

Le comp...
thème 2 : Les théories
apprentissage et l'enseignement
ngues , Thème 3 : L'acquisition
de seco **L'Acquisition d'une** langue
langu **Langue Seconde** 4 :
l'âge et le développement d'une LE
Thème 5 : Les variables affectives et
le développement de LE , thème 6
variables cognitives et le dév
ment de langue langue étr
Thème 7 : Le bilingu

English
Français
Español
Polski
中文
Deutsch
Português

Alina Signoret • Helena da Silva

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



THÈME 5 : LES VARIABLES AFFECTIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LE

Les mots nouveaux ne sont pas uniquement des mots nouveaux pour des concepts déjà connus, la nouvelle grammaire n'est pas seulement une nouvelle façon d'ordonner les mots, la nouvelle prononciation n'est pas seulement une autre façon de dire les choses. Ce sont des caractéristiques d'une autre communauté ethnolinguistique. En plus, on ne demande pas à l'étudiant de connaître cette information, mais de l'acquérir et de l'intégrer à son propre répertoire linguistique. Ceci implique l'imposition d'éléments d'une autre culture dans son espace vital. (Gardner, 1979 : 193)

I. INTRODUCTION

Depuis très tôt dans le processus pédagogique, le professeur de langue étrangère observe que le produit linguistique développé par ses étudiants comporte des caractéristiques qui varient clairement d'un type d'élève à un autre. L'interlangue de certains étudiants évolue avec flexibilité, tandis que d'autres se résistent à abandonner les marques linguistiques qui apparaissent durant les premières étapes de l'acquisition (par exemple, le discours de formules ; Kotik, 1986). Certains facteurs psychologiques, affectifs et sociaux expliquent cette différence (Johnson, 2008). C'est ainsi que ces variables se voient intégrées dans différents modèles théoriques qui essaient d'analyser le pourquoi, dès les premières étapes de l'acquisition, certains élèves construisent un système linguistique créatif, avec des règles de transformation, alors que d'autres réduisent leur interlangue au stade d'un code simple (Ellis, 2002).

Dans ce chapitre, nous présenterons le modèle socio-éducationnel et le modèle de l'acculturation (Ellis, 2002 ; Long, 2007 ; Johnson, 2008). Ces deux modèles se situent dans le cadre de la psychologie sociale et proposent que le succès dans le développement d'une seconde langue — ou d'une langue étrangère — ne dépend pas uniquement de la capacité intellectuelle et de la compétence verbale de l'étudiant, mais aussi des variables socio-affectives telles que l'attitude envers le groupe ethnolinguistique de la langue cible, la motivation existante face à la tâche du développement de L2 ou de LE, la disposition à s'identifier avec la nouvelle culture, l'intérêt de l'utilisation de cette langue à des fins pratiques, etc. Nous présenterons aussi deux autres modèles : le modèle des motivations intrinsèques et extrinsèques, basé sur la psychologie, et le modèle de la salle de classe, basé sur la pédagogie des langues étrangères. Nous ne traiterons pas le modèle du filtre socio-affectif (Dulay et Burt, 1977 ; Dulay *et al.*, 1982) qui pourrait contribuer à expli-

quer la relation entre les variables affectives et le développement de L2 / LE, puisque ce modèle a été traité dans le chapitre précédent. En relation avec les quatre modèles qui nous occuperont au cours de ce chapitre, nous traiterons les questions suivantes :

Le modèle socio-éducatif

Le contexte social, les attitudes, la motivation et le rendement académique de l'élève ont-ils une influence sur le développement de LE ?

Le modèle de l'acculturation

Le désir de l'élève d'adopter des traits sociaux et psychologiques de la culture étrangère a-t-il une influence sur le développement de LE ?

Le modèle de la motivation intrinsèque et extrinsèque

Le plaisir à étudier, la concurrence entre les élèves, la recherche de l'approbation des parents ou du professeur, la peur de l'échec. Quelle motivation faut-il promouvoir dans la salle de classe ?

Le modèle de la salle de classe

La salle de classe a-t-elle une influence sur le développement de LE ?

Nous espérons que ce chapitre apportera au professionnel de l'enseignement des langues étrangères une plus grande connaissance, ainsi qu'une maîtrise plus grande des variables affectives qui jouent un rôle dans le scénario pédagogique, et que cette connaissance apportera un bénéfice à la tâche de l'élève, c'est-à-dire celle de construire un système linguistique créatif de LE.

II. LE MODÈLE SOCIO-ÉDUCATIONNEL

Le contexte social, les attitudes, la motivation et le rendement académique de l'élève ont-ils une influence sur le développement de LE ?

D'après Gardner et Lambert (1972), pour développer une seconde langue ou une langue étrangère, en plus d'une bonne ouïe, d'une bonne expérience, d'une intelligence verbale et d'une attitude favorable, il faut posséder une variable socio-affective positive (Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Gardner, 2003 ; Gardner, 2007 ; Johnson, 2008). Dans leurs recherches en Louisiane, au Maine et au Connecticut, ces auteurs mettent l'accent sur deux variables indépendantes : la variable d'aptitude-intelligence et la variable d'attitude-motivation. Chacune a un effet différent sur le développement de la langue. La première

variable détermine les tâches « intellectuelles », telles que les tâches de vocabulaire, de grammaire et de lecture ; cependant, elle a un effet moindre sur les capacités communicatives, telles que la compréhension et l'expression spontanée, la prononciation, l'acquisition d'un accent typique, etc. Le succès dans lesdites capacités de communication est déterminé par la variable d'attitude-motivation.

Le concept de **motivation** « se réfère à la disposition totale de l'individu à l'acquisition d'une seconde langue, disposition qui reflète un mélange d'effort, de désir et de réactions affectives face à cet apprentissage » (Lalonde et Gardner, 1985 : 404). D'un autre côté, l'**attitude** est une « évaluation ou une appréciation d'un objet spécifique » (Bogaards, 1988 : 51). L'objet peut être la communauté de la langue cible (par exemple, l'élève pense que les membres du groupe de LE sont honnêtes ou malhonnêtes), la culture propre de l'élève (par exemple, celui-ci pense que sa communauté est supérieure aux autres — attitude ethnocentrique — ou bien, il peut ne pas être satisfait de son groupe social d'appartenance — attitude d'anomie). Cette évaluation peut aussi s'appliquer à la situation d'apprentissage (par exemple, l'élève croit que le professeur, et/ou la méthode, ont ennuyeux ou intéressants), etc. (Gass et Selinker, 2008).

Dans les années 50, Gardner et Lambert ont eu un grand succès lorsqu'ils ont dit que l'acte d'acquisition a lieu dans un contexte social qui détermine les attitudes de l'élève par rapport à la communauté de la seconde langue ou de la langue étrangère (Tucker, 1981). « Chaque lieu, ainsi que chaque groupe ethnolinguistique, possède ses caractéristiques sociolinguistiques propres qui déterminent les attitudes et les motivations de ses membres » (Gardner et Lambert, 1972 : 121). Le groupe social de l'étudiant transmet aussi des attitudes envers l'acquisition de L2 ou de LE. Il peut considérer le bilinguisme comme un enrichissement culturel (**bilinguisme additif**), ou bien, il peut le voir comme un risque de perte d'identité (**bilinguisme soustractif**) (Gardner, 1979 ; Oller, 1981).

Ces dispositions affectives ont des répercussions sur l'accomplissement linguistique de l'élève (Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Garcher, 2003 ; Gardner, 2007). Si le groupe auquel appartient l'apprenant évalue positivement « l'autre » groupe et dispose d'un bilinguisme additif, ces pensées seront transmises à l'étudiant qui pourra ainsi atteindre, rapidement et facilement, des rendements élevés dans le développement de la langue cible. La perception de l'étudiant sur le désir ou le refus du groupe étranger, concernant son intégration ou l'acquisition de sa langue, peut également freiner ou stimuler le développement de la seconde langue (Genesse *et al.*, 1983).

Contrairement à d'autres matières scolaires (la géographie, l'histoire, etc.), lors de l'acquisition d'une langue étrangère, l'étudiant ne reçoit pas d'information sur sa propre culture, mais il doit acquérir des éléments symboliques nouveaux d'une communauté ethnolinguistique différente à la sienne.

Les mots nouveaux ne sont pas uniquement des mots nouveaux pour des concepts déjà connus, la nouvelle grammaire n'est pas seulement une nouvelle façon d'ordonner les mots, la nouvelle prononciation n'est pas seulement une autre façon de dire les choses. Ce sont des caractéristiques d'une autre communauté ethnolinguistique.

En plus, on ne demande pas à l'étudiant de connaître cette information, mais de l'acquérir et de l'intégrer à son propre répertoire linguistique. Ceci implique l'imposition d'éléments d'une autre culture dans son espace vital (Gardner, 1979 : 193).

De cette façon, le développement d'une seconde langue ou d'une langue étrangère dans un contexte formel n'est plus purement un phénomène éducatif ; c'est un phénomène socio-éducatif étant donné qu'il englobe un aspect social.

Dans la première étape du modèle socio-éducatif, selon Gardner et Lambert (1959), le contexte social détermine les attitudes de l'étudiant et celles-ci déterminent sa motivation. Ces auteurs conçoivent ainsi l'attitude comme un déterminant essentiel de la motivation. L'influence indirecte des attitudes sur le développement de L2 et de LE est due à l'interposition de la variable motivationnelle à leur relation avec le rendement linguistique. En échange, la motivation affecte directement le développement de la langue cible et devient alors un meilleur moyen de prédire le succès qu'obtiendra l'étudiant que les deux autres composantes du modèle socio-éducatif (Grimes, 1985). Le schéma suivant illustre ce système de relation.



Figure 5.1. L'influence du contexte social, des attitudes et de la motivation dans le développement de LE.

Le modèle propose aussi l'acquisition d'une langue à partir de différentes motivations (Johnson, 2008). À l'extrême du continuum se trouve l'étudiant possédant une motivation intégrative qui considère la langue comme représentative d'une société nouvelle et intéressante et qui est disposé à adopter les traits de conduite des membres de cette communauté linguistique (Gardner et Lambert, 1972). « Le concept de **motivation intégrative** se définit comme le désir d'acquérir une certaine langue pour devenir comme les membres prestigieux de la communauté de cette seconde langue » (Gliksman *et al.*, 1982 : 625). Certains étudiants ayant cette motivation ont pu développer une insatisfaction envers leur propre société (un sentiment d'anomie) et ils perçoivent l'acquisition d'une autre langue comme une façon de découvrir un mode de vie meilleur et peut-être, à long terme, quand ils auront maîtrisé cette langue, de quitter leur groupe culturel et d'essayer de devenir membre de l'autre communauté (Gardner et Lambert, 1972 ; Gardner et Smythe, 1981).

À l'autre extrême du continuum se trouve l'étudiant ayant une **motivation instrumentale** qui s'intéresse au développement de L2 ou LE à des fins pratiques, comme par exemple la reconnaissance sociale, l'obtention d'avantages économiques, etc. (Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Garcher, 2003 ; Gardner, 2007 ; Johnson, 2008 ; González *et al.*, 2010). L'étudiant emploie la langue comme un instrument de satisfaction personnelle et, en conséquence, les indices d'intérêt légitime portés sur la communauté de cette langue sont moindres (Gardner et Lambert, 1972 ; Gardner et Smythe, 1981). Gardner (1979,

dans Oller, 1981) considère que la motivation intégrative se trouve surtout dans un contexte social qui promeut le bilinguisme additif ; quant à la motivation instrumentale, elle est en relation avec le bilinguisme soustractif.

Le type de motivation dépend du type d'attitude. « Il est peu probable que les étudiants ayant une attitude ethnocentrique ou autoritaire prononcée ou qui ont appris des préjugés négatifs vis-à-vis des étrangers souhaitent acquérir une langue ayant une motivation intégrative » (Gardner et Lambert, 1972 : 16). Dans leur étude de Connecticut, ces auteurs observent que la motivation intégrative, ainsi que le succès pendant le cours de langue, semblent dépendre d'une attitude démocratique et dépourvue de préjugés envers les étrangers. D'autre part, dans leur étude réalisée au Maine, ils considèrent qu'il est probable que l'étudiant avec une attitude autoritaire et ethnocentrique, orienté vers le mode de vie de son propre groupe, présente une motivation instrumentale.

La motivation intégrative soutient l'effort à long terme qui est nécessaire pour dominer une langue.

Un autre type de motivation, tel que le besoin de réussite ou la peur d'échouer, est approprié pour les buts à court terme (par exemple, obtenir le diplôme d'un cours de langue), mais semble insuffisant pour engendrer l'effort nécessaire pour réussir la longue et dure tâche de développer une compétence de natif dans la langue étrangère. (Gardner et Lambert, 1972 : 12)

Gardner et Lambert pensent alors que le point de vue intégratif permet un plus grand succès que le point de vue instrumental, spécialement dans le développement des aptitudes communicatives de la langue (Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Gardner, 2003 ; Gardner, 2007).

Dans une étape postérieure du modèle socio-éducatif, les auteurs proposent que les succès obtenus dans le développement de la langue cible peuvent aussi produire de nouvelles attitudes. À la suite de leurs succès linguistiques, certains étudiants acquerront des tendances affectives positives ; des étudiants ayant des rendements pauvres pourront au contraire présenter des attitudes négatives (Oller, 1981). La donnée principale de ce nouveau modèle est que la relation entre les variables affectives et l'acquisition de L2 ou LE est dynamique et bidirectionnelle.

Le schéma suivant est une reproduction du modèle de Gardner (1979, dans Oller, 1981). Dans celui-ci, nous observons d'abord que le contexte social fournit les bases pour les attitudes de l'étudiant ; celles-ci, à leur tour, encouragent le développement de la motivation ; la motivation est directement reliée avec les succès linguistiques (les aspects structurels de la langue, le vocabulaire, la grammaire, les habiletés communicatives, etc.) et avec les succès non-linguistiques (l'appréciation générale des groupes étrangers, l'intérêt dans l'étude des langues étrangères, etc.) ; finalement, les réussites déterminent les attitudes et influencent directement sur l'acquisition postérieure.

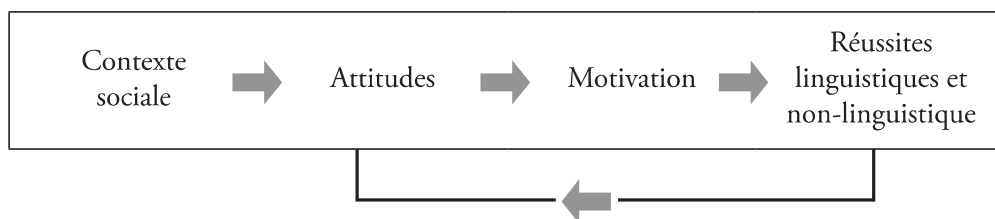


Figure 5.2. Version modifiée de « La représentation schématique de la relation entre les attitudes, la motivation, les réussites linguistiques et non-linguistiques » de Gardner (1979) (Oller, 1981 : 16).

Cette étape inclut certaines contradictions quant aux effets de la motivation intégrative et de la motivation instrumentale sur le développement d'une seconde langue. Ces deux types de motivation ne conduisent pas toujours aux résultats espérés dans le premier modèle ; la motivation intégrative ne permet pas toujours d'aboutir à de meilleurs résultats. Dans leur étude de Philippines, Gardner et Lambert (1972) observent, qu'à partir d'une motivation instrumentale, la population étudiée réussit à maîtriser la seconde langue. Les auteurs expliquent que dans ce pays, en plus d'avoir un grand prestige, l'anglais est devenu la langue la plus importante dans le domaine éducatif et dans celui des affaires, ayant ainsi un rôle instrumental. Ils établissent que, quand il existe une nécessité urgente de maîtriser une seconde langue, le point de vue instrumental est très efficace, plus encore peut-être que l'orientation intégrative. « Le défi pour ces groupes est de maintenir une identité sociale en même temps que de maîtriser la seconde langue » (1972 : 130). En échange, de même que dans le premier modèle, ces auteurs pensent que les étudiants de langues étrangères profiteront davantage de la motivation intégrative et que la motivation instrumentale aura peu de force et d'influence sur son acquisition.

En 1979, Gardner, Clement, Smythe et Smythe développèrent un instrument pour mesurer les variables d'attitude et de motivation qui influencent le développement de L2 ou de LE. L'**Attitude Motivation Test Batterie** (AMTB) prétend être la contrepartie du **Modern Language Aptitude Test** (MLAT) de Carroll et Sapon (1959) qui mesure la capacité verbale (Schumann, 1975; Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Garcher, 2003 ; Gardner, 2007). Avec la AMTB, Gardner *et al.* veulent prédire le niveau probable que peut atteindre un élève, ainsi que sa persistance dans l'étude d'une seconde langue et/ou d'une langue étrangère (Oller, 1981). Cet instrument mesure, en outre, l'intérêt de l'étudiant pour les langues en général, son désir d'acquérir la langue cible, l'appui des parents dans cette acquisition, sa capacité d'intégration, sa motivation instrumentale, son ethnocentrisme, son anxiété, ses attitudes face au professeur et face au cours, etc. (Oller, 1981 ; Grimes, 1985; Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Garcher, 2003 ; Gardner, 2007)). Les auteurs établissent postérieurement des corrélations avec les résultats obtenus par l'étudiant dans la maîtrise de plusieurs aspects de la langue cible. On observe ainsi quelles variables sont en relation avec quelles habiletés, ou avec quels succès linguistiques.

Par exemple, si les mesures de la capacité verbale et celles de certaines habiletés linguistiques s'associent positivement, ceci indique que les étudiants qui disposent d'une aptitude obtiendront de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas (Gardner, 1975 : 236).

À partir d'une analyse critique, le modèle socio-éducatif présente plusieurs problèmes. D'un côté, il n'est pas toujours facile de distinguer la motivation intégrative et la motivation instrumentale ; compte tenu des facteurs sociaux et psychologiques impliqués dans la situation d'acquisition, une certaine raison pour étudier une langue peut-être à la fois intégrative et instrumentale (Ely, 1986). Ely se demande, en plus, si le continuum de la motivation intégrative-instrumentale englobe toutes les variations de la motivation de l'élève. Il considère que le désir de l'étudiant peut ne pas correspondre à aucune de ces deux catégories comme c'est le cas dans les exemples suivants : je veux acquérir la langue cible car « je crois que c'est une langue importante dans le monde » ; « parce que je veux parler des langues autres que l'anglais » ; car « étudier des langues fait partie d'une bonne éducation » ; parce que l'« étude des langues promeut le respect social et permet que les personnes soient mieux informées » (1986 : 30). Selon Ellis (1985, 2002) et Oller (1981), les concepts de motivation et attitude ne sont pas toujours clairs et ne se distinguent pas facilement dans le modèle de Gardner et Lambert. Oller (1981, 1982) met en question aussi la validité de l'instrument de mesure des variables affectives du AMTB.

Ces limitations n'empêchent pas que le modèle soit très important pour la pratique quotidienne d'un professeur de langues étrangères. Il lui permet de connaître les variables qui agissent sur le scénario pédagogique et lui permet, en outre, de comprendre la raison du succès ou de l'échec de ses élèves. Pour stimuler la réussite de l'acquisition, il est important que le professeur réfléchisse sur la conduite des variables d'attitude et de motivation dans la salle de classe. Pour améliorer le développement de LE, il peut organiser des débats sur les caractéristiques du groupe social de l'élève et les possibles effets que celles-ci ont sur ses attitudes et ses intérêts.

Sachant que les attitudes négatives de l'étudiant sont un grand obstacle pour les objectifs pédagogiques, le maître se trouve face au défi de les modifier ; pour ce faire, il recourra à certaines techniques de la psychologie sociale. Par exemple, Zimbardo et Ebbesen (1969, dans Gardner et Lambert, 1972) présentent une activité qui prétend changer les perceptions et les attitudes de l'individu pour augmenter sa tolérance face à des idées nouvelles. À la façon d'un avocat, l'exercice consiste pour l'étudiant à défendre publiquement les opinions opposées aux siennes. Avoir une participation active, penser à d'autres points de vue et les défendre publiquement peut servir à modifier ses attitudes négatives et ses stéréotypes. « Un maître doué peut faire un usage important de ces techniques de la psychologie » (Gardner et Lambert, 1972 : 145).

L'étude intensive d'une langue cible et/ou les programmes d'immersion permettent également de changer les attitudes négatives et de développer des attitudes positives ; à cette fin, on peut effectuer une introduction systématique de la culture de la langue cible avant le début de l'entraînement linguistique (Tucker et Lambert, 1975). Étant donné

que le succès ou l'échec dans l'acquisition peut produire des attitudes positives ou négatives, il faudra promouvoir la réussite du développement de LE (avec des instructions claires, avec le matériel adapté au niveau culturel et linguistique de l'étudiant, etc.).

D'autre part, le professeur de langues étrangères doit réfléchir sur le type de motivation à développer parmi ses élèves et sur le moyen d'y parvenir. L'élaboration de matériaux didactiques est une aide importante pour ce but.

Pour augmenter un vrai intérêt de l'élève vis-à-vis de la culture de la seconde langue, on peut présenter des aspects variés de cette culture d'une façon sensible, sophistiquée, informative et attrayante. On peut en outre prendre des mesures pour que les étudiants soient plus conscients des avantages professionnels qu'offre l'acquisition d'une langue cible (Ely, 1986 : 32).

III. LE MODÈLE DE L'ACCULTURATION

Le désir de l'élève d'adopter des traits sociaux et psychologiques de la culture étrangère peut-il influencer le développement de LE ?

La prémisse centrale de ce modèle d'acculturation est que « l'acquisition d'une seconde langue est un aspect d'acculturation et le degré avec lequel un élève s'acculture au groupe de la langue cible contrôle le degré d'acquisition de la seconde langue » (Schumann, 1978c : 34 ; dans Ellis, 1985 : 251). En d'autres termes, si l'étudiant conserve ses valeurs tout en étant disposé à adopter des traits sociaux et psychologiques de la communauté de la langue cible, il développera le contact avec les habitants natifs de cette langue et, par-là, il provoquera un input important et, grâce à une attitude ouverte, il absorbera facilement cet input et il réussira dans l'acquisition de L2 (Ellis, 2002 ; Long, 2007 ; Johnson, 2008).

Le désir de s'acculturer ou pas dépend de la distance sociale et psychologique qui existe entre l'élève et le groupe culturel de la seconde langue. La distance sociale influence l'étudiant en tant que membre d'une communauté ; la distance psychologique l'influence en tant qu'individu (Johnson, 2008). Nous analyserons ci-dessous chacun de ces deux concepts :

La distance sociale

Le concept de distance sociale englobe les points suivants : le groupe de l'élève est-il dominant, non-dominant, subordonné politiquement, culturellement, techniquement ou économiquement ? ; le modèle d'intégration du groupe auquel appartient l'élève est-il l'assimilation (il abandonne son style de vie et ses valeurs et adopte ceux de l'autre groupe), l'acculturation (il adopte le style de vie et les valeurs du groupe de la langue cible, mais conserve les siens pour interagir à l'intérieur de sa communauté) ou la préservation (il refuse le style de vie et les valeurs du groupe de la langue cible et essaie de conserver les siens) ? ; quel est le degré d'étanchéité du groupe de l'élève (par exemple,

ses institutions — écoles, églises, clubs... — excluent-elles le groupe de la langue cible) ? ; le groupe de l'élève a-t-il une cohésion ? ; quelle est sa taille ? ; les cultures des deux groupes sont-elles cohérentes ? ; quelles sont les attitudes (ou stéréotypes ethniques) de chaque groupe envers l'autre ? ; combien de temps le groupe de l'élève pense-t-il rester dans l'aire géographique du groupe de la langue cible ? (Schumann, 1978a).

À partir de ces questions, on peut considérer qu'une bonne situation d'acquisition recouvre les caractéristiques suivantes :

1. Le groupe de la seconde langue et celui de l'élève se perçoivent comme étant socialement égaux.
2. Les deux groupes souhaitent l'assimilation du groupe de l'élève à celui de la langue cible.
3. Les deux communautés espèrent que le groupe de l'élève partage les avantages sociaux du groupe de LE.
4. Le groupe de l'élève est petit et n'a pas de cohésion.
5. Les cultures des deux groupes sont congruentes.
6. Les deux communautés ont de bonnes attitudes entre elles.
7. Le groupe de l'élève prévoit un long séjour dans l'aire du groupe de L2 (Schumann, 1976, 1978a).

La variable de « distance sociale » est fondamentale dans le modèle d'acculturation car elle détermine principalement le succès dans l'acquisition d'une seconde langue (Johnson, 2008). La distance psychologique agit, en revanche, uniquement si les facteurs sociaux ont peu d'importance. « Les facteurs sociaux sont essentiels. Les facteurs psychologiques entrent en jeu lorsque la distance sociale est indéterminée (par exemple, dans le cas où les facteurs sociaux ne constituent pas une influence positive ou négative claire pour l'acculturation) » (Ellis, 1985 : 252 ; 2002).

La distance psychologique

Les variables qui déterminent la distance psychologique sont essentiellement affectives. En nous basant sur les travaux de Schumann (1975, 1978a), nous décrivons chacune d'entre elles ci-après.

1. **Le choc culturel.** Dans sa langue maternelle, l'individu possède des stratégies déterminées pour résoudre les problèmes. Mais quand celles-ci ne fonctionnent pas de la même façon dans la seconde langue, il peut ne pas obtenir les résultats souhaités. Les activités qui étaient des routines simples dans L1 lui demanderont davantage d'efforts en L2. Cette situation lui cause tension, peur, anxiété et refus envers la situation d'acquisition de la langue cible, des habitants et des habitudes du pays étranger. Le choc culturel augmente la distance psychologique et a des conséquences négatives sur l'acquisition de L2.
2. **Le choc linguistique.** Il y a choc linguistique quand l'individu vit une relation trop rigide avec la langue cible ; quand il est obsédé par l'idée que les mots de la seconde

langue ne reflètent par ses idées ; quand il réinterprète à chaque fois la signification des mots à sa façon ; quand il a peur de faire le ridicule et de se sentir dépendant. Cet état psychologique a aussi un effet négatif sur l'acquisition d'un seconde langage.

3. **Motivation.** a) La motivation intégrative (quand l'élève a un intérêt pour la communauté de la langue cible, quand il souhaite faire connaissance avec les gens du pays étranger, quand il veut communiquer avec eux et, peut-être, devenir comme eux) permet que la distance psychologique soit réduite et que l'acquisition de L2 soit réussie. b) La motivation instrumentale (quand l'individu développe L2 uniquement avec un objectif pratique et quand sa curiosité et son intérêt pour la communauté de la langue cible sont faibles) peut impliquer une distance psychologique plus marquée et une acquisition de L2 moins réussie.
4. **L'empathie.** L'individu empathique a « la capacité de partager les sentiments et les idées des autres » (Dulay *et al.*, 1982 : 76) ; il est perméable aux valeurs de la culture étrangère et il a, partiellement ou temporairement, la capacité de mettre de côté son identité. Pourvu de cette faculté, l'élève construit une distance psychologique réduite. Au contraire, un individu possédant un ego rigide construit une distance psychologique importante qui l'empêche de réussir dans l'acquisition de L2.

D'après l'intensité de sa distance sociale et psychologique et, par conséquent, d'après sa disposition à l'acculturation, l'élève acquiert la langue seconde à partir d'un processus déterminé, soit de la pidginisation, soit de la dépidginisation (Long, 2007).

Quand les distances sociales et psychologiques sont importantes, l'individu ne cherche pas le contact avec les natifs de L2 et, par conséquent, génère et absorbe un *input* pauvre qui ne stimule pas le développement de la langue seconde et il met en marche le processus de **pidginisation**, c'est à dire le processus de formation d'un *pidgin*. Un *pidgin* est une interlangue qui ne progresse pas au-delà des étapes initiales de l'acquisition (Schumann, 1978a). La pidginisation est alors le résultat de l'acquisition qui se produit à partir d'un *input* restreint (Bickerton, 1977 ; dans Schumann, 1982) ou d'un *intake* réduit.

La pidginisation est aussi causée par un appauvrissement fonctionnel. Selon Schumann (1978b, dans Ellis, 1985), une langue a trois fonctions : elle sert à communiquer (fonction communicative) ; à s'intégrer et à appartenir à un groupe social (fonction intégrative) ; à réaliser des virtuosités linguistiques, à raconter des histoires, à écrire des poèmes, etc. (fonction expressive). La pidginisation a lieu quand on emploie L2 uniquement à des fins de communication et que le contenu de celle-ci est alors purement dénotatif et référentiel. La restriction fonctionnelle peut être due à un manque de solidarité sociale et psychologique entre les interlocuteurs ; elle peut être le résultat de leur distance sociale et psychologique. Quand cette distance persiste, l'élève fossilise son système linguistique ; en d'autres termes, il ne révisé plus son interlangue par rapport à la langue cible et elle stagne dans une étape pidginisée (Schumann, 1978b, dans Ellis, 1985, 2002 ; McLaughlin, 1987).

D'après Andersen (1980), dans la pidginisation, l'élève met en place une stratégie de **nativisation**, c'est-à-dire qu'il simplifie et qu'il réduit l'*input* pour l'adapter à sa connaissance linguistique innée et à sa connaissance déjà acquise de L1, de L2 et d'autres langues.

On peut dire que la nativisation est l'acquisition de la langue vers une norme interne (Andersen, 1981b). À cause de ce processus de simplification effectué en fonction de structures déjà existantes, l'élève crée un système linguistique en partie indépendant de l'input, un système linguistique avec des formes idiosyncrasiques. « Ce système est considéré comme “ natif ” de l'individu car c'est sa capacité mentale qui rend possible l'apparition d'une nouvelle langue “ native ”... » (Andersen, 1983 : 11, dans McLaughlin, 1987 : 112).

Comme résultat de cette simplification effectuée à partir des connaissances linguistiques innées, nous remarquons que les interlangues de différentes langues possèdent des marques semblables. Par exemple, l'interlangue de travailleurs immigrants d'Allemagne (Meisel, 1980), celle d'Albert — un costaricien qui vit aux États-Unis (Schumann, 1978a) — et le *pidgin* anglais des immigrants japonais, coréens et philippins à Hawaï (Bickerton et Odo, 1976, dans Andersen, 1981b) présentent certaines des caractéristiques suivantes :

1. La généralisation du sens de certains mots ; ceux-ci présentent alors un sens différent du sens normal.
2. La substitution du « vous » formel par le « tu » informel.
3. La présence d'un matériau sémantique non-marqué.
4. La présence de paraphrases, au lieu de certaines expressions complexes ; la présence de phrases simples.
5. La décomposition de la forme verbale, par exemple, au lieu de « augmenter », on trouve « être plus grand ».
6. L'omission de certains éléments, comme les articles, les prépositions, les auxiliaires, les pronoms personnels.
7. L'omission de la terminaison flexionnelle des adjectifs, des substantifs et des verbes ; la présence récurrente de l'infinitif, par exemple « toi venir voir moi ». La grammaire est caractérisée par un manque de morphologie, et une tendance à éliminer les transformations grammaticales.
8. La simplification dans l'ordre des mots, par exemple, il n'y a pas d'inversion du sujet et du verbe dans les phrases interrogatives (Meisel, 1980).

La pidginisation est apparemment typique de l'acquisition récente d'une langue (L1, L2, etc.) (Long, 2007). Elle pourrait être une première étape universelle grâce à laquelle l'élève rend plus légère sa tâche d'acquisition en simplifiant le matériel linguistique auquel il est exposé (Schumann, 1978a). La stratégie de simplification sert, d'autre part, à réussir dans la communication ; afin de se faire comprendre, l'élève produit des énoncés qui présentent une nette réduction du système grammatical de la langue cible (par exemple, l'omission de la morphologie dans l'énoncé « Moi étudier économie »). Meisel (1980) appelle ce phénomène **simplification restrictive**. De même que dans l'acquisition précoce d'une langue, l'étudiant qui acquiert une seconde langue dans le contexte d'une distance sociale et psychologique importante emploie avec répétition cette stratégie.

Une autre stratégie qui caractérise le processus de pidginisation est le **transfert**, c'est-à-dire « l'influence d'un apprentissage sur un autre apprentissage » (Galisson et Coste, 1976 : 569). Bickerton (1975, dans Schumann, 1981) considère que l'influence de la langue maternelle est centrale dans le développement d'une seconde langue. Il établit que, pendant les étapes initiales de l'acquisition, l'élève emploie sa langue native et insère peu à peu dans sa structure des mots de L2 (Alonso, 2002). Plus tard, il alterne des structures de la langue cible avec des structures de la langue maternelle. Selon cet auteur, l'acquisition précoce d'une seconde langue n'implique pas une simplification de l'*input* de L2, mais la transformation graduelle de la langue native vers la norme de la langue cible.

Pour réconcilier les points de vue de la simplification et du transfert de L1, Gilbert (1981) propose que l'acquisition précoce d'une seconde langue se divise en deux étapes. Dans une première étape, l'interlangue est le produit de l'insertion du lexique de L2 dans la syntaxe de L1 ; c'est alors le résultat de la stratégie de transfert. Dans une seconde étape, l'interlangue se distingue par la suppression des structures syntaxiques de L1, par la réduction du système grammatical de L2 et par l'apparition de formes hybrides ou de créations indépendantes. Dans cette phase, l'interlangue semble être le résultat d'une « régression à un état primitif du langage » (Schumann, 1978b, dans Gilbert, 1981 : 211) et de la stratégie de simplification.

Corder (1981b) remet en question l'hypothèse du processus de simplification. Selon lui, l'élève ne peut pas simplifier une langue qu'il ne maîtrise pas ; par conséquent, son interlangue ne peut pas être une simplification ou une réduction d'un code ample et complexe. De même que Schumann, cet auteur propose que l'interlangue initiale de l'étudiant est un système linguistique élémentaire qui reflète une régression à une série de catégories universelles primitives qui furent acquises dans les premières étapes de l'acquisition de la langue maternelle. De cette façon, ce n'est pas la seconde langue qui se trouve simplifiée, mais la langue native. Le système linguistique deviendra, par la suite, ample et complexe. Corder conclut que l'élève ne met pas en pratique des stratégies de simplification, mais des stratégies d'élaboration ou de complexification.

Ellis (1985, 2002) coïncide avec l'opinion de Corder et il considère ainsi que l'élève ne peut pas simplifier les règles d'une L2 qu'il n'a pas encore acquise ; il ne peut pas simplifier l'*input* et/ou le « produit » de la langue cible. Pourtant, il diverge de celui-ci en affirmant que l'élève met effectivement en œuvre une stratégie de simplification. D'après Ellis, l'élève simplifie le « processus » d'apprentissage en restreignant le niveau des hypothèses qu'il élabore. « La simplification est une tentative, de la part de l'élève, pour contrôler le niveau de l'hypothèse qu'il essaie de construire (...) en se limitant aux hypothèses qui sont relativement faciles à former » (Ellis, 1985 : 171). Cet auteur propose d'éviter la confusion entre la simplification du produit et la simplification du processus d'acquisition.

À des fins de clarification, le schéma ci-après présente une synthèse des facteurs qui influencent le développement linguistique de l'élève qui n'est pas disposé à s'acculturer.

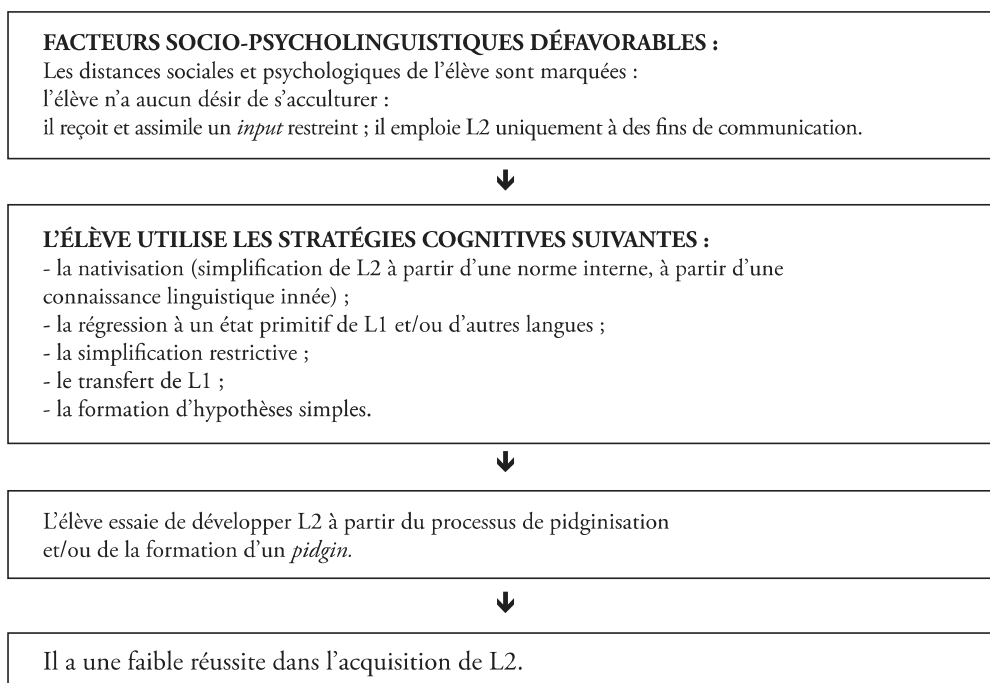


Figure 5.3. L'élève qui ne veut pas s'acculturer et son acquisition de L2.

Quand l'élève est disposé à l'acculturation, quand les distances sociales et psychologiques sont réduites et quand, par conséquent, il a un contact fréquent avec les habitants natifs de la seconde langue et qu'il absorbe un *input* substantiel, son interlangue évolue flexiblement vers la norme de L2. Dans ces conditions, il acquiert la langue à partir d'un processus de **dépidginisation**, c'est-à-dire du processus de désintégration et de progression d'un *pidgin*. Ce processus caractérise les étapes tardives de l'acquisition d'une langue (L1, L2, LE, etc.) (Ellis, 1985, 2002).

Au cours de la dépidginisation, l'objectif de l'élève est de remodeler son système intériorisé pour intégrer en lui la norme de la seconde langue. Dans ce but, il fait des inférences à partir d'une norme externe, à partir de l'*input*. Nous observons alors « qu'il démantèle des parties de son système « natif » (le système qu'il a préalablement construit (...)) » (Andersen, 1983 : 12, dans McLaughlin, 1987 : 113) et qu'il incorpore dans son interlangue des formes de la langue cible. Au fur et à mesure que sa connaissance augmente, l'élève élabore des hypothèses de plus en plus complexes qu'il confirme grâce à l'*input*, il révisé son système imparfait de L2 en fonction de ces hypothèses, il remplace certains éléments de son interlangue par d'autres, modelés à partir de la langue cible, et il formule et restructure graduellement ces éléments pour réussir à les employer conformément à la norme de L2. Andersen (1980) donne à ce phénomène d'ajustement, d'accommodation et de remodelage le nom de stratégie de **dénativisation**.

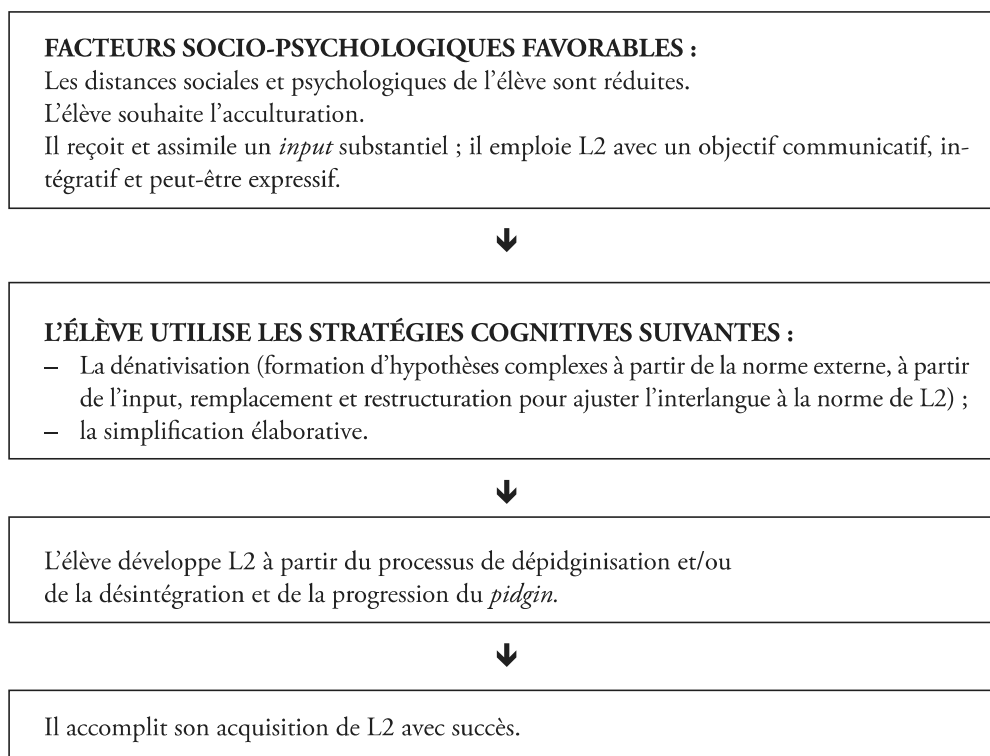


Figure 5.4. L'élève qui souhaite l'acculturation et son acquisition de L2.

Dans la dépidginisation, l'élève applique aussi des stratégies de simplification, mais avec un objectif différent à celui de l'étape de pidginisation. Au lieu d'utiliser la simplification restrictive pour obtenir un résultat optimal dans la communication, l'élève emploie la simplification « élaborative » pour faire progresser son interlangue (Meisel, 1988). La **simplification élaborative** a trait au « processus de l'élève d'ajuster ce qu'il vient d'acquérir à ce qui fut acquis il y a longtemps en se rapprochant ainsi de la règle représentée dans l'*input* » (Ellis, 1985 : 122). De cette façon, la simplification élaborative représente une extension de l'hypothèse antérieure et un rapprochement à la norme de la langue cible (par exemple, la généralisation de la marque « ed » dans le verbe irrégulier « to go » : « I goed » fonctionne comme une approximation à une des règles du passé du système verbal de l'anglais).

Le schéma 5.4 représente les variables qui concourent au développement linguistique d'un élève qui veut s'acculturer.

Le modèle de l'acculturation enrichit le champ d'étude de l'acquisition de langues secondes en offrant une nouvelle perspective qui prend en compte les facteurs sociaux et psychologiques de l'acquisition et qui considère les différentes directions à partir desquelles l'interlangue peut évoluer (à partir du processus de pidginisation - nativisation - norme interne *vs.* à partir du processus de dépidginisation - dénativisation - norme externe).

Le modèle présente pourtant certains problèmes (McLaughlin, 1987). D'une part, il ne prend pas en considération que les variables sociales et psychologiques sont constamment négociées par les deux groupes et, par conséquent, la distance de l'individu peut varier avec le temps. Il serait nécessaire que ce modèle prenne en compte la relation dynamique que peut avoir l'élève avec la communauté de la langue cible. D'autre part, le modèle suppose que la distance sociale et la distance psychologique déterminent l'accès à l'*input* et que les caractéristiques de l'input déterminent à leur tour l'acquisition de la seconde langue. McLaughlin (1987 : 126) suppose pourtant que la ligne de causalité peut aussi exister dans le sens opposé : au lieu de partir de la distance vers l'acquisition, elle peut aller de l'acquisition vers la distance.

« Les élèves brillants peuvent avoir une bonne disposition envers le groupe de L2 grâce à leur expérience positive avec la langue ». Pour refléter la complexité de l'acquisition d'une seconde langue, il serait nécessaire d'ajouter cette variable bidirectionnelle.

Un autre problème que présente le modèle de l'acculturation concerne le métalangage employé ; on observe en effet que certains « auteurs sont en désaccord sur la définition des termes de pidginisation et de dépidginisation (...) et l'introduction d'autres termes comme (...) nativisation nous mène à un niveau d'abstraction qui devient confus » (McLaughlin, 1987 : 131). Ellis (1985, 2002) signale que le modèle de l'acculturation omet de l'information sur l'interaction linguistique et sur ses effets sur le développement de la langue cible. D'autre part, il suggère qu'il faudrait approfondir la connaissance du fonctionnement des facteurs internes, du mode d'intégration par l'élève des nouveaux éléments de L2 à son interlangue déjà acquise, de la conversion de l'*input* en *intake*.

Le modèle de l'acculturation s'applique essentiellement à l'acquisition de langues secondes et/ou à l'acquisition résultante des situations où l'élève est en contact avec la communauté de la langue cible (Ellis, 1985, 2002 ; McLaughlin, 1987) ; il n'est pas clair, en revanche, si nous pouvons aussi l'appliquer au contexte de l'enseignement des langues étrangères où ce contact n'existe pas. Ellis et McLaughlin considèrent que la distance psychologique est importante pour l'acquisition dans la salle de classe et que la distance sociale n'opère pas dans cette situation. Cependant, dans ce chapitre, nous pensons que certains aspects de la distance sociale — par exemple, les attitudes et les stéréotypes — peuvent déterminer le développement d'une langue étrangère. Nous exposons ci-après qu'aussi bien les groupes en contact que ceux qui ne le sont pas développent des attitudes et des stéréotypes et que ceux-ci influent autant l'acquisition de secondes langues que l'acquisition de langues étrangères.

Pour créer une identité propre, toute communauté (en contact ou pas) a besoin de se distinguer des autres ; elle construit alors un système de différenciation qui inclut certains stéréotypes ainsi que certaines attitudes.

Chaque communauté, catégorie ou groupe se définit par « différenciation ». Il cherche dans sa mémoire collective, dans sa consommation culturelle (littérature, cinéma, médias), dans son expérience économique (importations/exportations, entreprises étrangères inscrites dans le pays ou entreprises nationales inscrites à l'étranger), dans ses expériences d'échanges non

seulement économiques, financiers ou politiques, mais aussi artistiques, scientifiques ou universitaires, des éléments pertinents pour élaborer un système de différences plus ou moins stéréotypées et partagées. (Charaudeau *et al.*, 1992 : 77)

D'autre part, en se différenciant, la communauté et/ou l'individu perçoivent les traits qui les distinguent des autres et ceux qui caractérisent les groupes d'étrangers. Ils se sentent attirés par les différences de ceux-ci ou ils développent une réaction de refus, car ce qui est différent peut impliquer une menace pour son identité propre. Quand ce refus est généralisé, il se transforme en stéréotype. « Le stéréotype constitue, au moment même où il émerge, un système de défense face à la différence que représente l'autre » (Charaudeau *et al.*, 1992 : 27).

Charaudeau *et al.* (1992) observent que les stéréotypes peuvent être les mêmes dans des situations de contact et de non-contact (par exemple, les français en France et au Mexique disent que les mexicains sont communicatifs et accueillants, les mexicains au Mexique et en France disent que les français sont des personnes sur qui on peut compter et qu'ils sont intelligents). Ces auteurs proposent en plus que ces stéréotypes peuvent varier en intensité, pouvant être catégoriques ou ténus (« si les mexicains au Mexique considèrent les mexicaines “ pas libérées ” et trop soumises, ce jugement se voit atténué par les mexicains en France, qui (...) amortissent également le jugement positif “ libérée ” en parlant des françaises », 1992 : 62). D'après eux, les stéréotypes peuvent être différents selon la situation de contact ou non-contact (« uniquement les mexicains en France appliquent le trait d’“ individualiste ” aux français » 1992 : 40).

Il a été dit plus haut, qu'en plus de la distance psychologique, certaines composantes de la distance sociale agissent sur l'acquisition d'une langue étrangère. Nous considérons alors que — peut-être partiellement (on omet ici, par exemple, les variables de la taille du groupe, de la durée du séjour de l'étudiant dans l'aire géographique du groupe de la langue cible) — le modèle d'acculturation opère dans le contexte de la salle de classe et que celui-ci peut être d'une grande importance pour la didactique des langues étrangères. Il peut permettre la connaissance et le maniement des variables socio-affectives qui affectent l'interlangue des élèves. Le rôle du professeur consistera à s'interroger sur les moyens d'influencer ces variables de manière à promouvoir l'acquisition de ses étudiants et la diminution de la distance sociale et psychologique. Pour ce faire, les instruments pédagogiques peuvent offrir une aide précieuse.

Pour réduire la distance sociale, en plus de renforcer son identité nationale, on pourrait par exemple fomenter l'acculturation de l'élève et/ou sa disposition à adopter des traits sociaux et psychologiques de la langue cible. Ce processus sera suscité en offrant des matériaux attractifs et représentatifs de la culture de la langue étrangère ; il faut considérer cependant que le pays de la langue cible n'est pas un groupe homogène, mais un ensemble de groupes sociaux et culturels qui emploient différents « sociolectes » de LE. Étant donné que chaque langue et chaque sociolecte est un « synthétiseur et un renforçateur des valeurs et des normes sociales de la communauté où il s'emploie (...) en tant qu'outil de communication » (Ganguly, 1985 : 119), il faudrait se demander

quelle variété de LE il faut enseigner et, par conséquent, quels groupes sociaux et/ou quelles valeurs culturelles nous devons présenter dans la salle de classe. Pour pouvoir les déterminer, nous devons prendre en compte les intérêts des élèves et nous devons leur permettre l'accès à de multiples « sociolectes » de LE pour qu'ils soient en mesure de définir les groupes qui les intéressent et avec lesquels ils peuvent s'identifier. En proposant une diversité de documents authentiques, le professeur peut éveiller le désir d'acculturation de ses élèves et il leur fournit en plus un *input* substantiel qui leur est nécessaire pour une évolution flexible de leur interlangue à partir du processus de dépidginisation. Dans ce même but, il pourrait élaborer des activités dans lesquelles l'étudiant emploiera LE avec des objectifs communicatifs, intégratifs et expressifs. D'un autre côté, il pourrait traiter les stéréotypes dans des activités de comparaison interculturelle, en analysant les habitudes linguistiques et culturelles d'une gamme de groupes sociaux appartenant à L1 et à LE.

Dans le but de réduire la distance psychologique, nous pouvons, par exemple, aider l'élève à assimiler le choc culturel ; pour ce faire, il faudra non seulement présenter la langue comme un système structurel, mais aussi comme un système de communication qui englobe aussi toute information paralinguistique, comme les gestes ; nous devons élaborer des activités qui permettent d'analyser le fonctionnement des stratégies communicatives de LE et de les comparer à celles de L1. D'un autre côté, en permettant une ambiance agréable dans la salle de classe, en ayant recours à l'humour, nous pourrions diminuer la peur du ridicule de certains étudiants ; en choisissant des documents authentiques (chanson, article, vidéo) qui soient représentatifs des membres de la communauté de LE (chanteurs, auteurs, groupes sociaux, etc.) avec lesquels l'étudiant pourra s'identifier, nous encouragerons la motivation intégrative.

IV. LE MODÈLE DE LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET DE LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE

Le plaisir à étudier, la concurrence entre les élèves, la recherche de l'approbation des parents ou du professeur, la peur de l'échec. Quelle motivation faut-il promouvoir dans la salle de classe ?

Ausubel *et al.* (1976, 2010) distingue deux types de motivation : la **motivation intrinsèque** générée par les motifs internes de l'individu — par exemple, la curiosité, la prédisposition à la recherche, à l'analyse, à la compréhension, etc. — et la **motivation extrinsèque** stimulée par des raisons externes — par exemple, obtenir la reconnaissance d'une personne déterminée, obtenir un certain prestige, lutter pour avoir les meilleures notes — (González *et al.*, 2010). La motivation intrinsèque est basée sur la **pulsion cognitive**, c'est-à-dire sur « le désir de savoir et de comprendre, de maîtriser la connaissance, de formuler et de résoudre des problèmes » (Ausubel *et al.*, 1976 : 421). Certains apprentissages — par exemple, l'apprentissage répétitif et mécanique, la formation d'habitudes — n'apportent aucune motivation à l'élève qui désire apprendre intrinsèquement. Par

contre, l'apprentissage significatif — un apprentissage qui encourage l'intérêt, la réflexion, l'analyse et la déduction — satisfait la pulsion cognitive, puisque cet apprentissage a recours à l'intelligence, à la participation intellectuelle et à la compréhension.

L'apprentissage significatif, en opposition à d'autres apprentissages humains, apporte automatiquement une récompense. De même que dans tous les motifs intrinsèques, la récompense qui satisfait la pulsion est comprise dans la tâche en soi (Ausubel *et al.*, 1976 : 419).

Dans la motivation extrinsèque, nous trouvons la **motivation de l'amélioration du moi**, c'est à dire la motivation qui mène l'individu à obtenir un bon rendement académique dans le but d'acquérir du prestige, un statut et de l'auto-estime. Cette motivation n'est donc pas orientée vers la tâche même, mais vers la tâche en tant que source de l'amélioration du moi. Dans un sens opposé, cette motivation peut aussi être le résultat de l'anxiété ou de la peur de l'échec académique qui aurait comme résultat la perte du statut, du prestige ou de l'auto-estime. La **motivation affiliative** est une autre sorte de motivation extrinsèque ; c'est la motivation de l'individu qui a pour but de réussir dans le rendement académique pour satisfaire les attentes ou pour obtenir l'approbation d'une personne ou d'un groupe de personnes desquelles il dépend affectivement (la famille, les amis, le professeur, etc.). Si son rendement est faible, l'élève peut perdre cette approbation et cette perte peut l'encourager à travailler plus dans le but de conserver ou de récupérer cette reconnaissance désirée. Une autre composante de la motivation extrinsèque est la **motivation aversive**, c'est-à-dire « la menace de devoir vivre les punitions qui surgissent de l'échec » (Ausubel *et al.*, 1976 : 433). L'objectif de l'élève n'est plus alors d'avoir du succès, mais d'éviter l'échec, et de réduire l'anxiété provoquée par la peur de l'échec. De cette façon là, « la force motivationnelle d'un examen se base plutôt sur la peur d'échouer que sur l'espoir de réussir » (Ausubel *et al.*, 1976 : 434).

De même que dans le modèle socio-éducatif, Ausubel insiste sur la relation bidirectionnelle existante entre la motivation et l'apprentissage (cet auteur utilise le mot *apprentissage* dans son sens large et ne prend pas en compte la distinction entre acquisition naturelle *vs.* apprentissage conscient, et il ne se réfère pas seulement à l'apprentissage linguistique). Ausubel insiste sur la réciprocité entre pulsion cognitive, motivation de l'amélioration du moi, motivation « affiliative », motivation « aversive » et l'apprentissage ; ces motivations fomentent les efforts pour réussir dans l'apprentissage qui devient, à son tour, une récompense qui satisfait ces motivations (l'apprentissage satisfait la pulsion cognitive par la connaissance, la motivation de l'amélioration du moi par l'apport d'un statut et de l'auto-estime, la motivation affiliative par l'apport de la reconnaissance d'une personne déterminée et la motivation aversive par l'élimination de la peur de l'échec, ou de l'échec lui-même). L'apprentissage se transforme ainsi en un facteur qui encourage le développement de ces motivations ; « il encourage l'élève à continuer dans le développement et l'exercice des motifs qui ont été satisfaits ou récompensés » (1976 : 422) et il encourage donc tout apprentissage postérieur.

Ausubel *et al.* (1976, 2010) dit que le professeur doit encourager le développement de la motivation intrinsèque et de la pulsion cognitive ; il doit « souligner de plus en plus la valeur des connaissances, ainsi que de la compréhension en tant que buts propres, complètement étrangères aux bénéfiques pratiques qu'elles peuvent éventuellement amener avec elles » (1976 : 423). Il souligne aussi l'importance de la motivation extrinsèque, et explique qu'un équilibre entre ces deux types de motivation peut être favorable pour l'apprentissage, de même que pour la maturation de la personnalité de l'individu. Cependant, il insiste pour que le professeur se serve avec précaution de la motivation extrinsèque et qu'il ne promeuve pas un développement trop important de celle-ci. Nous avons pu observer, en effet, différents désavantages de cette motivation. Avec la motivation extrinsèque l'étudiant « arrêtera de manifester le désir d'apprendre quand il n'aura plus de raisons pour ce faire » (1976 : 434) ; c'est à cause de son orientation utilitaire que la motivation extrinsèque a une brève durée et qu'elle ne permet qu'un apprentissage de courte portée.

D'un autre côté, le développement exagéré de la motivation de l'amélioration du moi peut causer une grande anxiété, provoquant ainsi l'interruption de l'apprentissage, « et elle peut aussi amener l'étudiant à avoir des aspirations académiques et de vocation dépourvues de réalisme qui résulteront à leur tour en des échecs catastrophiques ainsi qu'en un effondrement de l'auto-estime, ou bien en l'abandon des tâches académiques manifesté par des aspirations d'un très bas niveau » (1976 : 434). Ausubel *et al.* (1976, 2010) explique que, dans des limites raisonnables, la menace d'échouer, ou la motivation aversive, sera pédagogiquement une façon légitime de motiver les élèves ; cependant, de même que pour la motivation de l'amélioration du moi, si cette motivation est trop souvent utilisée, elle peut générer un niveau d'anxiété trop important qui pourrait provoquer l'échec, l'interruption de l'apprentissage et le développement d'une perception négative de soi.

À partir des exposés théoriques que nous venons de voir, nous pouvons élaborer de nombreuses propositions pédagogiques qui permettront l'utilisation adéquate de la motivation dans la salle de classe (cf. Ausubel, 1976 : 450). Le professeur se doit de connaître, dans un premier temps, les différents schémas de motivation que présentent ses élèves et de déterminer ainsi les motivations qui mériteraient d'être acceptées ou modifiées. Afin d'élever au maximum la pulsion cognitive, il doit réveiller la curiosité intellectuelle de ses élèves en employant des exercices et des matériaux attrayants ; il doit aussi choisir et organiser les différentes étapes didactiques pour encourager le succès final de l'apprentissage ; il doit expliquer le plus explicitement possible le but des tâches ; il doit proposer des activités appropriées à la capacité de chaque élève ; il doit donner des informations sur le chemin qu'il manque à parcourir pour atteindre les différents buts pédagogiques.

Afin d'éviter que la motivation de l'amélioration du moi ait un effet nocif, le professeur doit aider ses élèves dans le choix d'objectifs réalistes. Pour bien gérer la motivation aversive, le professeur doit développer une attitude démocratique. En effet, étant donné que « quand nous participons à un jeu dont nous n'avons pas compris les règles (...),

nous nous lassons beaucoup plus vite, nous nous décourageons, nous avons tendance à abandonner » (Porcher, 1985 : 107), pour avoir des possibilités de gagner, l'étudiant doit connaître les objectifs et les règles du jeu pédagogique, les critères d'évaluation, le contenu du cours, etc. Finalement, étant donné que la motivation est aussi bien un effet qu'une cause de l'apprentissage, le professeur ne devra pas attendre que la motivation de l'élève se développe pour entamer le processus d'enseignement ; au contraire, il doit, dès le début, encourager un apprentissage qui stimule le succès pour motiver ses élèves ; il doit éviter l'échec de l'élève, cet échec étant cause de démoralisation.

V. LE MODÈLE DE LA SALLE DE CLASSE

La salle de classe a-t-elle une influence sur le développement de LE ?

Nous avons observé dans ce chapitre que le contexte social de même que les traits psychologiques et d'attitude de l'individu peuvent exercer une influence sur le développement des motivations (Ellis, 2002 ; Long, 2007 ; Johnson, 2008). Ces dernières ont, à leur tour, une influence directe sur l'acquisition d'une seconde langue. Ces variables peuvent être utilisées pour comprendre et expliquer le développement d'une langue étrangère ; cependant, pour offrir un modèle plus complet applicable à l'acquisition dans des contextes formels, il faudrait considérer la salle de classe comme un facteur déterminant les attitudes, les motivations et le rendement linguistique de l'élève. Nous obtenons ainsi le schéma suivant, inspiré du modèle de Gardner (1979) (cf. modèle socio-éducatif) (Dörnyei, 2003 ; Masgaret et Gardner, 2003 ; Gardner, 2007 ; González *et al.*, 2010).

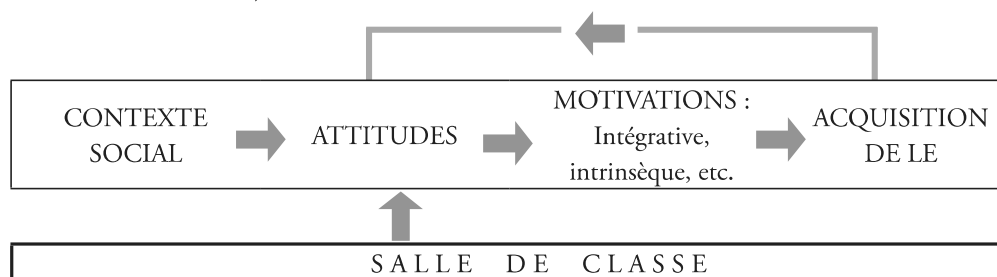


Figure 5.5. La salle de classe et l'acquisition de LE.

Comme nous l'avons déjà suggéré dans les autres modèles, les composantes de la salle de classe — le professeur, la méthode, les documents, les activités, l'ambiance du groupe des élèves, etc. — sont une source d'attitudes et de motivations ; celles-ci ont une influence positive ou négative sur l'acquisition de LE (González *et al.*, 2010). Par exemple, des documents intéressants et des exercices amusants peuvent résulter en des attitudes positives face à la situation d'apprentissage et de cette attitude peut surgir la motivation intrinsèque, bénéfique pour le développement de LE.

Les composantes de la salle de classe permettent donc de réveiller certaines motivations qui n'étaient pas présentes chez l'élève (*ibid.*). En donnant de l'importance à l'évaluation, le professeur encourage la motivation aversive ; en étant un professeur aimé et admiré, il établit avec ses élèves une relation de dépendance émotive qui peut faire surgir la motivation affiliative ; en profitant du désir de l'élève de reconnaissance par les autres et de compétition (par exemple, lors d'activités ludiques), il accroît la motivation de l'amélioration de soi ; en insistant sur les bénéfices pratiques qu'apporte l'apprentissage d'une LE, il stimule la motivation instrumentale.

Le professeur devra cependant donner plus d'importance à la motivation intrinsèque, à la motivation intégrative et au désir d'acculturation étant donné que, comme nous l'avons vu plus haut dans ce chapitre, l'étudiant qui présente ces caractéristiques est disposé à fournir l'effort nécessaire pour le développement d'un système linguistique créatif, proche de celui d'un natif.

Pour promouvoir la motivation intrinsèque — et/ou pour réveiller le désir de l'élève de savoir, de réfléchir, de comprendre, d'explorer, de s'intéresser, de formuler et de résoudre des problèmes, etc. — le professeur dispose de ressources variées. Il peut offrir une méthode attrayante avec des objectifs clairs ; pour pouvoir choisir cette méthode, il doit prendre en compte les besoins des étudiants (*ibid.*) ; cependant, et étant donné que « la motivation naît de l'innovation » (Lecomte, 1985 : 26), il pourra aussi présenter des objectifs inconnus, nouveaux, et créatifs qui généreront des intérêts nouveaux (Beacco, 2007). Il peut offrir des tâches ayant trait à l'intelligence — par exemple, comparer, faire des hypothèses, déduire —, à la curiosité, à l'imagination et au sens de l'humour (Thomières, 1985), des tâches centrées sur le sens — par exemple, « reconstituer le sens d'une photo tronquée, d'une diapositive floue, imaginer une histoire à partir d'une suite de sons » (Thomières, 1985 : 12) — des tâches accessibles et qui fournissent à l'élève les moyens pour réussir — par exemple, en offrant des exercices qui respectent la séquence sémantique du texte écrit ou oral, des tâches qui présentent une difficulté à surmonter, une solution à trouver ou qui représentent un défi.

Pour satisfaire la motivation intrinsèque, nous pouvons offrir à l'étudiant des documents qui répondent à ses intérêts et qui soient proches de son niveau linguistique et culturel. Le professeur pourra finalement se servir des examens pour accroître la motivation intrinsèque de l'élève, en lui présentant des évaluations systématiques qui lui permettront de connaître et de comprendre ses acquisitions, ce qu'il doit corriger et ce qu'il doit encore acquérir et en lui présentant des évaluations où les règles du jeu sont claires (par exemple, en exposant les critères d'évaluation dans les consignes). Le professeur invite ainsi l'élève à utiliser sa capacité de réflexion, de compréhension et de résolution de problèmes et il l'invite de cette façon à réussir dans le développement de LE à partir de sa pulsion cognitive et/ou de sa motivation intrinsèque. Il l'invite, en plus, à assumer une participation active dans son développement linguistique.

Pour encourager la motivation intégrative et l'acculturation, le professeur peut se servir des méthodes qui contiennent des informations sociolinguistiques et pragmatiques ; les méthodes qui se basent sur l'approche communicative sont un bon exemple. Le professeur

peut avoir recours aux activités qui se centrent sur la communication, qui sont représentatives du « monde réel » (Thomières, 1985 ; Beacco, 2007 ; González et al., 2010) et qui permettent l'analyse et la comparaison des cultures de L1 et de LE ; il peut employer aussi des documents utiles et authentiques qui représentent des aspects intéressants et actuels de la culture de la langue étrangère.

La salle de classe peut être source de motivation ; elle peut générer la **motivation didactique**, c'est à dire la motivation « qui naît du cours lui-même » (Lecomte, 1985 : 21). La motivation didactique se reflète dans l'étudiant qui assiste au cours de LE pour être entre amis, pour se sentir à l'aise pendant ce laps de temps. Cette motivation dépend essentiellement du professeur. Le professeur promeut la motivation didactique quand il est lui-même motivé, quand il présente une attitude positive face à la situation d'apprentissage et envers ses élèves, quand il maîtrise habilement et avec créativité sa pratique d'enseignement, quand il s'occupe de l'intégration et de l'état d'âme de son groupe. Dans ce but, il doit créer une ambiance agréable et alimenter le sentiment d'appartenance de l'élève à un groupe pédagogique.

La motivation individuelle tend à s'accroître quand les tâches individuelles s'inscrivent dans un projet collectif dans lequel chaque individu se sent impliqué solidairement, c'est-à-dire comme ayant une fonction à remplir, un rôle à tenir, une contribution singulière à apporter à une entreprise commune, d'équipe. (Porcher, 1985 : 108).

Le rôle du professeur dans le scénario pédagogique est donc immense ; « c'est ce qui fait la richesse du métier ! (sans jeu de mot) » (Lecomte, 1985 : 26).

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans ce chapitre nous avons vu que le développement d'une langue étrangère ne dépend pas seulement de l'aptitude et de l'intelligence, mais aussi des variables affectives comme l'attitude et la motivation. Nous avons présenté différents modèles basés sur ces variables pour expliquer le pourquoi du succès de certains élèves et de l'échec des autres dans l'acquisition d'une LE. Nous avons dit que le contexte social de l'étudiant est important dans l'acquisition de la langue étrangère ; nous avons dit que développer LE n'implique pas seulement l'acquisition de mots nouveaux et de règles nouvelles, mais aussi l'assimilation et l'incorporation de concepts et de valeurs étrangers dans le répertoire linguistique personnel ; nous avons considéré que l'attitude et la motivation déterminent l'acquisition et que celle-ci détermine à son tour les attitudes ; nous avons dit aussi que selon le désir d'acculturation de l'élève, celui-ci va essayer de construire la langue étrangère à partir de deux processus différents (à partir de la pidginisation ou de la dépidginisation) pour obtenir un système linguistique simplifié ou créatif.

Il est important que le professionnel en didactique des langues étrangères connaisse la discussion théorique sur les variables affectives qui participent dans le scénario pédagogique, étant donné que celle-ci lui permettra de prendre des décisions correctes pour promouvoir les attitudes et les motivations bénéfiques pour l'acquisition de LE.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Bilinguisme additif *vs.* Bilinguisme soustractif
 Motivation intégrative — Motivation instrumentale
 Acculturation
 Distance sociale — Distance psychologique
Pidgin
 Pidginisation
 Nativisation
 Dépidginisation
 Dénativisation
 Motivation intrinsèque
 Pulsion cognitive
 Motivation extrinsèque
 Motivation de l'amélioration du moi
 Motivation affiliative
 Motivation aversive
 Motivation didactique

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Nous proposons aux lecteurs qui désirent avoir plus de détails sur les thèmes traités dans ce chapitre la lecture des auteurs suivants, signalés dans les références bibliographiques.

- Alonso, Ma. R. (2002) *The Role of Transfer in Second Language Acquisition*, Espagne, Universidad de Vigo / Servicio de Publicaciones.
- Andersen, R.W. (éd.) (1981) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Ausubel, D.P., J.D. Novak et H. Hanesian (2010) *Psicología educativa : Un punto de vista cognoscitivo*, Mexique, Editorial Trillas.
- Beacco, J.C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Dörnyei, Z. (2003) « Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications », dans Dörnyei, Z. (éd.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Malden, États-Unis, Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2002) *The Study of Language Acquisition*, New York, Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (2007) « Motivation and Second Language Acquisition », dans *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 8, 9-20.
- (1979) « Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition », dans H. Giles et R.N. St. Clair (éds.), *Language and Social Psychology*, Baltimore, University Park Press.
- et W.E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Massachusetts, Newbury House Publishers.

- Gass, S.M. et L. Selinker (2008) *Second Language Acquisition*, New York, Routledge.
- González, M., C. Guillén et J.M. Vez (2010) *Didáctica de las lenguas modernas : competencia plurilingüe e intercultural*, Espagne, Editorial Síntesis.
- Johnson, K. (2008) *Aprender y enseñar lenguas extranjeras*, Mexique, Fondo de Cultura Económica.
- Lecomte, P. (1985) « Pourquoi votre fille est-elle muette ou réflexions sur la motivation en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, 5.
- Long, M.H. (2007) *Problems en SLA*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Masgoret, A-M et Gardner, R. (2003) « Attitudes, Motivation, and Second Language Learning : A Meta Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates » dans Dörnyei, Z. (éd.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Malden, États-Unis, Blackwell Publishing.
- Oller, J.W. (1981) « Research on the Measurement of Affective Variables : Some Remaining Questions » dans R.W. Andersen (éd.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Porcher, L. (1985) « Motivations ou raisons d'apprendre », *Les Langues Modernes*, 5.
- Schumann, J.H. (1978a) « Second Language Acquisition : The pidginization hypothesis » dans E. Hatch (éd.), *Second Language Acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- (1978b) *The Pidginization Process : A Model for Second Language Acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Thomières, D. (1985) « Introduction », *Les Langues Modernes*, 5.

Sur le sujet du modèle socio-éducatif :

- Dörnyei, 2003.
- Ellis, 2002.
- Gardner 2007 ; 1979.
- Gardner et Lambert, 1972.
- Gass et Selinker, 2008.
- Johnson, 2008.
- Long, 2007.
- Masgoret et Gardner, 2003.
- Oller, 1981.

Sur le sujet du modèle de l'acculturation :

- Andersen, 1981.
- Ellis, 2002.
- Johnson, 2008.
- Long, 2007.
- Schumann, 1978a ; 1978b.

Sur le sujet du modèle de motivation intrinsèque et extrinsèque :
Ausubel *et al.*, 2010.

Sur le sujet du modèle de l'acquisition d'une langue étrangère :
Ellis, 2002.

González *et al.*, 2010.

Johnson, 2008.

Lecomte, 1985.

Long, 2007.

Porcher, 1985.

Thomières, 1985.

ACTIVITÉS

Répondez aux questions suivantes. Cet exercice vous aidera à construire une macrostructure (une idée organisée et résumée) du chapitre que vous venez de lire.

A. LE MODÈLE SOCIO-ÉDUCATIONNEL

- a. Quels sont les aspects du développement de LE qui se voient touchés par la variable d'aptitude-intelligence et quels sont les aspects touchés par la variable d'attitude-motivation ?
- b. Que vous suggèrent les concepts de « socio-éducatif » ?
- c. Quelle est l'influence du contexte social sur les attitudes et sur le rendement linguistique de l'élève ?
- d. Les attitudes déterminent la motivation et la motivation détermine le développement de LE. Expliquez cette phrase et donnez des exemples.
- e. Quels sont les éléments et les relations qui sont rajoutés dans une seconde étape au modèle socio-éducatif ?
- f. Que signifient les termes de *motivation intégrative* et de *motivation instrumentale* ? Quelle est leur influence sur l'acquisition d'une langue étrangère ?
- g. « La motivation intégrative est la motivation prédominante dans le contexte social qui promeut le bilinguisme additif ; par contre, la motivation instrumentale est en relation directe avec le bilinguisme soustractif. » Expliquez cette phrase.
- h. Quels sont les problèmes que présente le modèle socio-éducatif ?

B. LE MODÈLE DE L'ACCULTURATION

- a. Décrivez le développement linguistique d'un élève qui n'est pas disposé à s'acculturer. Pour ce faire, expliquez chacune des composantes du schéma suivant, ainsi que la relation qu'elles établissent entre elles.

FACTEURS SOCIO-PSYCHOLINGUISTIQUES DÉFAVORABLES :

Les distances sociales et psychologiques de l'élève sont marquées :

l'élève n'a aucun désir de s'acculturer :

il reçoit et assimile un input restreint : il emploie L2 uniquement à des fins de communication.

**L'ÉLÈVE UTILISE LES STRATÉGIES COGNITIVES SUIVANTES :**

- la nativisation (simplification de L2 à partir d'une norme interne, à partir d'une connaissance linguistique innée),

- la régression à un état primitif de L1 et/ou d'autres langues,

- la simplification restrictive,

- le transfert de L1,

- la formation d'hypothèses simples.



L'élève essaie de développer L2 à partir du processus de pidginisation et/ou de la formation d'un pidgin.



Il a une faible réussite dans l'acquisition de L2.

- b. Suivez les mêmes consignes que l'exercice précédent pour décrire le développement linguistique d'un élève qui est disposé à l'acculturation.

FACTEURS SOCIO-PSYCHOLOGIQUES FAVORABLES :

Les distances sociales et psychologiques de l'élève sont réduites :

l'élève souhaite l'acculturation :

il reçoit et assimile un input substantiel ; il emploie L2 avec un objectif communicatif, intégratif et peut-être expressif.



L'ÉLÈVE UTILISE LES STRATÉGIES COGNITIVES SUIVANTES :

- La dénativisation (formation d'hypothèses complexes à partir de la norme externe, à partir de l'input, remplacement et restructuration pour ajuster l'interlangue à la norme de L2),
- la simplification élaborative.



L'élève développe L2 à partir du processus de dépidginisation et/ou de la désintégration et de la progression du pidgin.



Il accomplit son acquisition de L2 avec succès.

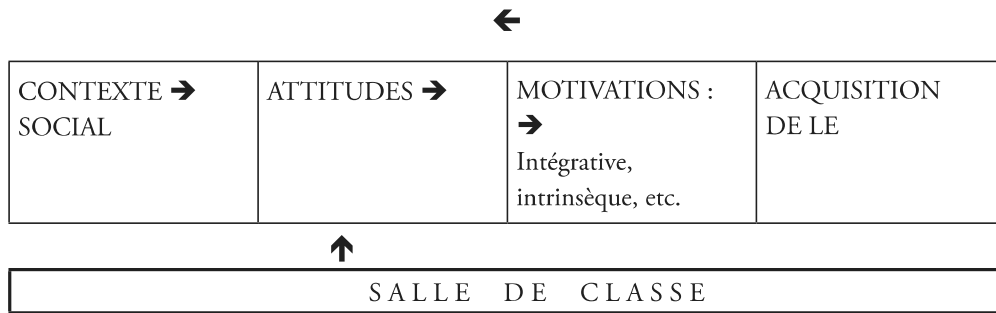
- c. Quels sont les problèmes du modèle de l'acculturation ?

C. LE MODÈLE DE LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET DE LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE

- a. Quel type de motivation satisfait l'apprentissage significatif ?
- b. Une motivation extrinsèque exagérée peut impliquer l'échec de l'élève et peut l'empêcher d'atteindre la maîtrise de LE. Expliquez pourquoi.
- c. L'apprentissage génère l'apprentissage. Expliquez pourquoi.

D. LE MODÈLE DE LA SALLE DE CLASSE

Expliquez le modèle de la salle de classe en décrivant le schéma suivant.



Dans l'exercice suivant, dites quelle phrase est vraie et quelle phrase est fausse. Le but est d'évaluer vos connaissances par rapport à certains thèmes concernant la discussion sur les variables affectives et le développement de LE.

- V - F 1. Selon le modèle socio-éducatif, l'élève peut avoir des difficultés dans l'acquisition d'une langue étrangère à cause de son contexte social.
- V - F 2. Selon le modèle socio-éducatif, l'acquisition d'une langue étrangère consiste à connaître et à répéter des mots nouveaux, de nouvelles structures et de nouveaux sons.
- V - F 3. Selon le modèle socio-éducatif, un élève ayant une motivation instrumentale maîtrisera plus facilement LE qu'un élève ayant une motivation intégrative.
- V - F 4. Selon le modèle socio-éducatif, un élève ayant du succès génère du succès.
- V - F 5. Selon le modèle de l'acculturation, l'élève possédant une distance sociale et psychologique importante fossilisera son interlangue dans une étape pidginisée.
- V - F 6. Selon le modèle de l'acculturation, l'élève qui n'est pas disposé à s'acculturer se base sur son *input* pour construire son interlangue.
- V - F 7. Selon le modèle de l'acculturation, l'élève construit un système simplifié de L2 à cause de certaines caractéristiques sociales et psychologiques négatives, du traitement d'un *input* pauvre et de l'utilisation de la langue cible uniquement avec un objectif communicatif.
- V - F 8. Selon le modèle de l'acculturation, l'élève simplifie L2 pendant les premières étapes de l'acquisition pour rendre la communication optimale ; lors des étapes suivantes, il utilise cette stratégie pour construire son interlangue.

RÉPONSES

1. **Vrai.** Le contexte social peut provoquer des attitudes négatives envers le groupe de la langue étrangère et vis-à-vis de l'acquisition de cette langue - bilinguisme sous-tractif - et ces attitudes peuvent être nocives pour le développement de LE.
2. **Faux.** Gardner considère que le développement de LE dans un contexte formel n'est pas seulement un phénomène éducationnel ; c'est aussi un processus sociolinguistique puisque l'élève intègre dans son répertoire linguistique des symboles et des valeurs d'une autre communauté. C'est la raison pour laquelle son modèle s'appelle « socio-éducatif ».
3. **Faux.** En général, un élève avec une motivation instrumentale possède des cibles pratiques à court terme - par exemple, avoir le diplôme d'un cours de compréhension de lecture - qui ne le mèneront pas forcément à la maîtrise de LE. Par contre, le désir de s'intégrer et de ressembler aux membres du groupe étranger stimule l'élève à faire l'effort nécessaire pour atteindre une compétence semblable à celle d'un natif.
4. **Vrai.** Le succès dans l'acquisition de LE génère des attitudes positives ; ces dernières, à leur tour, encouragent une acquisition réussie de LE. Nous trouvons cette prémisse aussi bien dans le modèle socio-éducatif que dans les modèles de la motivation intrinsèque et extrinsèque et dans celui de la motivation didactique.
5. **Vrai.** L'élève qui n'est pas disposé à s'acculturer paralyse son interlangue dans les premières étapes de l'acquisition. Pendant cette période, l'interlangue possède encore les caractéristiques d'un *pidgin*.
6. **Faux.** L'élève qui n'est pas disposé à s'acculturer se base sur une norme interne — sur ses connaissances linguistiques innées, ses connaissances déjà existantes de L1, L2, etc. — pour construire son interlangue. Par contre, l'élève disposé à s'acculturer fait progresser son interlangue à partir d'une norme externe, à partir de l'*input*.
7. **Vrai.** La pidginisation, ou la construction d'un système linguistique simplifié et réduit, est le résultat d'une distance sociale et psychologique marquée, d'un *input* restreint et d'un appauvrissement fonctionnel.
8. **Vrai.** Meisel appelle ces deux stratégies : « simplification restrictive » et « simplification élaborative ».

E. Répondez aux questions suivantes. Le but de cet exercice est le développement d'un point de vue personnel sur les différentes hypothèses de ce chapitre, ainsi que la prise de décisions pédagogiques fondées sur ces dernières.

- a) Comment expliquer que certains élèves développent leur interlangue avec flexibilité, alors que d'autres se refusent à abandonner les marques linguistiques présentes lors des premières étapes de l'acquisition de LE ? Est-ce à cause de leur capacité intellectuelle ? Est-ce à cause de leurs caractéristiques socio-psychologiques ? Expliquez.

- b) D'après vous, est-ce que le contexte social, les attitudes, la motivation et le rendement académique de l'élève ont une influence sur le développement de LE ?
- c) En se basant sur le modèle socio-éducatif, quelles sont les décisions pédagogiques que peut prendre un professeur de langues étrangères ?
- d) D'après vous, le désir d'acculturation d'un élève a-t-il une influence sur le développement de LE ?
- e) En fonction des questions suivantes, faites une analyse de la méthode que vous employez en classe et dites si elle prend en compte les principales prémisses du modèle de l'acculturation.
- L'auteur du livre considère-t-il que les variables psychosociales ont une influence sur l'acquisition de LE ?
 - Le livre encourage-t-il le désir de s'acculturer ? Permet-il de réduire la distance sociale ? En plus d'offrir une l'information linguistique, offre-t-il une information pragmatique et sociolinguistique ? Considère-t-il la langue étrangère comme un instrument de communication et d'action ? Quelles sont les communautés de LE qu'il présente ? Quelles sont les relations culturelles, techniques, politiques et économiques qui existent entre le groupe auquel appartient l'élève et ces communautés ? Offrent-elles un attrait pour l'élève ? Peut-il s'identifier à elles ? La méthode que vous employez a-t-elle des stéréotypes ethniques qui évaluent négativement ou positivement les groupes de L1 et de LE ? Ces stéréotypes sont-ils favorables au développement linguistique de l'élève ? Le livre inclut-il des exercices qui invitent l'étudiant à faire des comparaisons interculturelles entre son groupe et celui de LE ?
 - Le livre permet-il de réduire la distance psychologique ? Inclut-il des techniques pour diminuer le choc culturel et linguistique des élèves ? Quel genre de motivation encourage-t-il ?
 - Amène-t-il l'étudiant à développer la fonction communicative, intégrative et expressive de LE ?
 - Aide-t-il l'élève à acquérir LE à partir de la dépidginisation ?
 - Comment pourrait-on améliorer ce livre en fonction du modèle de l'acculturation ?
- f) Le plaisir de l'apprentissage, la concurrence entre les élèves, la recherche de l'approbation des parents et du professeur, la peur de l'échec. Quelle serait la motivation à promouvoir dans la salle de classe ?
- g) En sachant que l'élève qui possède une motivation intégrative, un désir de s'acculturer et une motivation intrinsèque est disposé à faire l'effort de longue durée qui est nécessaire pour réussir dans la maîtrise de LE, que feriez-vous dans la salle de classe pour encourager ces motivations ?