    | 0,13                      | 0,07    | -0,08                  | -0,4     |
| <i>p</i>            |                | 0,090                   | 0,204                     | 0,322   | 0,310                  | 0,004    |
| $\beta$             |                | 0,025                   | -0,018                    | -0,004  | -0,012                 | -0,39*   |

\*  $p < 0,05$ ; signification du modèle :  $p = 0,23$

Le tableau 2 montre que l'ensemble du modèle n'est pas significatif ( $p = 0,23$ ). C'est-à-dire qu'aucune conclusion ne peut être tirée à la base de ces données. Néanmoins, nous pourrions constater qu'il y aurait une corrélation négative significative entre le facteur *attitude* et le niveau de prononciation ( $r = -0,39$ ). Probablement, il n'y a pas de corrélations entre les autres facteurs et le niveau de prononciation. De plus, les cinq catégories de motivation n'expliquent que 16% de la variance observée dans les scores du test de prononciation. C'est-à-dire qu'il y a d'autres facteurs pas testés qui influent sur les scores de prononciation.

## V Discussion

Les résultats de notre recherche montrent que l'ensemble du modèle n'est pas significatif. À cause de ce fait, aucune conclusion ne peut être tirée à la base de ces données. Il est donc un risque de supposer que les facteurs *orientation intégrative*, *orientation instrumentale*, *anxiété* et *feedback du professeur* ne corréleront pas avec le niveau de prononciation. Nos données ont montré qu'il y a une corrélation négative significative entre le facteur *attitude* et le niveau de prononciation. Cette corrélation négative veut dire que si le score d'une variable augmente, le score de l'autre variable diminue. Plus spécifiquement, nos résultats ont montré que plus le score de la prononciation augmente, plus l'attitude est négative. Cependant, il faut savoir que cette constatation n'est pas très plausible, puisque l'ensemble du modèle n'est pas significatif.

La corrélation négative entre le facteur *attitude* et le niveau de prononciation contraste avec les résultats de l'étude de Gardner & Lambert (1972) et Elliot (1995). C'est qu'ils ont montré que les apprenants qui ont une attitude positive envers l'acquisition de la prononciation, s'avéraient avoir une meilleure prononciation que ceux avec une attitude moins positive. La corrélation négative entre le facteur *attitude* et le niveau de prononciation pourrait être expliquée à l'aide du modèle ELM (Petty & Cacioppo, 1986). C'est un modèle qui décrit le changement et la formation des attitudes. On fait la distinction entre deux types d'influences : la route centrale et la route périphérique. Il y a une influence par la route centrale lorsque le destinataire d'un message est motivé pour assimiler ce message. C'est-à-dire qu'il a tendance à examiner un message et ses arguments à fond. S'il y a une influence par la route périphérique, le destinataire n'est pas motivé du tout pour examiner le message. Si une personne n'a pas d'informations de base ou est facilement distraite ou trouve que le sujet n'est pas pertinent, il y a toutes les chances que celle-ci suive la route périphérique. C'est donc surtout l'attitude qui joue un rôle ici. La corrélation négative dans notre recherche pourrait donc avoir à faire à la possibilité que les participants fussent influencés par la route périphérique : ils auraient pu remplir le questionnaire sans beaucoup réfléchir. Ceci pourrait s'expliquer par un manque d'intérêt ou d'envie ou par la distraction de l'environnement par exemple. Par conséquent, le questionnaire montre que l'attitude envers l'apprentissage du français est négative lorsque le niveau de prononciation s'avère être bon.

Nous nous sommes attendus à ce qu'il aurait une corrélation entre la motivation et le niveau de prononciation et que les facteurs *orientation intégrative*, *feedback du professeur*, *anxiété* et *attitude* joueraient un rôle significatif. Plus spécifiquement, l'hypothèse était que

les facteurs *orientation intégrative*, *feedback du professeur* et *attitude* montrera une corrélation positive avec le niveau de prononciation et que le facteur *anxiété* montrerait une corrélation négative avec le niveau de prononciation. En ce qui concerne le facteur *orientation instrumentale*, nous nous sommes attendus que ce facteur ne joue pas un rôle significatif. Il s'est avéré qu'il y a une corrélation négative significative entre le facteur *attitude* et le niveau de prononciation. Cette donnée contraste avec notre hypothèse sur l'attitude et peut être rejetée. De plus, il n'y a pas de corrélations entre les autres facteurs de motivation et la prononciation. Notre hypothèse sur le facteur *orientation instrumentale* est donc affirmée, tandis que les autres hypothèses peuvent être rejetées. Cependant, comme l'ensemble du modèle n'est pas significatif, il est difficile de tirer des conclusions à la base de ces données. Le fait qu'il s'agit d'un modèle non significatif est également soutenu par le fait que les facteurs de motivation n'expliquent que 16% de la variance dans les performances des participants dans le test de prononciation. C'est-à-dire que les scores du niveau de prononciation s'expliquent par d'autres facteurs. C'est la raison pour laquelle il est important de considérer d'autres facteurs de motivation dans une future recherche. Prenons les études de Smit (2002) et Williams et al. (2002) par exemple, qui ont étudié des facteurs liés aux influences des parents et des collègues.

Nos résultats contrastent avec les résultats décrits par les théoriciens, parmi lequel Yousofi & Naderifarjad (2015), Smit (2002), Baker & Burri (2016) et Gardner & Lambert (1972). Leur résultats se sont avérés significatifs ; il s'est avéré que les différents facteurs de motivation montrent des liens importants avec l'acquisition de la prononciation.

Les limitations dans notre étude pourraient contribuer au fait que l'ensemble du modèle n'est pas significatif. Nous présenterons quelques limitations ci-dessous.

Tout d'abord, le questionnaire de notre étude ne consistait qu'en 19 questions et était déséquilibré : il n'y avait pas un même nombre de questions pour chaque facteur de motivation. De plus, dans notre étude, nous avons effectué la recherche parmi un groupe de 44 élèves, réparti en première, troisième et cinquième année. C'est pour cette raison que la performance de ces élèves dans le test de prononciation diffère beaucoup l'un de l'autre. Par conséquent, il y a beaucoup de variation dans les données. Le questionnaire dans l'étude de Yousofi & Naderifarjad (2015) par exemple, consistait en un grand nombre de questions. De plus, il y avait un grand nombre de participants et ils avaient tous le même niveau de langue. Ces facteurs auraient pu contribuer au fait que leurs résultats étaient significatifs. Dans une future recherche, il importe qu'on tienne compte à ces facteurs.

Ensuite, l'analyse de fiabilité a montré que la plupart des catégories de motivation

étaient faible ou très faible, malgré le fait que les questions du questionnaire étaient basées sur des questionnaires existants, à savoir ceux de Gardner (2004) et de Smit (2002). La fiabilité et la validité de l'*Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (1985) ont été soutenues par plusieurs études, parmi lesquelles Gardner & MacIntyre (1991) et Masgoret & Gardner (2003). Le questionnaire de Smit (2002) a déjà été utilisé dans une étude précédente (Smit & Dalton 1997), qui a fonctionné comme expérience. Comme les résultats de cette étude se sont avérés fiables, Smit a réutilisé le questionnaire pour son étude en 2002. Les questions dans notre questionnaire sont provenues de ces deux questionnaires différents. Cependant, même si les questionnaires de Gardner (1985) et Smit (2002) sont valides, on n'a pas étudié la validité de la composition de ces deux questionnaires. Par ailleurs, notre questionnaire n'a pas été vérifié en ce qui concerne sa fiabilité avant qu'il a été rempli par les participants. Pour être sûr de la validité et de la fiabilité d'un questionnaire, il vaut mieux recourir à un seul questionnaire dont ces deux critères ont déjà été vérifiés.

Par ailleurs, la classification des questions pourrait être révisée également. Comme Soureshjani & Naseri (2011) ont prétendu que la motivation intégrative se rapporte à la motivation intrinsèque et que la motivation instrumentale est liée à la motivation extrinsèque, nous avons uni ces facteurs. Malgré le fait qu'il existe des ressemblances entre ces facteurs, il est possible que le chevauchement des facteurs ne soit pas été assez fort, ce qui pourrait avoir contribué au fait que les résultats n'étaient pas significatifs. Dans l'étude de Williams et al. (2002) par exemple, les facteurs intégratifs et intrinsèques n'ont pas été unis. Leurs résultats ont montré que le facteur intégratif était plus important que le facteur intrinsèque chez les participants. Néanmoins, selon Williams et al. (2002) les différents facteurs de motivation montrent un certain chevauchement. Par exemple, il semble avoir une distinction entre des influences internes et externes pour apprendre une langue, mais en réalité, ces facteurs fusionnent d'une certaine manière. Yousofi & Naderifarjad (2015) confirme cette tendance : leurs résultats ont montré que les facteurs intégratifs et instrumentaux étaient liés les uns aux autres de manière positive. Ils ont constaté que si quelqu'un apprend une langue aux raisons intégratives, celui-ci reconnaîtra également la valeur instrumentale de l'apprentissage d'une langue. Par exemple, un locuteur souhaite s'intégrer à la population et la culture d'un certain pays, tandis que celui-ci apprend la langue de ce pays pour son travail. Dans une future recherche il faut donc se demander si une classification des facteurs soit pertinente et si oui, comment les différents facteurs pourraient être classifiés.

Étant donné que notre recherche a été effectuée à petite échelle, nous nous sommes limités à un seul évaluateur natif et à un seul test, à savoir une lecture de phrases à haute voix.

Nous avons déjà mentionné que ce test a aussi été employé dans les études de Saito & Lyster (2012) et Yousofi & Naderifarjad (2015), dont les résultats s'avéraient être significatifs. Néanmoins, ces chercheurs ont ajouté d'autres tâches, telles que la lecture des mots, la lecture d'un texte et une interview, afin d'évaluer le niveau de prononciation d'autant de manières possibles. Les chercheurs ont aussi eu recours à plusieurs évaluateurs pour rendre l'évaluation plus fiable. Ces limitations pourraient avoir contribué au fait que les résultats de notre étude ne soient pas significatifs. Dans une future recherche à plus grande échelle, plusieurs tâches pourraient être effectuées pour évaluer la prononciation. Par exemple, comme l'enseignement secondaire opte de plus en plus pour l'approche communicative, il serait intéressant d'étudier la production orale et la prononciation des élèves dans une tâche où ils parlent spontanément.

## VI Conclusion

Pour l'étude présente nous avons formulé la question de recherche suivante :

*Quelle est la corrélation entre la motivation et le niveau de prononciation du français chez des élèves du collège et lycée aux Pays-Bas ?*

Afin de savoir davantage sur le rôle de différents facteurs de motivation, nous avons voulu répondre à la sous-question présentée ci-dessous :

*S'il y a une corrélation entre la motivation et le niveau de prononciation, quel(s) facteur(s) de motivation joue(nt) le plus grand rôle ?*

Nous nous sommes appuyés sur cinq facteurs différents, à savoir l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale, l'anxiété, le feedback du professeur et l'attitude envers l'apprentissage du français.

Nous avons analysé les scores du niveau de prononciation et les scores des facteurs de motivation au moyen d'une analyse de *régression multiple bootstrap*, pour démontrer s'il y aurait des corrélations entre ces facteurs de motivation et le niveau de prononciation du français chez des élèves néerlandophones. Les résultats ont montré qu'il y a une corrélation négative significative entre le facteur *attitude* et le niveau de prononciation. Cette corrélation négative veut dire que plus le niveau de prononciation d'un élève est élevé, plus son attitude envers la langue française est mauvaise. Cette donnée ne correspond pas à notre hypothèse et aux résultats des autres recherches. Néanmoins, comme l'ensemble du modèle n'est pas significatif, la corrélation entre le facteur *attitude* et le niveau de prononciation n'est pas plausible. Nos données ne démontrent pas de résultats significatifs en ce qui concerne la corrélation entre les autres facteurs de motivation et le niveau de prononciation.

Probablement, les limitations statistiques dans l'étude présente ont eu de l'influence sur nos résultats. C'est pour cette raison que nous ne pouvons pas tirer des conclusions sur la relation entre les facteurs de motivation et l'acquisition de la prononciation des élèves néerlandophones.

Bref, à cause du fait que notre modèle n'est pas significatif et qu'aucune conclusion peut être tirée, nous ne pouvons pas répondre à la question de recherche et à la sous-question.



## Bibliographie

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Baker, A. & Burri, M., (2016). Feedback on second language pronunciation: A case study of EAP teachers' beliefs and practices, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 41, no. 6, 1–19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bowerman, B.L., & O'Connell, R.T. (1990). *Linear statistical models: an applied approach*. Belmont, CA: Duxbury.
- Coates, J. (1986). *Pronunciation and Personality - A Study of Personal Factors in German Students' Pronunciation of English*. Bochum: AKS-Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*, New York, Plenum.
- DELF junior/scolaire (n.d.). Consulté sur <http://www.ciep.fr/delf-junior-scolaire>
- Derwing, T., & Munro, M., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48, 393–410.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2013). The development of L2 oral language skills in two L1 groups: A 7-year study, *Language Learning* 63/2: 163–85.
- Dönszelmann, S. (2008). AIM-Didactiek voor het schoolvak Frans. *Levende Talen Magazine*, 7, 19-21.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning, *Language Learning*, 40, 42 -78.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dufeu, B. (2008). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Franc-parler*, 1-10.
- Elliot, A.R. (1995). Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 79(3), 356-371.
- Elliot, A.R. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania*, 8(1), 95-108.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE.
- Fraser, H. (2000). *Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Gardner, R. C. & Lambert. W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says It Isn't Effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). Why is pronunciation so difficult to learn? *English Language Teaching*, 4(3), 74-83.

- Gombert, W. (2016). Hoe Frans terrein terug kan winnen. Project Frans.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2003). How languages are learned. New York. Oxford University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Florence, US: Routledge.
- Hoeflaak, A. (2015). Francofonie, francofilie en francofilofonie anno 2015. *Levende Talen Magazine*, 102(3), 10–13.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kwakernaak, E. (2004). Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(2), 3-16.
- Larousse (2019). Motivation. Consulté sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>
- Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345-366.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The geological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Lowie, W. M. (2004). De zin en onzin van uitspraakonderwijs. *Levende Talen tijdschrift*, 5.1, 3–12.
- Lowie, W. (2018). “Je ziet het pas als je het doorhebt”. Het dynamische proces van tweedetaalverwerving. *Internationale Neerlandistiek*, 56(3): 203–221.
- Macdonald, D., Yule, G., & Powers, M. (1994). Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction. *Language Learning*, 44, 75-100.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214.
- Mahmoudian, F. (1997). The Relationship between Motivation, Oral proficiency and Gender. MA thesis. Teacher Training University.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163.
- Menard, S. (1995). Applied logistic regression analysis. Sage University paper series on quantitative applications in the social sciences. Thousand oaks, CA: Sage. 07 – 106.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teacher communicative style and students’ intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23–34.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners’ orientations and perceptions of their teachers’ communication style. *Language Learning*, 51, 107–144.
- Berg-Moumadi, K., Dalhuisen, R., Hendriks, R., Jansen, M., Lemonsu, M., Wedershoven Pastour, M. (2013). *Grandes Lignes Livre de textes 1 vwo (5<sup>e</sup> Ed.)*. Groningen : Noordhoff Uitgevers.
- Oroujlou, N., Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Pennington, M.C. and Richards, J.C. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly* 20,

- 2: 207–225.
- Price, M. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Richard E. Petty & John T. Cacioppo (1986), *From Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*, New York: Springer-Verlag.
- Rousse-Malpat, A., Gombert, W. (2017). Gebruik van de doeltaal in de les moeilijk? Ook bij Frans is doeltaalgebruik vanaf de allereerste les mogelijk. *Levende Talen Magazine*, 103(2), 4–9.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classroom Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20(1).
- Saito, K. & Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɪ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62.2, 595–633.
- Sardegna, V.G., Lee, J., & Kusey, C. (2014). Development and validation of the learner attitudes and motivations for pronunciation (LAMP) inventory. *System*, 47, 162-175.
- Smit, U., & Dalton, C. (1997). Motivation in ESL pronunciation learning: a progress report. *New Sounds 97*, Jonathan Leather and Allan James (eds.), 321–330. Klagenfurt, Austria: University of Klagenfurt.
- Smit, U. (2002). ‘The interaction of motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learners’, *International Review of Applied Linguistics*, 40, 891-16.
- Soureshjani, K. H., & Naseri, N. (2011). The interrelationship of instrumental, integrative, intrinsic, and extrinsic motivations and the lexical-oriented knowledge among Persian EFL language learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6, 662-670.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tammenga-Helmanter, M. & Mossing Holsteijn, L. (2016). Doeltaal in het moderne vreemde talen onderwijs. Gebruik en opvatting van leraren in opleiding. Report. Groningen, University of Groningen and Meesterschapsteam Vakdidactiek MVT, pp. 83
- Tuckman, B. W. (1999). *A tripartite model of motivation for achievement: attitude/drive/strategy*. Paper presented at the symposium, Motivational Factors Affecting Student Achievement—Current Perspectives, annual meeting of the American Psychological Association, Boston.
- Voogel, M. (2016). ‘Heel jammer hoe Frans terrein verliest’: Docenten Frans over de belemmeringen bij hun vak. *Levende Talen Magazine*, 103(2), 4–9.
- Williams, M., Burden, R. L., & Lanvers, U. (2002). ‘‘French is the language of love and stuff’’: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28, 503–528.
- Yamashiro, A. D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In S. Cornwell & P. Robinson (Eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp. 9-26). Tokyo: Aoyama Gakuin University.
- Yousofi, N., & Naderifarjad, Z. (2015). The relationship between motivation and pronunciation: A case of Iranian EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 2(4), 249-262.

## Annexe 1 : Questionnaire

### ENQUÊTE

Beste scholier,

Bedankt voor je medewerking aan het onderzoek 'Franse taal'. Na het invullen van jouw persoonsgegevens, wil ik je vragen om je mening te geven over 20 stellingen. Er is geen goed of fout antwoord. Mocht je twijfelen, kies dan voor het eerste antwoord wat in je opkomt. Overleg niet met anderen en probeer zo eerlijk mogelijk te antwoorden. Jouw antwoorden worden niet verspreid of gedeeld. Dit betekent dat jouw docent en/of medeleerlingen jouw antwoorden niet zullen inzien. Mocht je vragen hebben over het invullen van deze enquête, stel ze gerust. En mocht je vragen hebben over het onderzoek zelf, bewaar die dan voor na het invullen van deze enquête.

Voornaam:

Geslacht:   meisje    jongen

Leeftijd:

Klas:

Mijn moedertaal is/mijn moedertalen zijn:

Welke taal/talen spreek je thuis?

**Beantwoordt onderstaande beweringen op een schaal van 1 tot 5.**

**1= Helemaal niet mee eens**

**2= Niet mee eens**

**3= Neutraal**

**4= Mee eens**

**5= Helemaal mee eens**

|  |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Ik heb een hekel aan Frans.   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Ik vind het leuk om in mijn vrije tijd Frans te leren.  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Frans leren is belangrijk voor mij, omdat ik denk dat het later nuttig kan zijn voor mijn werk of studie. | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Frans leren is belangrijk om meer te weten te komen over de cultuur van de Franssprekende landen.         | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Ik wil Frans leren, omdat ik graag zou willen reizen in een Franstalig land.                              | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 6. Ik zou graag zo goed Frans kunnen spreken als een Fransman.  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Ik vind het belangrijk om Frans te spreken in de les.  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Ik vind het belangrijk dat ik me grammaticaal correct kan uitdrukken wanneer ik Frans spreek.                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. We spreken genoeg Frans in de les.   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Ik vind het leuk om Frans te praten in de les.  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Ik ben bang om fouten te maken als ik Frans spreek.   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Ik voel me op mijn gemak wanneer ik Frans spreek in de les.   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Ik vind het <u>belangrijk</u> om uitspraak oefeningen te doen in de les.                                      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Ik vind het <u>leuk</u> om uitspraak oefeningen te doen in de les.  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Het is onzinnig om uitleg te krijgen over de regels van de uitspraak van het Frans.                           | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Wanneer ik Frans spreek in de les, vind ik het vervelend om feedback te krijgen op mijn uitspraak.            | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Wanneer ik Frans spreek in de les, vind ik het vervelend om feedback te krijgen op de woorden die ik gebruik. | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Ik vind het niet erg om met een accent te praten als Fransen mij maar begrijpen.                              | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Ik vind het niet erg om grammaticafouten te maken als Fransen mij maar begrijpen.                             | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Wil je nog iets toevoegen met betrekking tot de lessen Frans of de Franse taal en cultuur?

## Annexe 2 : Une obsession dangereuse (1<sup>ère</sup> année vwo)

1. Françoise veut voir un alligator.
2. La mère de Françoise pense que l'obsession de Françoise est dangereuse.
3. Sa mère pense que sa fille n'est pas une fille ordinaire.
4. C'est une fille fascinante et unique.
5. Françoise a une obsession. Elle n'a pas d'obsession pour les vêtements ou pour la technologie.
6. Françoise regarde les alligators à la télévision.
7. Il y a beaucoup de serpents, d'insectes et d'autres animaux dangereux dans les bayous, mais ça n'a pas d'importance pour Françoise.
8. Sa sœur Claudine, est plus ordinaire. Elle a une obsession pour les zoos.
9. En réalité, son frère pense que les obsessions de ses sœurs sont stupides.
10. Monique vit dans une grande maison près des bayous.
11. Monique est un peu malhonnête et beaucoup de ses histoires ne sont pas réelles.
12. Monique est une fille très populaire et Françoise pense qu'elle est fascinante.
13. Un alligator peut aussi se mettre un animal sur la tête.
14. Un alligator peut se mettre beaucoup de choses sur la tête. Un jour, j'ai vu une dent d'alligator.
15. Françoise est très surprise, elle est plus impressionnée que jamais.

### Annexe 3 : Le petit Nicolas (2<sup>ème</sup> année vwo)

1. Louissette et moi on est allés dans ma chambre.
2. Elle avait des cheveux jaunes.
3. Moi, je n'aime pas les filles.
4. Ca pleure tout le temps.
5. C'est l'anniversaire de ma maman et j'ai décidé de lui acheter un cadeau.
6. Par hasard, maman m'a donné de l'argent hier.
7. Je n'étais pas content quand maman m'a dit qu'une de ses amies viendrait prendre le thé avec sa petite fille.
8. Moi aussi je pleure quelquefois, mais c'est pour des choses graves, comme la fois où le vase du salon s'est cassé.
9. Je sais bien que papa n'aime pas que je joue à la balle dans la maison, mais dehors il pleuvait.
10. Quand maman veut montrer que je suis bien élevé, elle m'habille avec le costume bleu et la chemise blanche.
11. Moi j'ai dit à maman que j'aimerais mieux aller avec les copains au cinéma voir un film de cow-boys.
12. Je lui ai donné un bout de mon morceau de chocolat de la récréation.
13. On a mangé et on ne s'est pas regardés.
14. J'allais lui donner une gifle, quand Louissette a changé de conversation.
15. Ma maman a vu la fenêtre du garage.

## Annexe 4 : texte examen DELF B1 (5<sup>ième</sup> année vwo)

1. Un couvre-feu pour quoi faire ?
2. Dans plusieurs villes de France, les mineurs de moins de treize ans n'ont plus le droit de sortir seuls tard le soir.
3. On appelle ça le couvre-feu.
4. Les enfants et les ados de certains quartiers sont sous haute surveillance.
5. En cas de non-respect, les policiers peuvent les conduire au commissariat ou chez leurs parents, avec le risque d'une amende pour la famille.
6. Les élus ont expliqué que ces mesures visent à protéger les jeunes des quartiers difficiles.
7. La nouvelle a fait grand bruit: cette affaire de "couvre-feu" cache en fait une angoisse plus profonde.
8. Depuis quelques années, on enregistre une augmentation de la violence chez les jeunes.
9. En effet, il n'est pas normal qu'un enfant ou un ado de moins de treize ans erre en pleine nuit dans les rues.
10. Le débat porte plutôt sur l'utilité d'une telle mesure.
11. Derrière ces jeunes, il y a très souvent des parents en grande difficulté à cause de la pauvreté ou du chômage.
12. D'ailleurs, des voix s'élèvent pour dire qu'interdire ne sert à rien.
13. C'est justement ce que tentent de faire les associations de prévention en effectuant un travail de longue haleine.