

LA RELATION ENTRE LES ATTITUDES ET LA MOTIVATION DES APPRENANTS IRANIENS DU FLE, ET LE CHOIX ET L'UTILISATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Mahmoud Reza GASHMARDI, Iran, Université d'Isfahan
gashmardi@fgn.ui.ac.ir

Nazita AZIMI-MEIBODI, Iran, Université d'Isfahan
nazita_azimi@yahoo.com

Atefeh ZOHREVANDI, Iran, Université d'Isfahan
a.zohrevandi7@gmail.com

Abstract

Some studies (e.g. Bialystok 1979 and Wenden 1991) show a relationship between attitude and choice of learning skills, and some others (e.g. Oxford and Nyikos 1989) a causal link between motivation and use of learning skills. It seems that a learner chooses a specific goal rather than another depending on the level of his/her attitude, and the intensity of motivation also derives from that of attitude. In this paper, we try to know if there is a relationship between attitudes and motivation of Iranian learners, and their selection and use of learning skills, and if they use one or (the) strategy (s) specific learning (s). To do so, a questionnaire related to ten learning skills was used to assess the use of learning skills by Iranian learners of French at the University of Isfahan, Iran. After analyzing the questionnaires using SPSS, we found that there is a significant correlation between motivation and attitude, and the frequency of use of learning skills, and that four in ten learning skills were preferred by the learners. Consumers benefit from a positive attitude to learning French, despite the low level of motivation.

Keywords: learning skills, motivation, attitude, Iranian Adult learner, FFL.

Résumé

Certaines études (Bialystok 1979 et Wenden 1991) prouvent une relation entre l'attitude et le choix des stratégies d'apprentissage, et certaines d'autres (Oxford et Nyikos 1989) un lien de cause à effet entre la motivation et l'utilisation des stratégies d'apprentissage. L'apprenant choisit tel but plutôt que tel autre selon le niveau de son attitude, et l'intensité de motivation dérive également de celle des attitudes. Dans cet article, nous nous efforçons de savoir s'il existe une relation entre les attitudes et la motivation des apprenants iraniens, et le choix et l'utilisation des stratégies d'apprentissage,

et s'ils utilisent une ou (des) stratégie(s) d'apprentissage particulière(s). Pour se faire, nous avons fait remplir par les apprenants iraniens du français à l'Université d'Ispahan, en Iran, un questionnaire concernant dix stratégies d'apprentissage. Après avoir analysé des questionnaires avec le logiciel SPSS, nous avons découvert qu'il y a une corrélation significative entre la motivation et l'attitude, et la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage, et qu'il y a quatre stratégies d'apprentissage sur dix préférées par les apprenants. Ces derniers tirent profit d'une attitude positive pour l'apprentissage du français malgré le faible degré de leur motivation.

Les mots-clés : stratégies d'apprentissage, motivation, attitude, apprenant adulte iranien, FLE.

1.Introduction

Certains utilisent indifféremment les termes « l'apprentissage » et « l'acquisition », mais d'autres y reconnaissent une nuance. Krashen (1988) est parmi les premiers spécialistes qui ont fait la différence entre le processus de l'apprentissage et celui de l'acquisition. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ne propose pas de terminologie standardisée pour ces termes. L'acquisition peut se réduire aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes de théories de la grammaire, ou à la connaissance d'une langue étrangère ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser, résultant d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication. L'apprentissage peut se réduire à des études reconnues en milieu institutionnel (Conseil de l'Europe 2005: 108; [voir Rosen & Reinhardt 2010](#)).

Le terme « acquisition » rappelle plutôt l'idée d'un comportement inconscient ayant lieu dans un milieu naturel et ne demandant pas d'effort spécial (Bogaards 2004: 22). Le modèle d'acquisition est constitué de trois phases : « phase cognitive », « phase associative », et « phase autonome » (Treville & Duquette 1996: 55). Dans la phase cognitive, les règles enseignées font d'abord l'objet d'un encodage déclaratif. Dans la phase associative, les règles de production prennent forme. La phase autonome est une phase où la procédure devient de plus en plus automatique, en demandant de moins en moins de ressources attentionnelles.

Le terme « apprentissage » suggère un processus explicite et conscient, et fait penser à un cadre institutionnel. C'est de cette manière qu'on apprend les règles de grammaire ou les mots du vocabulaire. Le mode explicite est toujours présent et nécessaire dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère. De plus, l'application des stratégies d'apprentissage mène l'apprenant à être autonome. L'autonomie paraît très rentable dans le

processus d'apprentissage. En fait, l'autonomie de l'apprenant lui rend conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage.

A l'origine, la notion de stratégie n'avait aucun rapport avec l'apprentissage, elle venait de la psychologie et elle était aussi utilisée dans le contexte militaire. Pourtant dans la didactique des langues, des différents courants de recherche sont tournés vers l'apprenant. Elle s'est basée sur les besoins distinctifs des groupes d'apprenants et des individus eux-mêmes, sur leurs attitudes face à la langue et à l'apprentissage et sur les stratégies d'acquisition et de communication.

Dans la deuxième moitié des années 50, la résolution de problème était servie à la place du mot stratégie. Pour la première fois, vers 1960, lors de l'échec du behaviorisme et l'épanouissement du cognitivisme, et du succès de la grammaire générative chomskyenne, cette notion est apparue dans la psychologie cognitive et dans la psycholinguistique (Gaonac.h 2004: 111).

La gradation des stratégies superficielles et les stratégies profondes sont inspirées du modèle de la grammaire transformationnelle de Chomsky. Le changement de la notion de stratégie coïncide avec celui de la psycholinguistique. Dans les années 70 aux États-Unis, on observe l'entrée de cette notion qui désigne les démarches pédagogiques et les méthodes d'enseignement, dans le domaine de la didactique des langues. Cela ne s'arrête pas ici, l'étendu de l'investigation arrive à l'Europe. Ainsi les tentatives de Bialystok (1979) et d'Oxford (1990 a & b) apportent beaucoup sur la notion de stratégie.

Dans la didactique des langues d'aujourd'hui, des différents courants de recherche sont tournés vers l'apprenant. La didactique s'est basée sur les besoins distinctifs des groupes d'apprenants et des individus eux-mêmes, sur leurs attitudes face à la langue et à l'apprentissage, ainsi que sur les stratégies d'apprentissage et de communication. L'apprenant prend, par rapport au passé, plus de responsabilité devant son apprentissage. La notion de stratégie a trouvé une bonne place dans la didactique des langues. Il y a des facteurs qui agissent sur le choix des stratégies d'apprentissage. Ces facteurs sont d'ordre biologique comme l'âge, le sexe, la langue maternelle, d'ordre affectif telles l'attitude et la motivation, d'ordre personnel comme l'aptitude, d'ordre situationnel comme l'approche pédagogique, etc.

Les études de Bialystok (1979) et Wenden (1991), prouvent une relation entre l'attitude et le choix des stratégies d'apprentissage. Ainsi Oxford et Nyikos (1989), formulent un lien de cause à effet entre la motivation et l'utilisation des stratégies. Alors on peut dire qu'un apprenant motivé utilisera fréquemment une variété de stratégies. Mais il ne faut pas oublier que les facteurs comme les approches pédagogiques, les pratiques

d'évaluation, l'interaction avec les pairs, les exigences de l'environnement ou de l'institution influencent la motivation de l'apprenant.

En Iran, le français est enseigné aux différents niveaux. Notre attention porte sur l'enseignement/apprentissage du français au niveau universitaire. Il nous semble que trouver la relation de motivation et d'attitude avec les stratégies préférées des apprenants peut nous conduire à élever le niveau de la qualité de l'apprentissage du français. Pour se faire, nous avons vérifié le degré d'utilisation de dix stratégies d'apprentissage à travers un questionnaire. Nous avons effectué notre sondage à partir d'un questionnaire distribué auprès d'apprenants iraniens du français à l'université d'Ispahan.

Notre problématique essentielle consiste à savoir si les apprenants iraniens du français utilisent consciemment ou inconsciemment une (ou des) stratégie(s) d'apprentissage particulière(s) pour mieux apprendre le français. Parmi les facteurs agissant sur le choix et la pratique des stratégies d'apprentissage, nous nous sommes intéressés, dans cet article, aux facteurs affectif et personnel. Parmi le grand nombre de facteurs agissant sur le choix et l'utilisation des stratégies d'apprentissage, nous n'en avons évalué que la motivation et l'attitude. Nous nous demandons plus précisément quel rôle jouent la motivation et l'attitude sur le choix et l'utilisation des stratégies d'apprentissage des apprenants iraniens du français, et quelles sont leurs stratégies d'apprentissage préférées. Nous aborderons l'apprentissage du français dans une situation formelle, comme un processus explicite et conscient. Notre problématique peut ainsi se résumer par les deux questions suivantes :

- Existe-il une relation entre les attitudes et la motivation des apprenants iraniens, et le choix et l'utilisation des stratégies d'apprentissage ?
- Les apprenants iraniens du français utilisent-ils une ou (des) stratégie(s) d'apprentissage particulière(s) ?

Pour faire la mise au point, il nous semble nécessaire d'aborder la motivation et l'attitude, et la taxonomie des stratégies d'apprentissage. Dans la partie sur la méthodologie de recherche, nous expliquerons comment nous avons choisi notre échantillon et élaboré notre questionnaire. Puis, pour pouvoir analyser nos résultats, nous avons dépouillé les questionnaires pour extraire le maximum de données.

2.La motivation et l'attitude

L'attitude comme une composante affective, est un ensemble de sentiments et d'appréciations à propos d'un objet. Mais la motivation est une tendance spécifique vers un objet ou même un but (Bogaards 2004: 49). Selon Barbot, les éléments affectifs et cognitifs forment la notion de motivation : «C'est un processus dynamique fondé sur des interactions entre l'environnement et soi-

même» (2000: 47). La motivation a deux aspects, externe et interne. Le premier aspect, se crée avec les déclencheurs comme un travail ou un séjour. Et la motivation interne, influencée par les éléments cognitifs, est en rapport avec le plaisir d'apprendre et la curiosité.

La motivation se mesure en termes d'intensité. Elle peut varier entre 0 et 1 ce qui explique l'absence totale et la présence maximale de la motivation. La notion d'attitude a une limite plus vaste allant de -1 à +1, c'est-à-dire extrêmement négative et extrêmement positive. C'est grâce à l'intervention des attitudes que le sujet choisit tel but plutôt que tel autre. Donc l'intensité de motivation dérive de celle des attitudes (Bogaards 2004: 51).

L'attitude est conditionnée par le degré de confiance en soi, les réussites ou les échecs précédents de l'apprenant. Elle peut être positive, négative ou neutre. De même, la motivation dépend du point de vue de l'apprenant d'attribuer sa réussite à la chance ou à l'effort. La chance est un facteur incontrôlable contre l'effort qui est un facteur contrôlable. Il est évident, qu'un facteur sous contrôle de l'apprenant peut l'aider à réussir (Courtillon 2007: 22 ; Barbot 2000: 47).

Bogaards signale que «l'attitude joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des LE et qu'elle le fait d'une façon dynamique et en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales» (2004: 55). L'attitude comporte deux composantes : cognitive et évaluative. La première revient aux croyances de l'apprenant vers son rôle dans l'apprentissage et son sentiment d'auto-efficacité. Et la deuxième réfère à ce qui plaît et ne plaît pas, à d'accord ou au désaccord (Cyr 2008: 130).

A cet égard, les médias fournissent une ressource importante, en même temps que la responsabilité de l'apprenant joue un rôle primordial dans la création d'une attitude positive face à l'apprentissage d'une langue. Selon la proposition de Porcher, les discussions entre pairs, la rencontre d'étrangers locuteurs natifs et les voyages peuvent l'aider à convertir son potentiel à réel. Ainsi l'apprenant aura compris qu'une langue n'est pas un simple exercice académique, mais c'est une préparation à la vie réelle (2006: 46-47).

On distingue deux types de motivation : intégrative et instrumentale. On peut dire si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflètent une valeur plutôt utilitaire de la performance linguistique, la motivation est instrumentale. Alors si on apprend une langue pour avoir un emploi, on a la motivation instrumentale. Si l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle, d'être accepté à la limite comme membre de l'autre groupe, la motivation est intégrative. (Bogaards 2004: 53 ; Cyr 2008:

94). Il est évident que la motivation intégrative est plus rentable dans le milieu hétéroglotte ou hexolingue.

Courtillon fait remarquer qu'une réflexion sur les objectifs des apprenants est nécessaire à toute opération d'enseignement. En effet, les objectifs d'un apprenant lui donnent de la motivation. Afin de placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage, il faut comprendre sa motivation, si elle existe et si elle n'existe pas, il faut la créer (2007: 20).

Ce passage sur la motivation et l'attitude nous amène à étudier les stratégies d'apprentissage.

3.La taxonomie des stratégies d'apprentissage

L'apprentissage d'une langue correspond à la tendance naturelle de l'être humain qui apprend à parler au cours des situations de communication et non en lisant des livres de grammaire (Courtillon 2007: 7). Une pensée de type structurale régnait autrefois sur la langue, mais au fur et à mesure elle a donné place à l'aspect communicatif. Pour s'approprier et communiquer en langue étrangère, l'apprenant doit mettre en œuvre des stratégies particulières. Dans le domaine didactique, le mot « stratégie » est défini comme un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiés par l'apprenant dans le but de favoriser, au mieux, l'atteinte de l'objectif dans une situation pédagogique (Cyr 2008: 4). D'après le CECRL, le mot « stratégie » revient à tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui (Conseil de l'Europe 2005: 15). Dans ces définitions, nous observons les éléments d'action et de finalité.

Il y a des diverses classifications de stratégies d'apprentissage (Rubin 1989 ; d'Oxford 1990 ; O'Malley et Chamot 1990 ; Bégin 2008). Au cours de ce travail, nous développerons le point de vue de Paul Cyr (2008), qui s'est inspiré plutôt de la typologie de O'Malley et Chamot. Selon ces derniers, les stratégies d'apprentissage, en général, se divisent en trois catégories principales : cognitives, métacognitives, et socio-affectives.

Les stratégies cognitives : les voies consciencieuses, plus observables et plus concrètes, pour assumer l'apprentissage. Elles impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à étudier, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage.

Les stratégies métacognitives : réfléchir sur son processus d'apprentissage, comprendre les conditions qui le favorisent, planifier ses activités en vue de faire des apprentissages s'autoévaluer et s'autocorriger.

Les stratégies socio-affectives : apprendre la langue cible à travers de l'interaction avec des autres, comme les locuteurs natifs, l'enseignant, les

camarades de classe, ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage (Cyr 2008: 41-63).

4. Méthode d'enquête

Cette recherche est basée sur la méthode du « sondage », méthode quantitative, applicable aux recherches sociales. Nous l'utilisons pour identifier les stratégies d'apprentissage préférées des apprenants iraniens du français, ainsi que pour vérifier la distribution des particularités de notre communauté statistique. Rappelons que, comme il n'y avait pas de possibilités d'examiner tous le public d'apprenants, la recherche a été faite par l'échantillonnage. Bien que nous avons affaire à plusieurs types d'étudiants, nous avons pu généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de notre communauté statistique, parce qu'ils ont plusieurs points commun : ils étudient la même méthode et sont de niveau universitaire.

3.1. Echantillonnage

Notre communauté statistique comprend 314 jeunes adultes ayant le persan comme langue maternelle et appris le français à l'université selon une méthode communicative (Café Crème). 149 individus sont des étudiants de quatre niveaux d'étude (deuxième, quatrième, sixième et huitième semestre) de Master I de langue et littérature françaises. Le reste comporte 165 étudiants d'anglais de Master I, également de quatre niveaux, passant des unités de français comme deuxième langue étrangère.

Quant à l'estimation de la taille de notre échantillon, nous avons appliqué la formule de Cochran (1977: 75) :

Figure n°1 : la formule de "Cochran" pour l'estimation de notre échantillon

$$n = \frac{Npq}{pq + (N-1)\left(\frac{d}{t}\right)^2}$$

Dans cette formule, "n" montre le nombre de personne constituant notre communauté interrogée. "N" indique l'ensemble de notre communauté statistique. "p" représente le pourcentage de répartition des personnes ayant la même caractéristique ou, proprement dit, la proportion de pourcentage des individus qui ont comme le point commun, l'apprentissage de la langue française. "q" est le pourcentage des personnes qui ne partage pas cette caractéristique. "d" indique la différence de la proportion réelle de cette caractéristique de notre échantillon avec le degré d'estimation. Nous avons

considéré 0.1 pour profiter d'une exactitude égale à 95.5 %. Enfin "t" montre la mesure de variable dans une distribution normale que nous pouvons extraire du tableau 1 au niveau de la probabilité visée.

Tableau 1 : la relation "t" avec le pourcentage de la crédibilité de l'estimation

Le pourcentage de la crédibilité de l'estimation	T
% 68.3	1
% 95	1.96
% 95.5	2
% 99	2.58
% 99.7	3
% 99.9	3.28

Nous calculons ainsi :

$$N=314 \quad p,q=0.25 \quad d=0.1 \quad t=2 \quad n=?$$

$$n = \frac{Npq}{pq + (N-1)\left(\frac{d}{t}\right)^2} \quad n = \frac{314(0.25)}{0.25 + (313)\left(\frac{0.1}{2}\right)^2} \quad n=76$$

Nous déduisons ainsi que la population de notre échantillon doit comporter 76 sujets. Dans cette méthode d'échantillonnage, nous avons choisi les échantillons de façon à ce que les sous-catégories soient définies de la même manière dans la communauté d'échantillon que dans la communauté statistique en tant que modèle. Les deux tableaux suivants nous montrent les proportions :

Tableau n° 2 : la proportion des sous-catégories en communauté statistique

	Fréquence (FN)	Pourcentage (P)
Le groupe des étudiants de français	149	47.5
Le groupe des étudiants d'anglais	165	52.5
Total	314	100

Tableau n°3: la proportion des sous-catégories en communauté d'échantillon

	Fréquence (FN)	Pourcentage (P)
Le groupe des étudiants de	37	47.5

français		
Le groupe des étudiants d'anglais	39	52.5
Total	76	100

Ainsi, le nombre de personnes devant être prises en compte dans l'échantillon est précisé. Ensuite, il faut savoir comment choisir les sujets dans chaque catégorie. Pour ce faire, nous essayons une autre fois de choisir un nombre d'étudiants dans la communauté d'échantillon conservant la même proportion que dans notre communauté statistique suivant leur entrée à l'université. Le tableau n°4, nous montre la distribution dans la communauté statistique et le cinquième tableau, la distribution d'individus devant recevoir le questionnaire dans la communauté d'échantillon.

Tableau n° 4 : la proportion des étudiants du français selon leur entrée à l'université

	Fréquence (FN)	Pourcentage (P)
Les étudiants du deuxième semestre (2009)	21	14
Les étudiants du quatrième semestre (2008)	35	23.5
Les étudiants du sixième semestre (2007)	46	31
Les étudiants du huitième semestre (2006)	47	31.5
Total	149	100

Tableau n° 5 : la distribution des étudiants du français devant recevoir le questionnaire

	Fréquence (FN)	Pourcentage (P)
Les étudiants du deuxième semestre (2009)	5	14
Les étudiants du quatrième semestre (2008)	9	23.5
Les étudiants du sixième semestre (2007)	11	31
Les étudiants du huitième semestre	12	31.5

semestre (2006)		
Total	37	100

Les deux tableaux suivant, sont en rapport avec les étudiants d'anglais qui apprennent le français à raison de huit unités de valeur à l'Université d'Ispahan, répartis en quatre cours de deux unités de valeur. Le sixième tableau représente la distribution des sujets dans la communauté statistique et dans le septième tableau, nous avons la représentation de la distribution dans la communauté d'échantillon.

Tableau n°6 : la proportion des étudiants d'anglais selon la communauté statistique

	Fréquence (FN)	Pourcentage (P)
Les étudiants qui passent "français 1"	48	29
Les étudiants qui passent "français 2"	33	20
Les étudiants qui passent "français 3"	65	39.5
Les étudiants qui passent "français 4"	19	11.5
Total	165	100

Tableau n°7 : la proportion des étudiants d'anglais selon la communauté d'échantillon

	Fréquence (FN)	Pourcentage (P)
Les étudiants qui passent "français 1"	11	29
Les étudiants qui passent "français 2"	8	20
Les étudiants qui passent "français 3"	15	39.5
Les étudiants qui passent "français 4"	5	11.5
Total	39	100

Ainsi dire, notre échantillon est équivalent à 76 sujets, composé de 37 étudiants du français et 39 étudiants d'anglais apprenant le français comme deuxième langue étrangère.

3.2. Questionnaire

Pour notre questionnaire, nous nous sommes inspirés des modèles annexés à l'ouvrage de Cyr (2008: 162,167-168). Nous avons choisi l'appendice B, adapté de Horwitz, pour les questions liées à la motivation et aux attitudes, et l'appendice D, inspiré de Politzer et de McGroarty, Willing et Oxford, pour les questions concernant les stratégies d'apprentissage.

Afin de tester ces sujets, nous leur avons distribué le questionnaire de manière aléatoire. Après avoir rassemblé les données, les résultats sont analysés à l'aide du logiciel SPSS 16. Les questions sont fermées et à choix multiple, et les réponses à choisir sont «rarement ou jamais», «quelquefois», «souvent ou très souvent». Nous avons proposé dix stratégies d'apprentissage. A savoir les stratégies métacognitives : l'autogestion, l'autorégulation et l'anticipation ou la planification ; les stratégies cognitives : la pratique de langue, l'élaboration, l'inférence et la paraphrase ; les stratégies socio-affectives : les questions de clarification et de vérification, la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété et la coopération.

La première partie du questionnaire comprend les informations générales : l'âge, le sexe et leur niveau d'étude. La deuxième partie porte sur les stratégies d'apprentissage. Dans la troisième partie, nous avons cinq questions concernant leur motivation et leur attitude. Nous devons dire que, avant d'analyser les résultats obtenus par le logiciel SPSS, l'indice de fidélité du questionnaire est approuvé. Cet indice montre la stabilité et la consistance des résultats et la corrélation interne du test. Voyons d'abord l'indice de fidélité des variables liés à la motivation :

Tableau n°8 : Alpha de Cronbach de motivation

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	29	96.7
	Excluded	1	3.3
	Total	30	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	29	96.7
	Excluded	1	3.3
.760		2	

Puis, l'indice de fidélité des variables liés à l'attitude :

Tableau n°9 : Alpha de Cronbach d'attitude

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded	0	.0
Total		30	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.78	3

Enfin, l'indice de fidélités des variables liés aux stratégies d'apprentissage :

Tableau n°10 : Alpha de Cronbach des stratégies d'apprentissage

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded	0	.0
Total		30	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.888	17

Référant aux tableaux ci-dessus, nous pouvons conclure que le degré d'Alpha de Cronbach dans tous les cas, est plus de 0.7. Cela signifie que les variables de notre questionnaire bénéficient d'une corrélation interne. C'est-à-dire que les questions posées aux échantillons sont adéquates et vont dans le même sens.

4. Dépouillement du questionnaire

Selon les résultats, notre échantillon est composé des jeunes adultes de 18 à 25 ans et des deux sexes. Les deux tableaux suivants montrent la distribution des étudiants selon leur sexe :

Tableau n°11 : la distribution des étudiants de français selon leur sexe

Statistics

Sexe

N	Valid	37
	Missing	0

Sexe-français	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid féminin	30	81.1	81.1	81.1
masculin	7	18.9	18.9	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tableau n°12 : la distribution des étudiants d'anglais selon leur sexe

Statistics

Sexe

N	Valid	39
	Missing	0

sexe-anglais	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid féminin	28	71.8	71.8	71.8
masculin	11	28.2	28.2	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Le facteur du sexe, selon nos analyses, n'influe pas l'utilisation des stratégies d'apprentissage. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de corrélation significative entre la variable indépendante de sexe et l'utilisation des stratégies d'apprentissage comme variable dépendante.

Selon les résultats obtenus, les stratégies de l'autogestion et de la pratique de langue, qui aident l'apprenant à interagir avec les autres, attirent moins l'attention des apprenants. Selon les auteurs et les interviews faits auprès des apprenants, ce découragement est dû à un manque de perfection au niveau de la compétence de l'expression orale, malgré le nombre d'années d'étude.

Figure 2 : Le taux de la stratégie d'autogestion chez l'apprenant iranien

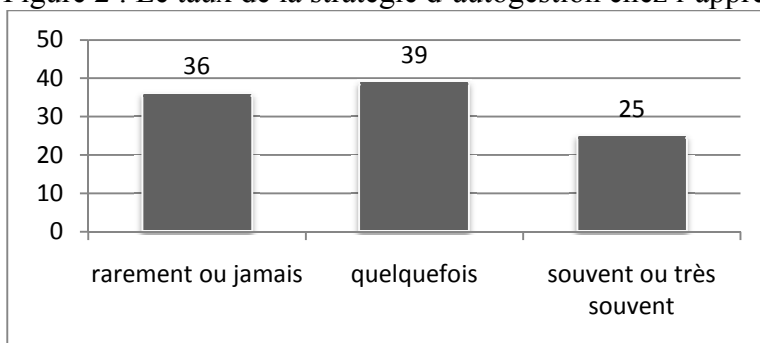
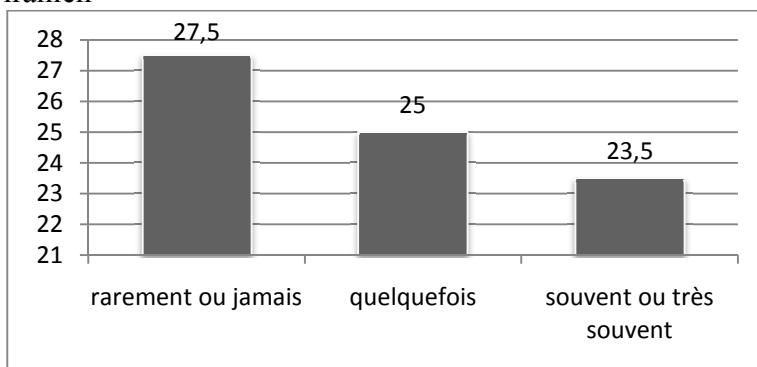


Figure 3 : Le taux de la stratégie de pratiquer la langue chez l'apprenant iranien



Les étudiants iraniens n'accordent pas l'attention suffisante aux stratégies mentionnées ci-dessus. Il ne faut pas oublier que la stratégie de l'autogestion qui fait partie des stratégies métacognitives constitue l'une de ces activités en dehors du milieu pédagogique (la classe, l'institut, l'université, etc...).

Bien que la phase de compréhension et celle de la production entre locuteur et interlocuteur est très importante dans les échanges quotidiens,

l'élaboration et l'inférence sont des stratégies cognitives qui ne sont pas très utilisées par l'apprenant iranien. Les figures suivantes le montrent :

Figure 4: Le taux de la stratégie d'élaborer chez l'apprenant iranien

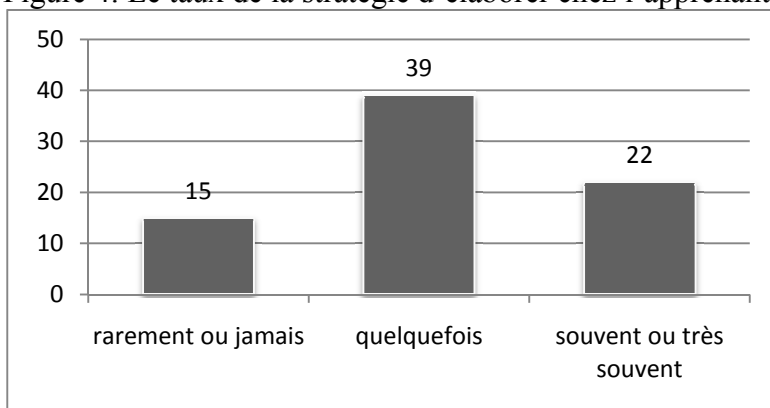
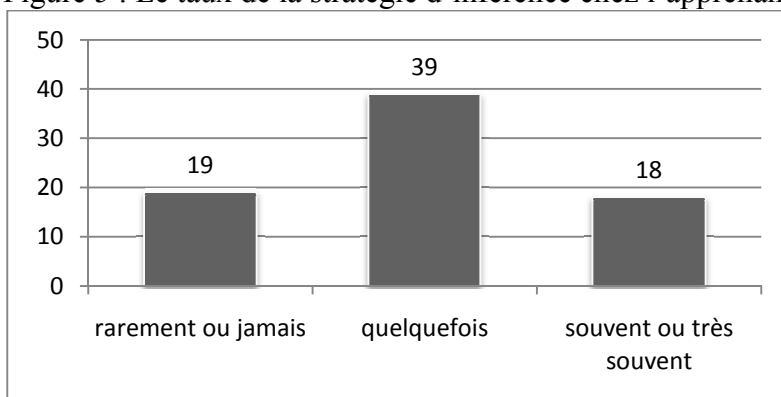


Figure 5 : Le taux de la stratégie d'inférence chez l'apprenant iranien



La gestion des émotions et la coopération sont deux stratégies socio-affectives peu employées par les apprenants iraniens. La raison pourrait être le fait que le niveau de leur confiance en soi n'est pas très élevé, d'une part, et que cela peut revenir à l'ambiance de classe où il n'existe pas de cas fréquents de collaborations entre élèves, d'autre part. Voyons les figures n°6 et n°7 :

Figure 6: Le taux de la stratégie de gestion des émotions chez l'apprenant iranien

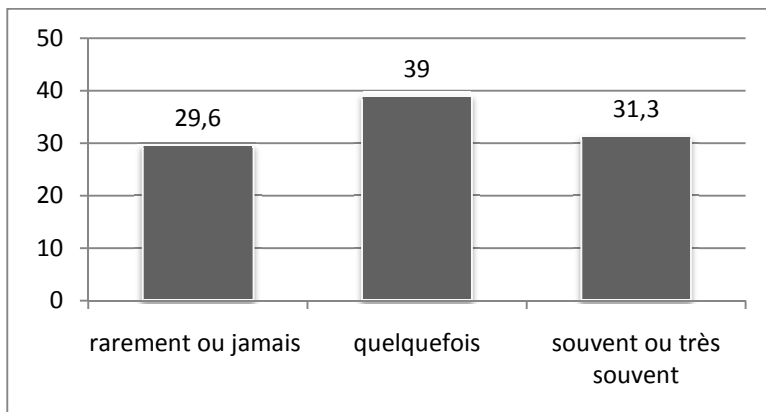
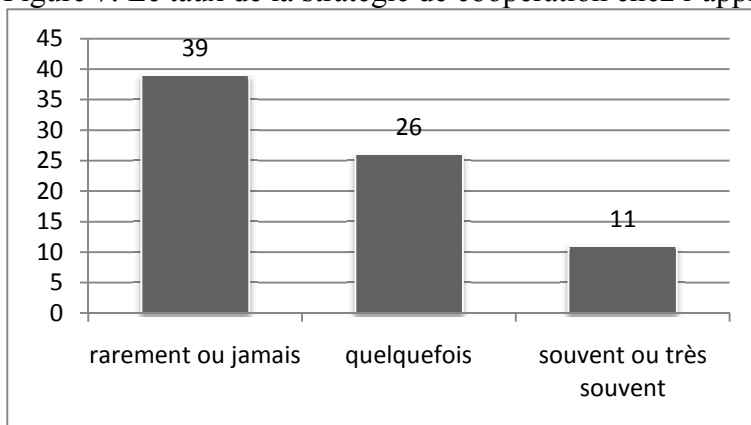


Figure 7: Le taux de la stratégie de coopération chez l'apprenant iranien



Selon Courtyllon, la coopération dans une classe de langue pourrait avoir des résultats remarquables sauf que là, nous sommes dans une situation non authentique sans de vrais échanges : « La classe de langue comme tout groupe humain composé d'individus destinés à passer ensemble de nombreuses heures, ne peut se passer d'échanges réels. Ils sont les soupapes de sécurité qui permet la coexistence» (2007: 64). Elle suppose donc une pratique spontanée de la langue pour acquérir la parole.

Après le dépouillement des questionnaires, nous analyserons les résultats obtenus.

5. Analyse des résultats

Rappelons que les réponses à choisir étaient «rarement ou jamais», «quelquefois», «souvent ou très souvent». Les étudiants ayant choisi la réponse «rarement ou jamais», sont ceux qui ne sont pas conscients de l'application des stratégies d'apprentissage et ne les connaissent pas. Ils n'ont pas acquis la connaissance déclarative à propos des stratégies

d'apprentissage. Ce type de connaissance les aide à découvrir les divers types de stratégies, leurs emplois et leurs caractéristiques. Les apprenants qui ont répondu « quelquefois », sont ceux qui connaissent les stratégies et leurs caractéristiques, mais ils ne pratiquent toujours pas ces stratégies d'apprentissage et ils n'ont pas acquis de connaissance procédurale sur les stratégies en question. Finalement, les apprenants qui ont choisi « souvent ou très souvent », sont ceux qui ont acquis ces deux types de connaissance déclarative et procédurale sur les stratégies d'apprentissage.

Bien entendu, il reste un troisième type de connaissance, les connaissances conditionnelles, c'est-à-dire quand l'apprenant connaît les limites propres à chaque stratégie et peut les employer consciemment et suivant les conditions, il aura une connaissance conditionnelle. Ainsi, il faut d'abord faire connaître l'utilité et les caractéristiques des stratégies d'apprentissage, puis les pratiquer, enfin distinguer dans quelles conditions il est convenable d'utiliser telle stratégie plutôt que telle autre. Dans cette étude, nous n'avons pas pu mettre à l'examen cette dernière connaissance.

De l'ensemble de dix stratégies posées dans le questionnaire, nous avons découvert que l'apprenant iranien n'en préfère que quatre, à savoir : l'autorégulation, la planification, la paraphrase et la question de clarification. Un autre point intéressant est de vérifier s'il y a une différence significative entre la fréquence d'utilisation de ces différentes stratégies par les deux groupes d'étudiants.

Tableau n°13 : la comparaison de la moyenne d'utilisation des stratégies des deux groupes

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
strategies discipline	*76	100.0%	0	.0%	76	100.0%

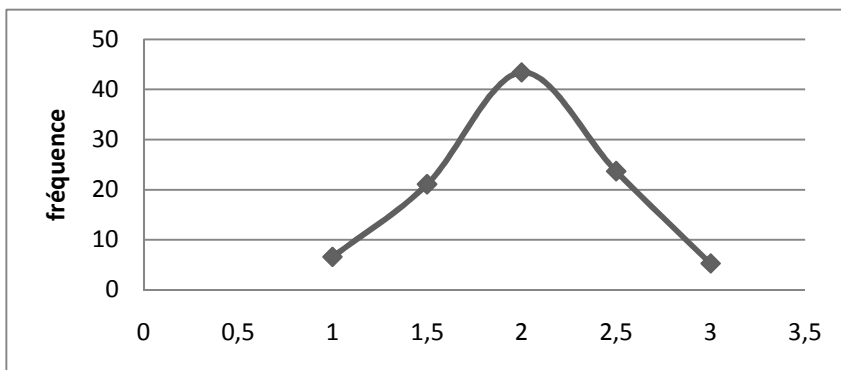
Report

Strategies

Discipline	Mean	N	Std. Deviation
Français	2.2003	37	.25882
Anglais	1.8886	39	.26004
Total	2.0404	76	.30167

Les résultats du questionnaire nous permettent de dire que les étudiants du français appliquent plus fréquemment des stratégies d'apprentissage que les étudiants d'anglais. Cela signifie que les étudiants du français ayant un degré élevé de motivation par rapport aux étudiants d'anglais, ont plutôt intérêt d'utiliser des stratégies d'apprentissage. Mais la motivation n'est pas le seul facteur qui implique la fréquence de cette utilisation.

Figure 8 : la courbe de la moyenne de motivation



Les résultats de l'enquête montrent que la motivation intégrative des étudiants se consacre un faible pourcentage devant leur motivation instrumentale. Il paraît normal que la motivation intégrative soit faible, car le français n'est pas une langue couramment rencontrée autour d'eux, en Iran. La préférence de la motivation instrumentale chez les étudiants examinés revient plutôt au contexte scolaire et aux préoccupations professionnelles. D'autre part, en comparant les deux groupes d'étudiants testés, nous arrivons à voir qu'il existe une plus grande différence entre le degré de motivation chez les étudiants du français et les étudiants d'anglais.

Tableau n°14 : la comparaison de la moyenne de motivation des deux groupes

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
motivation discipline	*76	100.0%	0	.0%	76	100.0%

Report

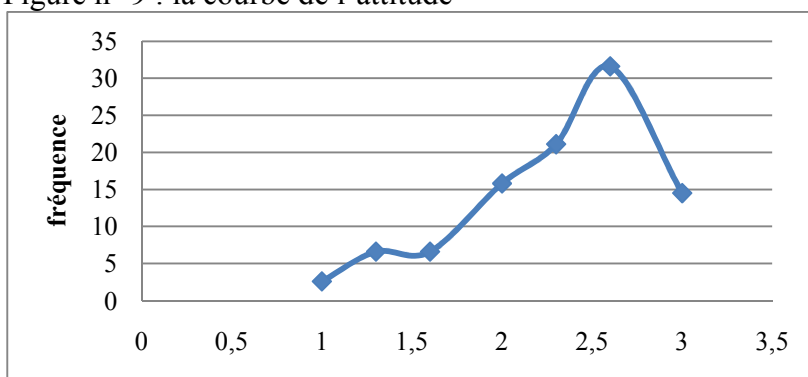
Motivation

discipline	Mean	N	Std. Deviation
Français	2.3514	37	.33051
Anglais	1.6667	39	.35044
Total	2.0000	76	.48305

Ce résultat nous paraît correct parce que les étudiants du français devraient avoir plus de motivation pour apprendre le français par rapport aux étudiants de l'anglais. Mais, nous devons essayer davantage de motiver ces étudiants. Il est certain que les techniques de l'enseignant et sa personnalité et les moyens dont il dispose peuvent affecter la motivation et l'attitude de l'apprenant. Il peut familiariser ses apprenants avec les avantages de leur apprentissage à l'aide de ses propres techniques.

Le calcul de la moyenne de la fréquence des réponses de trois questions liées à l'attitude, nous amène à dire que la plupart des apprenants ont une attitude positive pour l'application du français.

Figure n° 9 : la courbe de l'attitude



Nous avons également comparé l'attitude des deux groupes d'étudiants pour conclure que les étudiants du français ont un degré d'attitude plus positif pour la pratique du français que les étudiants d'anglais.

Tableau n° 15 : la comparaison de la moyenne de l'attitude des deux groupes
Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
attitude discipline *	76	100.0%	0	.0%	76	100.0%

Report

Attitude

Discipline	Mean	N	Std. Deviation
Français	2.5045	37	.31053
Anglais	2.1838	39	.61272
Total	2.3399	76	.51240

L'analyse faite avec le logiciel SPSS montre qu'il existe une corrélation significative entre les mesures de la motivation et l'attitude des apprenants, et leur fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage. L'attitude et la motivation de ces apprenants influencent directement leur recours aux stratégies mentionnées dans le questionnaire.

Il y a une relation significative entre notre variable indépendante, la motivation et la variable dépendante du total des stratégies d'apprentissage. Le tableau 16 confirme notre résultat, il représente la corrélation entre les deux variables. Le coefficient de la corrélation de Pearson dans ce cas est égal à 0.361 et le degré de la signification est de 0.001. Ceci représente le degré d'erreur qui doit être moins de 0.05, alors $0.001 < 0.05$. Par conséquent, la variable de motivation exerce une influence directe sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Tableau n°16 : la corrélation entre les stratégies d'apprentissage et la motivation

Correlations

		strategies	Motivation
strategies	Pearson Correlation	1	.361**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	76	76
motivation	Pearson Correlation	.361**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	76	76

Correlations

		strategies	Motivation
strategies	Pearson Correlation	1	.361**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	76	76
motivation	Pearson Correlation	.361**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	76	76

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Et le tableau 17 confirme ce que nous venons de proposer. Le coefficient de la corrélation de Pearson dans ce cas est égal à 0.592 et le degré de la signification est de 0.000. Le degré d'erreur est encore une fois moins de 0.05, autrement dit $0.000 < 0.05$. Alors, la variable de l'attitude influence le choix des stratégies d'apprentissage.

Tableau n°17 : la corrélation entre les stratégies d'apprentissage et l'attitude

Correlations

		strategies	Attitude
strategies	Pearson Correlation	1	.592**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	76	76
attitude	Pearson Correlation	.592**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	76	76

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6. Conclusion

Cette étude nous permet de nous rendre mieux compte des points faibles de l'apprenant iranien, et d'améliorer nos conditions pédagogiques. La part de l'enseignant dans ce processus est indéniable. Il faut qu'il renseigne les apprenants sur les stratégies d'apprentissage. Il doit alors connaître les besoins de ses apprenants et les mettre en accord avec les objectifs de son cours. Il doit aider l'apprenant à arriver à l'autonomie. A cause de l'importance des facteurs d'attitude et de motivation, l'enseignant peut créer une bonne ambiance dans la classe pour que ses apprenants aient de la motivation et une attitude positive. C'est lui encore qui donne la responsabilité aux apprenants et les encourage à participer plus dans la classe

de langue. Il sera avantageux que l'enseignant discute avec l'apprenant dans la salle de classe pour lui mettre au courant de ce qui l'aide dans l'accomplissement des tâches difficiles. L'enseignant doit expliquer les stratégies et leurs caractéristiques, et les conditions de leur utilisation. Ainsi, l'enseignant prend le rôle de celui qui soutient ses apprenants pour apprendre.

Cette étude montre que les étudiants iraniens du français au niveau de licence préfèrent utiliser des stratégies précises et que le nombre des stratégies non préférées est plus grand. Parmi les dix stratégies d'apprentissage proposées, l'autorégulation, la planification, la paraphrase et la question de clarification sont préférées. Nous avons évalué le degré de motivation et d'attitude pour l'apprentissage du français. Il y a une corrélation significative entre la motivation et l'attitude, et la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les apprenants iraniens du français n'ont pas de connaissances déclaratives sur les stratégies d'apprentissage. C'est le programme éducatif qui doit faire connaître et pratiquer des stratégies d'apprentissage et augmenter le niveau de motivation et d'attitude positive des apprenants. Les résultats obtenus nous permettent de proposer aux apprenants et aux enseignants une méthodologie conforme aux besoins de notre système éducatif, comme par exemple l'approche actionnelle élaborée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Références

- Barbot, Marie-José. 2000.** *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Bégin, Christian. 2008.** « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation* 34.1: 47-67.
- Bialystok, Ellen. 1979.** « The role of conscious strategies in second language proficiency ». *Revue canadienne des langues vivantes* 35:372-394.
- Bogaards, Paul. 2004.** *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Cochran, Willam G. 1977.** *Sampling Techniques*. United States of America : John Wiley & Sons.
- Conseil de l'Europe 2005.** *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Courtilon, Janine. 2007.** *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cyr, Paul. 2008.** *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Gaonac'h, Daniel. 2004.** *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/CREDIF.

Oxford, Rebecca & Nyiko, Martha .1989. « Variables affecting choice of language learning strategies by university students ». *Modern Language Journal* 73.3: 291-300.

Oxford, Rebecca. 1990a. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

Oxford, Rebecca. 1990b. « Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning ». *Language Aptitude Reconsidered*. T.S. Parry et C. W. Stensfield (dir.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Porcher, Louis. 2006. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Rosen, Evelyne. & Reinhardt, Claus. 2010. *Le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Cle International.

Rubin, Joan. 1981. « Study of cognitive processes in second language learning ». *Applied Linguistics* 11.2:118-131.

Treville, Marie-Claude. & Duquette, Lise. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Wenden, Anita L. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice-Hall.