Kelly, L.G., ed., 1968, pp.80-97. San Diego Demonstration Project, *Forum* National Clearinghouse for Bilingual Education, Vol. V, No.9, October 1982, pp. 1-6.

Ferguson, C., C. Houghton, and M. Wells. 1977. "Bilingual Education: An International Perspective." In *Frontiers of Bilingual Education*, eds. B. Spolsky and R. Cooper. Rowley, MA.: Newbury House.

Hamers, J.F. & Blanc M. 1984. *Bilingualité et Bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.

Kelly, L.G., ed. 1968. *Description and Measurement of Bilingualism.* An international seminar, University of Moncton, June 6-14, 1967. Toronto: University of Toronto Press.

Mackey, W.F. 1965. *Language Teaching Analysis*. London/New York: Longman.

Mackey, W.F. 1978. A typology of bilingual education, in Andersson T. and M. Bozer, op.cit., pp.63-82.

Testa Zappert, L. & R. Roberto Cruz. 1977. *Bilingual Education: An Appraisal of Empirical Research*. Berkeley, CA: Bay Area Bilingual Education League/Lau Center.

Titone, R. 1974. *Methodology of Research in Language Teaching*. Bergamo: Minerva Italica.

Titone, R.. 1976. "Analisi di alcuni aspetti psicolinguistici del bilinguismo infantilex in eta prescolastica," *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. VIII, n.2/3, pp. 49-61.

Titone, R. 1980. "Psycholinguistic Variables of Child Bilingualism: Cognition and Personality Development, *International Journal of Psycholinguistics*, 7-3 (19): 5-19.

Titone, R. 1981. *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*. Bulzoni, Roma, 1981. Some personality dimensions in bilingual children, in press.

Troike, R.C. 1978. *Research Evidence for the Effectiveness of Bilingual Education*. Bilingual Education Paper Series, Vol. 2, No. 5, December. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, California State University.

Various Authors. 1980. *Lingue straniere nella scuola Elementare* (Proceedings of the first national conference), La Scuola, Brescia.

Léna Céline Moïse, Richard Clément et Kimberly Noels

Aspects motivationnels de l'apprentissage de l'espagnol au niveau universitaire

De nombreux chercheurs en psychologie et en éducation se sont intéressés au processus d'acquisition de langues secondes ou étrangères. Pour une variété de raisons tant politique, sociale qu'éducationnelle, cette attention s'est récemment tournée vers les problèmes d'acquisition et de rétention des langues ancestrales au Canada (c.f. Cummins, 1984). Cette recherche explore la mesure dans laquelle des aspects socio-psychologiques ayant une relation démontrée avec l'acquisition du français et de l'anglais comme langues secondes seraient également susceptibles de jouer un rôle dans l'acquisition de l'espagnol, comme langue tierce, au niveau universitaire.

Les premiers travaux portant sur les déterminants de la compétence en langue seconde datent déjà de plusieurs années. Les aptitudes linguistiques de l'étudiant sont les premières variables à avoir capté l'attention car elles semblaient jouer un rôle déterminant dans la compétence linguistique (voir Carroll et Sapon, 1959; Carroll 1962). En 1959, Gardner et Lambert proposèrent cependant une nouvelle façon d'aborder le problème. La théorie qu'ils ont élaborée alors accordait une place prépondérante à la motivation comme variable influençant le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Selon ces auteurs, la motivation à apprendre une langue seconde est fonction des attitudes vis-à-vis du groupe linguistique dont l'individu veut apprendre la langue et vis-à-vis des étrangers en général. En plus des attitudes, la motivation serait fonction des orientations. Ces dernières représentent les objectifs à long terme visés par l'étudiant qui apprend une langue seconde ou étrangère. Gardner et Lambert (1972), identifièrent deux orientations principales: d'une part, *l'orientation intégrative* correspond à un désir de s'identifier et de devenir éventuellement membre de la communauté de langue seconde. D'autre part, on retrouve *l'orientation instrumentale*. Les individus adoptant cette dernière orientation seraient motivés à apprendre une langue seconde pour atteindre des objectifs pragmatiques et utilitaires, comme, par exemple, pour augmenter leurs chances d'obtenir un bon emploi.

Sur la base d'études antérieures (par ex.: Gardner & Lambert, 1959; Gardner, 1966), Gardner et Lambert (1972) suggérèrent que l'orientation intégrative serait un meilleur prédicteur de la compétence en langue seconde que l'orientation

© 1990 *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes 46, 4 (May/mai).*

instrumentale. Plusieurs études subséquentes infirmèrent, cependant, cette hypothèse. Gardner et Santos (1970), rapportèrent que les deux orientations étaient reliées à la compétence. Gardner et Lambert (1972) et Lukmani (1972) obtinrent des résultats favorisant l'orientation instrumentale comme prédicteur de la compétence. Oller, Hudson et Liu (1977), obtinrent une relation négative entre l'orientation intégrative et la compétence alors que Oller, Baca et Vigil (1977), obtinrent une corrélation négative entre l'orientation instrumentale et la compétence linguistique. Enfin, Chihara et Oller (1978) ne trouvèrent aucune relation entre ces deux orientations et la compétence en anglais. Les résultats des études empiriques conduites jusque là n'apportent donc pas une confirmation définitive de l'hypothèse originale de Gardner et Lambert.

Suite à ces résultats contradictoires, Clément et Kruidenier (1983) entreprirent de clarifier les concepts et définitions des orientations et soulignèrent l'importance de facteurs contextuels dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Leur étude examina les orientations caractérisant huit groupes d'étudiants de niveau secondaire (11ième année) composés d'individus d'appartenance ethnolinguistique francophone ou anglophone, vivant dans des milieux uniculturels ou multiculturels et étudiant le français, l'anglais, ou l'espagnol comme langue seconde. Les résultats mirent en évidence quatre orientations communes à tous les groupes: une orientation instrumentale, une orientation liée au voyage, une orientation liée à l'amitié à l'égard de membres de l'autre groupe, et une orientation liée à la recherche de connaissance.

En plus de ces quatre orientations obtenues pour tous les groupes, Clément et Kruidenier (1983), suggérèrent l'existence de deux dimensions responsables des orientations particulières obtenues pour chaque groupe: la position majoritaire ou minoritaire relative du groupe d'apprenant par rapport au groupe-cible, et la fréquence de contact entre les deux groupes. Les résultats obtenus montrent donc la nécessité de considérer les facteurs contextuels, notamment, l'appartenance ethnolinguistique des apprenants, lors de l'étude des orientations motivationnelles.

Les sujets de Clément et Kruidenier (1983) et Kruidenier et Clément (1986) étaient cependant relativement jeunes. Il serait donc opportun de vérifier la généralité de leurs conclusions auprès de populations plus âgées, notamment de milieu universitaire. Les contingences différentes affectant les étudiants de ce niveau risquent, en effet, de promouvoir l'émergence d'orientations différentes de celles obtenues pour les étudiants de niveau secondaire (cf. Noels et Clément, 1989). De plus, Kruidenier et Clément (1986) se limitèrent à évaluer la relation entre les orientations et la motivation. Il semble également important, tant au niveau théorique qu'à celui des applications pédagogiques, de mesurer la relation entre les orientions, la compétence linguistique et l'attitude à l'égard du groupe-cible.

Les études citées précédemment avaient toutes, sans exception, pour but d'étudier les orientions reliées à l'apprentissage d'une langue seconde en particulier. Par contre, d'autres études se sont attardées aux différences qui pourraient exister entre l'apprentissage de langues première, seconde ou étrangère. Sur le plan cognitif, l'hypothèse de mécanismes différents sous-tendant l'apprentissage de langues premières et secondes fut déjà proposée (cf. Krashen, 1981; Hartley, 1986). Sur le plan motivationnel, l'étude de Kruidenier et Clément (1986) permit de comparer les orientations liées à l'apprentissage des langues secondes et étrangères, telles que manifestées par des groupes différents. Toutefois, l'évaluation des orientions liées à l'apprentissage des langues secondes et étrangères fut effectuée auprès de groupes différents les uns des autres. Cet aspect méthodologique prohibait donc l'analyse des relations entre les orientations manifestées à l'égard des langues secondes et les orientations à l'égard des langues étrangères. Nous tenterons donc dans cette étude, d'évaluer à la fois les orientations reliées à l'apprentissage d'une langue seconde et celles reliées à l'apprentissage d'une langue étrangère, pour les mêmes étudiants.

Cette étude a donc deux buts principaux. Le premier est d'analyser les orientations reliées à l'apprentissage d'une langue étrangère, telles que manifestées par des étudiants universitaires francophones et anglophones, apprenant l'espagnol, dans un contexte multiculturel. Le deuxième but de cette étude est d'examiner les relations existant entre les orientations reliées à l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère, certaines variables socio-psychologiques (attitude, motivation, confiance-en-soi, fréquence de contact inter-ethnique, et la compétence en espagnol) et les orientations reliées spécifiquement à l'apprentissage du français ou de l'anglais comme langue seconde.

Méthode

Sujets

Les participants étaient 112 étudiants inscrits à un cours d'espagnol de première année à l'Université d'Ottawa. Les sujets de sexe féminin représentaient 78.6 % de l'échantillon, et ceux de sexe masculin représentaient 21.4 % de ce même échantillon. La majorité, 56.3% des sujets étaient âgés de 19 à 25 ans. Près du tiers (30.4%) avaient 19 ans ou moins et 13.5% étaient âgés de plus de 25 ans. Les proportions de sujets anglophones (i.e. de langue maternelle et de langue d'usage anglaise) et francophones (i.e. de langue maternelle et de langue d'usage française) étaient respectivement de 50.9% et 49.1%.

Matériel

Le matériel utilisé dans cette étude consistait en un questionnaire d'orientations, conçu sur la base de ceux développés par Clément et Kruidenier (1983) et par Noels et Clément (1989) et en un questionnaire d'attitudes et de motivation, tiré de ceux développés par Gardner, Clément, Smythe et Smythe (1979) et Smythe et Gardner (1975). Comme les participants à notre étude étaient soit francophones,

soit anglophones, des versions française et anglaise du questionnaire ont été développées. Une description des échelles et des items utilisés suit, ainsi que les indices des coefficients alpha de cohérence interne (là où il y a lieu).

Orientations liées à l'apprentissage de l'espagnol. Les 37 items d'orientation du questionnaire de Clément et Kruidenier (1987) furent adaptés au contexte universitaire de cette étude. On demandait à l'étudiant d'indiquer dans quelle mesure les raisons proposées pour l'apprentissage de l'espagnol reflétaient leurs sentiments, en utilisant une échelle à six points de type Likert. Un score élevé indique une forte approbation des raisons proposées.

Orientations liées à l'apprentissage de l'anglais ou du français. Six de ces items reflètent les orientations principales manifestées par les étudiants francophones et anglophones apprenant, dans un milieu multiculturel, l'anglais ou le français, respectivement, d'après les résultats de l'étude de Kruidenier et Clément (1986). Le septième item propose au répondant d'évaluer dans quelle mesure, la politique de bilinguisme officiel du Canada l'a incité à apprendre la seconde langue officielle du pays.

Attitudes à l'égard des hispanophones. Dix items d'attitudes à l'égard des hispanophones furent intercalés dans le questionnaire, parmi les items d'orientation. Ces items, formulés de façon positive, mesuraient l'attitude des étudiants à l'égard des hispanophones. L'évaluation des énoncés se faisait de la même manière que pour les items d'orientation. Un score élevé indique une attitude positive (alpha=.85).

Effort motivationnel. Dix items à choix multiples furent utilisés pour déterminer la quantité d'effort que l'étudiant considère avoir fournie pour apprendre l'espagnol. Un score élevé reflète un effort prononcé (alpha=.66).

Confiance-en-soi par rapport à l'usage de l'espagnol. La confiance qu'a l'étudiant en ses propres compétences en espagnol fut déterminée à l'aide de quatre échelles en sept points (Clément, 1987). Ces quatre échelles mesuraient quatre aspects: l'écriture, la lecture ainsi que la production et la compréhension orale. Les répondants devaient indiquer leur évaluation de leur niveau de compétence dans chacun de ces quatre domaines à l'aide d'échelles allant de "pas du tout" à "très bien". Pour les besoins de l'analyse, les scores obtenus furent additionnés de façon à constituer un seul indice de confiance-en-soi. Un score élevé indique un niveau élevé de confiance-en-soi (alpha = .88).

Confiance-en-soi par rapport à l'usage du français ou de l'anglais. Cette échelle, semblable à la précédente, mesurait le niveau de confiance qu'a l'étudiant en ses compétences en langue seconde, soit le français pour les anglophones (alpha = .92), et l'anglais pour les francophones (alpha = .83).

Fréquence de contact. La fréquence de contact entre les sujets et les membres du groupe linguistique visé (hispanophones) fut évaluée à l'aide d'une

échelle en cinq-points, dont une extrémité était définie par "pas du tout", et l'autre par "beaucoup". Les participants devaient indiquer sur l'échelle la quantité de contact qu'ils ont eu avec des hispanophones, en dehors du cadre universitaire. Un score élevé sur cet item dénote une grande fréquence de contact avec les membres du groupe de langue étrangère.

Compétence en espagnol. Les notes obtenues par les étudiants au cours de l'examen de mi-session commun furent utilisées pour mesurer la compétence en espagnol. Ces notes, obtenues des professeurs, furent standardisées pour chacun des groupes avant d'être incluses dans les analyses statistiques.

Procédure

L'enquête fut menée vers le milieu de la session scolaire, pendant les périodes de cours. Le professeur présentait l'expérimentatrice à la classe, puis on demandait aux étudiants de répondre au questionnaire, sans leur fixer de limite de temps. L'expérimentatrice qui ne connaissait aucun des participants, les informa du fait que leurs réponses resteraient entièrement confidentielles, et que leur participation à l'enquête n'était nullement obligatoire. On les informa également du fait que leur participation à l'étude n'affecterait d'aucune façon leurs résultats académiques. Ces directives étaient également imprimées sur la page couverture. Sur la dernière page du questionnaire, on demandait aux étudiants la permission d'avoir accès à leurs résultats de mi-session au cours d'espagnol, pour les fins de cette étude.

Résultats

Cette étude a pour but d'analyser les orientations manifestées par des groupes d'étudiants francophones et anglophones apprenant l'espagnol, et d'examiner les relations existant entre les orientations reliées à l'apprentissage de l'espagnol et des variables socio-psychologiques telles que les attitudes, les orientations, la motivation, la confiance-en-soi, et la fréquence de contact inter-ethnique. Pour atteindre ces objectifs, trois types d'analyses statistiques ont été effectuées. Les résultats de chacune d'elles sont rapportés séparément ci-après.

Analyse factorielle des orientations

Les orientations par rapport à l'apprentissage de l'espagnol, manifestées par le groupe de répondants furent mises en évidence grâce à l'analyse factorielle de la matrice de corrélations des items d'orientation.[2] Cette procédure statistique permet de regrouper sous forme de facteurs les raisons d'apprendre une langue seconde manifestant des inter-corrélations relativement élevées. Dans le cadre de cette recherche, chaque facteur est interprété comme reflétant une orientation dont

le sens correspond aux raisons qui définissent principalement le facteur. Une raison définit un facteur lorsqu'elle montre une saturation appréciable (c'est à dire supérieure à |.40|) sur ce facteur.

Les études précédentes (Clément et Kruidenier, 1983; Kruidenier et Clément, 1986) suggèrent qu'il existe peut-être des différences structurelles entre les orientations manifestées par des sujets de groupes ethnolinguistiques différents. Des analyses factorielles séparées pour les francophones et les anglophones ont donc d'abord été effectuées. La procédure utilisée fut celle de l'axe principal, suivie d'une rotation Varimax. L'application du Scree test (Cattell, 1966) a permis, dans les deux analyses séparées, de retenir la solution comprenant quatre facteurs. Une comparaison de la composition des facteurs des deux solutions fut effectuée par la suite. Cette interprétation préliminaire permit de déterminer qu'il n'existait pas de différences structurelles importantes entre les groupes francophone et anglophone. Les données des deux groupes furent donc soumises à une analyse factorielle commune. L'application du Scree test suggéra que cinq facteurs étaient importants au niveau de l'interprétation (voir Tableau 1). Les cinq facteurs expliquent 46.8% de la variance.

Le facteur I montre des saturations appréciables de 11 items: les items 25, 12, 23, 16, 7 et 1 reflètent un désir d'apprendre l'espagnol dans le but de se lier d'amitié avec les hispanophones. Les items 13, 8, et 2 reflètent un désir d'apprendre l'espagnol de façon à mieux comprendre les réalités que vivent les hispanophones jusqu'à s'identifier à eux (items 35 et 37). Un grand nombre d'items de ce facteur sont associés à un désir d'apprendre l'espagnol dans le but de développer des relations affectives et d'élargir des connaissances. De plus, d'autres items représentent une volonté d'identification avec les hispanophones. Comme les aspects affectifs et d'identification sont les composantes essentielles de l'orientation intégrative décrite par Gardner et Lambert, ce facteur fut identifié comme représentant une *Orientation intégrative*.

Neuf items définissent le facteur II, soient les items 6, 4, 18, 30, 22, 14, 3, 29, et 19. Ces items illustrent un besoin d'apprendre l'espagnol pour des raisons purement pragmatiques et instrumentales. Ce facteur fut donc considéré comme représentant une *Orientation instrumentale*.

Le facteur III montre des saturations appréciables de cinq variables. Les items 24, 17 et 20 indiquent que les étudiants apprennent l'espagnol dans le but d'obtenir un certain prestige. Les items 32 et 26 indiquent que les étudiants apprennent l'espagnol dans le but de jouir d'une influence et d'un contrôle sur les hispanophones et dans leurs propres communautés. Ce facteur fut donc considéré comme représentant l'orientation *Prestige-influence*.

Les quatre items qui définissent le facteur IV (i.e. les items 5, 11, 21 et 36) indiquent tous que les étudiants apprennent l'espagnol dans le but de voyager dans des pays où on parle espagnol. Cet item fut donc considéré comme reflétant l'orientation *Voyage*.

Tableau 1
Matrice factorielle résultant de l'analyse des orientations à l'apprentissage de l'espagnol.

Items	Facteurs I	II	III	IV	V
1. Etre plus à l'aise avec des hispanophones	.37	.17	.00	.12	.09
2. Apprendre comment vivent les gens dans des régions espagnoles	.54	.17	.00	-.01	.35
3. Avantage pour être admis aux études supérieures	.17	.60	.08	-.13	.25
4. Utile pour trouver un bon emploi	.14	.76	-.02	.11	-.03
5. Aimerais voyager partout en amérique	.23	.16	.06	.67	-.20
6. Utile dans mon emploi éventuel	.24	.78	.04	-.03	-.01
7. Désire devenir membre d'une communauté espagnole	.48	.26	.20	.09	.04
8. Comprendre les hispanophones et leur manière de vivre	.66	.00	.02	.15	.33
9. Aidera si je dois étudier une autre langue plus tard	.33	.21	.13	.13	.41
10. Aimerais voyager dans des pays hispaniques	.31	.07	-.02	.30	.02
11. Serai une personne mieux informée	.23	.22	.08	.44	.35
12. Aimerais rencontrer des hispanophones	.69	.04	-.05	.29	.10
13. Mieux apprécier les problèmes des gens vivant dans des régions hisp.	.69	.18	.13	.03	.32
14. Utile pour l'obtention du diplôme	.05	.64	.19	-.06	.28
15. Me permettra de mieux comprendre ma propre langue	.28	.16	.36	-.06	.44
16. Aimerais avoir des amis hispanophones	.67	.12	.06	.25	.01
17. Serai considéré comme une personne vraiment éduquée	-.16	.24	.47	.24	.22

18. M'aidera à réussir en affaires	.16	.72	.28	.10	.15
19. Utile lorsque j'aurai quitté l'université	.15	.56	.06	.30	.04
20. Personne n'est vraiment éduqué à moins de parler esp. couramment	.07	.21	.42	-.01	.18
21. Utile pour voyager	.14	-.09	-.07	.68	.09
22. Aimerais trouver un emploi où je pourrai parler espagnol	.18	.66	.15	.28	-.05
23. Plus facile de se faire des amis hispanophones	.68	.09	.11	.10	.03
24. Gens me respecteront davantage si je connais une autre langue	-.01	.04	.72	.13	.14
25. Pourrai apprendre à connaître des hispanophones	.71	.10	.11	.19	.04
26. Permettra de devenir un membre influent de ma communauté	.28	.31	.64	.01	.01
27. Participer plus librement aux activités d'autres groupe culturels	.43	.09	.34	.07	.23
28. Elargir mes connaissances et ma façon de voir les choses	.26	.18	.06	.14	.63
29. Nécessaire pour terminer mon cours universitaire	.06	.59	.23	-.05	.23
30. Pour trouver un emploi dont le salaire est plus élevé	-.06	.71	.32	.10	.15
31. Me permettra d'apprendre à mieux me connaître	.28	.07	.42	.05	.45
32. Me permettra de contrôler et de dominer des hispanophones	.01	.12	.62	-.02	-.09
33. Converser avec plus grand nombre et plus grande variété de gens	.28	.09	.04	.30	.17
34. Avantage si jamais j'entre en politique	.15	.35	.36	.05	-.03
35. Me permettra de penser et d'agir comme les hispanophones	.41	.04	.45	-.13	.15
36. Aimerais aller en Espagne	.17	.04	.11	.58	.13
37. Mieux comprendre l'art et la littérature espagnole	.43	.11	.20	.29	.42

Cinq items composent le facteur V. Les items 28, 31, 15 et 37 suggèrent que les étudiants apprennent l'espagnol dans le but d'élargir leurs connaissances. L'item 9 indique un désir d'apprendre l'espagnol pour obtenir une connaissance qui pourra éventuellement servir dans l'apprentissage ultérieur d'une autre langue. Ce facteur a été considéré comme reflétant une orientation liée à l'acquisition de *Connaissances générales*.

Suite à l'analyse factorielle des items d'orientation, les scores factoriels correspondant à chacun des cinq facteurs furent calculés. Les scores obtenus, qui représentent la mesure dans laquelle chaque répondant endosse chacune des cinq orientions, seront inclus dans les analyses subséquentes.

Analyse des différences entre les moyennes.

Afin d'évaluer les différences entre les moyennes des groupes anglophone et francophone, une analyse multivariée de la variance fut appliquée aux variables communes aux deux groupes.[3] Dans leur ensemble, les différences entre les deux groupes s'avérèrent significatives[Wilks= .39;F (11,77)= 11.00, p<.001]. Un examen des rapports F univariés et des moyennes révéla que ces différences étaient plus particulièrement dûes au fait que les francophones endossaient d'avantage l'orientation intégrative que les anglophones [M = .20 vs. M=-.21; $F(1,87)$=5.03; p<.05], qu'ils semblaient plus motivés à apprendre l'espagnol [M=2.59 vs. M=2.07; $F(1,87)$=76.20; p<.001], démontraient une plus grande compétence dans cette langue [M=.19 vs. M=-.21; $F(1,87)$=3.83; p<.05] et évaluaient leur propre compétence en langue seconde plus positivement que les anglophones [M=5.39 vs M=4.65; $F(1,87)$=16.21; p<.001]. D'autre part, les anglophones endossaient d'avantage l'orientation 'voyage' que les francophones [M=.40 vs. M=-.41; $F(1,87)$=26.09; p<.001].

Analyse factorielle des orientations et des variables socio-psychologiques.

Après l'examen des différences entre les moyennes, cette deuxième analyse factorielle avait pour but d'examiner les relations existant entre les orientations et les variables socio-psychologiques suivantes: attitudes à l'égard des hispanophones, motivation, confiance-en-soi, fréquence de contact, compétence linguistique et les orientations reliées à l'apprentissage des langues secondes (français ou anglais). Bien que des orientations similaires aient été obtenues pour les deux groupes ethnolinguistiques, il est possible que l'inclusion de variables supplémentaires dans l'analyse, produise des agencements factoriels différents pour les deux groupes. Deux analyses factorielles séparées furent donc effectuées en suivant la même procédure que pour celle décrite précédemment.

Francophones. Quatre facteurs représentant 44.8% de la variance ont été relevés. (voir Tableau 2). Le facteur I montre des saturations appréciables (supérieures à 1.40) de 6 items: 12,13,14,15,17 et 18. Les items composant ce facteur suggèrent tous des raisons très différentes pour apprendre l'anglais.

Comme le seul élément commun à tous ces items est le fait qu'ils sont tous reliés à l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde, ce facteur est considéré comme représentant les *Orientations à l'égard de la langue seconde.*

Tableau 2
Matrice factorielle résultant de l'analyse des orientations et des autres variables socio-psychologiques pour le groupe francophone

Variables	Facteurs I	II	III	IV
1. Orientation intégrative	-.15	.24	.75	-.16
2. Orientation instrumentale	.22	-.17	.05	.26
3. Orientation prestige-influence	.00	-.06	.10	.70
4. Orientation voyage	.14	-.10	.15	.04
5. Orientation connaissance générale	.22	-.15	-.02	-.32
6. Attitude à l'égard des hispanophones	-.06	.23	.76	.15
7. Motivation à apprendre l'espagnol	.19	.64	.17	.06
8. Confiance en soi en espagnol	.18	.68	.03	-.02
9. Confiance en soi en anglais	-.04	-.12	-.04	.21
10. Fréq. de contact avec hispanophones	-.05	.67	.24	-.28
11. Compétence en espagnol	-.18	.52	.02	-.08
Orientations reliées à l'apprentissage de l'anglais:				
12. Pour voyager	.70	.32	-.13	-.18
13. Pour comprendre les anglophones et leur manière de vivre	.56	.17	.35	.39
14. Pour réussir en affaires	.76	-.20	-.16	.02
15. Pour participer aux activités d'autres groupes culturels	.66	.10	.34	-.12
16. Pour devenir membre d'une communauté anglophone	.29	-.06	.50	-.04
17. Pour l'obtention du diplôme universitaire	.52	-.38	.16	.07
18. Car c'est utile dans un pays bilingue	.78	.21	.00	-.13

Quatre items composent le facteur II. Ce sont les items 7,8 10 et 11. Ceux-ci suggèrent que les individus jouissant d'une confiance relativement grande en leur propre capacité d'utiliser l'espagnol sont aussi ceux ayant des contacts relativement fréquents avec des hispanophones, qui sont relativement motivés à apprendre l'espagnol et qui ont, effectivement, de meilleurs résultats scolaires en

espagnol. La composition de ce facteur est similaire à celle obtenue par Clément, Gardner et Smythe (1977, 1981) et, d'accord avec leur interprétation, représente ici un facteur de *Confiance-en-soi par rapport à la langue espagnole.*

Trois items composent le facteur III: les étudiants apprendraient l'espagnol parce qu'ils ont une attitude positive à l'égard des hispanophones et qu'ils ont envie de se lier d'amitié avec eux et de mieux les connaître (items 1 et 6). On retrouve également une volonté des étudiants d'apprendre l'anglais dans le but de devenir membre d'une communauté anglophone (16). Les items de ce facteur représentent tous une attitude positive à l'égard des autres groupes et une volonté d'entrer en relation, voire même de s'identifier à eux. Ce facteur semble refléter une *Orientation intégrative générale.*

Le seul item définissant le facteur IV est l'item 3. Ce dernier reflète une motivation à apprendre l'espagnol pour le prestige et l'influence qui en découle. Ce facteur fut donc considéré comme reflétant l'*Orientation prestige-influence.*

Anglophones. Quatre facteurs représentant 40.9% de la variance ont été relevés. (voir Tableau 3). Le facteur I reçoit des saturations appréciables (supérieures à l.40l) de six items. Trois des items (15, 16 et 5) reflètent la volonté des étudiants anglophones d'apprendre une langue (français ou espagnol) dans le but d'acquérir des connaissances générales. Les items 14 et 1 suggèrent l'influence de prédispositions affectives dans l'apprentissage de l'espagnol et du français, et l'item 3 reflète une volonté d'apprendre l'espagnol dans le but d'obtenir un certain prestige. Puisque la majorité des items de ce facteur reflètent des prédispositions affectives, ou des objectifs de connaissance générale, liés à l'apprentissage de l'espagnol ou du français, ce facteur sera considéré comme reflétant une *Orientation affective-cognitive générale.*

Trois items (1,6 et 10) composent le facteur II. Les étudiants apprendraient l'espagnol dans le but de développer des relations amicales avec les hispanophones, envers lesquels ils ont une attitude positive et avec lesquels ils ont une assez grande fréquence de contact. Ce facteur semble représenter une *Prédisposition affective à l'égard des hispanophones.*

Trois items composent également le facteur III. Deux des items (13 et 17) reflètent des désirs d'influence et de respect de la part des étudiants. Le troisième item (4) indique que le désir d'apprendre une langue pour voyager est également présent dans ce facteur. Etant donné que le voyage peut constituer pour les étudiants une façon d'obtenir l'influence et le respect (à cause du prestige associé au voyage), ce facteur sera considéré comme représentant une dimension de *Statut social relié à la langue seconde.*

Les deux items qui définissent le facteur IV (12 et 18) indiquent que les étudiants anglophones apprennent le français dans le but d'obtenir un emploi plus payant, et parce qu'il est utile au Canada de connaître les deux langues officielles. Etant donné que les items de ce facteur font références à des objectifs instrumen-

taux reliés à l'apprentissage du français comme langue seconde, ce facteur sera considéré comme reflétant une *Orientation instrumentale par rapport à l'apprentissage du français.*

Tableau 3
Matrice factorielle résultant de l'analyse des orientations et des autres variables socio-psychologiques pour le groupe anglophone

Variables	Facteurs I	II	III	IV
1. Orientation intégrative	.41	.77	.16	-.09
2. Orientation instrumentale	.05	.18	-.10	.06
3. Orientation prestige-influence	.59	-.10	.11	-.12
4. Orientation voyage	-.01	.08	.79	-.19
5. Orientation connaissance générale	.43	.11	.12	-.11
6. Attitude à l'égard des hispanophones	.36	.68	.12	-.32
7. Motivation à apprendre l'espagnol	-.03	-.07	-.08	.23
8. Confiance en soi en espagnol	-.20	.29	.15	.12
9. Confiance en soi en anglais	.03	.21	.00	.24
10. Fréq. de contact avec hispanophones	-.17	.52	.12	.03
11. Compétence en espagnol	.04	.24	-.19	.04
Orientations reliées à l'apprentissage de français:				
12. Pour obtenir un emploi plus payant	-.05	.02	.22	.66
13. Pour devenir influent(e) dans ma communauté	.11	.26	.76	.18
14. Pour rencontrer des francophones	.58	.20	-.02	.28
15. Pour comprendre comment vivent les francophones	.66	.16	.07	.10
16. Pour élargir mes connaissances	.83	-.08	-.07	.04
17. Car les gens me respecteront plus	.35	-.20	.64	.11
18. Car c'est utile dans un pays bilingue	.33	.27	-.06	.46

Discussion

Cette étude avait pour but d'identifier les orientations manifestées par des groupes d'étudiants francophones et anglophones apprenant l'espagnol et d'examiner les relations existant entre les orientations reliées à l'apprentissage de l'espagnol, et d'autres variables socio-psychologiques.

Les résultats de la première analyse factorielle firent ressortir cinq orientations reliées à l'apprentissage de l'espagnol. Ainsi, les étudiants francophones et anglophones apprendraient l'espagnol dans le but de se lier d'amitié et de s'identifier avec les hispanophones, pour répondre à des besoins pragmatiques, pour obtenir un certain prestige, pour voyager et pour élargir leurs connaissances. Les orientations liées à l'amitié, au voyage, à la connaissance, ainsi que l'orientation instrumentale, sont semblables à quatre des cinq orientations obtenues par Noels et Clément (1989) et aux quatre orientations communes à tous les groupes d'apprenants identifiées par Clément et Kruidenier (1983), confirmant la généralité de leurs résultats. Il est notable, cependant, que le facteur le plus important au niveau de la variance de la matrice de corrélations agence amitié et identification, une combinaison inhabituelle mais qui correspond cependant à la définition d'une orientation intégrative (c.f. Gardner et Lambert, 1972). Cette orientation semble donc caractériser de façon importante l'apprentissage de l'espagnol au niveau universitaire.

La cinquième orientation qui caractérise les deux groupes de répondants est l'orientation prestige. Cette orientation était présente chez le groupe francophone apprenant l'espagnol dans un des contextes multiculturels de l'étude de Clément et Kruidenier (1983), mais pas chez le groupe d'étudiants anglophones. Cependant, étant donné que les sujets de Clément et Kruidenier étaient plus jeunes (11ième année scolaire), il est possible que l'âge et le niveau d'étude des sujets soit la cause de ces différences. Le contexte universitaire donne en effet l'occasion aux étudiants anglophones de côtoyer des gens de diverses origines ethnolinguistiques. Ceci pourrait leur permettre de percevoir à quel point l'espagnol, qui est une langue de statut minoritaire au Canada, mais assez répandue dans le monde, est peu parlée parmi les gens de leur groupe linguistique. L'apprentissage de cette langue leur apporterait, par conséquent, un certain prestige personnel. Les étudiants francophones, peut-être à cause d'une affinité linguistique plus grande avec les hispanophones, semblent entrevoir plus tôt cette perspective. La différence observée ici avec les résultats antérieurs serait donc dû à un contexte scolaire permettant aux anglophones une plus grande ouverture culturelle que cela n'était possible dans leur milieu antérieur.

Malgré la similarité des structures factorielles conjointe des orientations, l'analyse factorielle de ces cinq orientations et des variables socio-psychologiques précédemment mentionnées révèle des différences importantes entre les deux groupes ethnolinguistiques. L'analyse des données du groupe francophone permit de mettre en évidence quatre facteurs représentant respectivement les orientations reliées à l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde, les variables reliées à la confiance-en-soi en espagnol, les prédispositions affectives reliées à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol et, enfin, le désir d'obtenir un certain prestige résultant de la compétence en espagnol.

Les quatre facteurs obtenus pour le groupe anglophone étaient sensiblement différents, reflétant respectivement le désir d'apprendre le français ou l'espagnol

afin de nouer des liens d'amitié ou de parfaire des connaissances générales, des prédispositions affectives à l'égard des hispanophones liées à la fréquence de contact avec ceux-ci, l'intérêt pour l'apprentissage des langues dans des buts de prestige et d'influence et, finalement, une orientation instrumentale ou pragmatique par rapport à l'apprentissage du français.

La seule ressemblance entre les résultats obtenus pour les deux groupes concerne les aspects affectifs. Pour les anglophones et les francophones, ces aspects forment des ensembles distincts des autres variables combinant les prédispositions à l'égard des hispanophones et de l'autre groupe de langue officielle. Peu de distinction est faite sur ce plan entre les membres des différents groupe-cibles et cet aspect ne semble avoir que peu d'influence sur la compétence en espagnol.

La différence majeure entre les résultats obtenus pour les deux groupes est que, pour les francophones, la motivation et la compétence sont reliées à la confiance en soi, un aspect motivationnel déjà identifié par Clément (1984,1987) comme affectant la compétence en langue seconde. Cela n'est pas le cas pour les anglophones. Il semble en fait impossible, à partir des résultats de l'analyse factorielle d'identifier avec précision la base motivationnelle ou sociale sous-jacente à l'apprentissage de l'espagnol chez les anglophones. Il semble, par ailleurs, que ce groupe soit caractérisé par une motivation et une compétence relativement basses ainsi que par une orientation faisant de l'espagnol un outil de voyage. L'orientation "voyage" est par ailleurs associée à la recherche d'influence et de prestige au sein de la communauté (c.f. le facteur III), une perspective qui n'est associée pour aucun des groupes à la compétence en espagnol. Faute de révéler une base motivationnelle positive pour l'apprentissage de l'espagnol, ces résultats suggèrent donc l'existence, chez les anglophones participant à cette étude, d'une approche qui ne provoque pas et qui est peut-être même incompatible avec l'effort nécessaire à l'atteinte d'un haut niveau de compétence dans une autre langue.

D'autres différences semblent être directement imputables au statut ethnolinguistique des étudiants. Les francophones regroupent de façon distincte les orientations reliées à l'apprentissage de l'anglais et celles qui sont reliées à l'apprentissage de l'espagnol. En tant que groupe minoritaire, ils semblent faire une distinction entre les conséquences de l'apprentissage de la langue d'un groupe majoritaire et celle d'un autre groupe minoritaire. Dans le même ordre d'idée, les anglophones attribuent de façon distincte des conséquences instrumentales ou pragmatiques au fait de connaître le français, reflétant ainsi les contraintes d'un milieu valorisant la connaissance de cette langue au niveau des exigences pédagogiques et des pratiques d'embauche. Cette distinction n'est cependant pas faite au niveau des raisons cognitive, affective et de prestige. Les statuts minoritaires de l'espagnol et du français ainsi que la similarité redevable à une souche étymologique commune sont sans doute responsables de l'absence de distinction faite par les anglophones. Dans leur ensemble, ces résultats montrent que les

raisons d'apprendre une autre langue caractérisant anglophones et francophones sont intimement liées aux fonctions et au statut relatif des langues-cibles. Une pratique pédagogique regroupant différents groupes ethnolinguistiques au sein d'une même classe ou d'un même programme ne permet pas de tenir compte des perspectives sociales distinctes de ces groupes.

En conclusion, les résultats de cette étude reproduisent en partie ceux obtenus par Clément et Kruidenier (1983), et ce faisant, appuient leur interpétation quant à l'existence et à la définition de quatre orientations fondamentales à l'apprentissage des langues secondes. Ils appuient également, mais pour les francophones seulement, la formulation de Clément (1984, 1987) quant à l'importance de la confiance-en-soi et du contact inter-ethnique pour la compétence en langue seconde. Pour les anglophones, les résultats suggèrent ici l'existence d'une base motivationnelle qui n'est pas compatible avec le type d'effort nécessaire à l'apprentissage d'une langue. L'absence d'impact de prédispositions affectives liées, dans d'autres recherches, à la compétence linguistique en langue seconde soulève sans y répondre la question de l'identification des caractéristiques socio-motivationnelles des anglophones apprenant l'espagnol au niveau universitaire.

Notes

[1]Cette recherche fut réalisée grâce à un octroi aux deuxième auteur du Conseil de recherches dans les sciences humaines et sociales du Canada. Les demandes de tiré-à-part doivent être adressées à Richard Clément, Ecole de Psychologie, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada, K1N 6N5. Les auteurs aimeraient remercier les professeurs, étudiantes et étudiants de l'Université d'Ottawa qui ont collaboré à cette recherche.

[2]Une analyse préliminaire comparant les moyennes obtenues par les répondants et répondantes ne révéla aucune différence significative tant chez les francophones [Wilks = .09, $\underline{F}$ (46,6) = 1.5, $\underline{p}$ = .19] que chez les anglophones [Wilks = .19, $\underline{F}$ (46,16) = 1.5, $\underline{p}$ = .19]. Cette analyse ainsi que les autres furent donc conduites sans égard au sexe du répondant.

[3]Cette analyse ne fut pas effectuée sur les scores d'orientation liés à la langue seconde, ces variables étant différentes pour chacun des groupes.

Références

Carroll, J.B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R.Glaser (Ed.), *Training Research and Education* (pp.87-136). New-York: John Wiley and Sons.

Carroll, J.B., & Sapon, S.M. (1959). *Modern language aptitude test, form A*. New York: The psychological corporation.

Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 245-296

Chihara, T., and Oller, J.W. (1978). Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese

speakers. *Language Learning, 28,* 55-68.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H.Giles, P.Robinson and P.Smith (Eds.) *Social Psychology and Language,* Pergamon Press.

Clément, R. (1984) Aspects socio-psychologiques de la communication inter-ethnique et de l'identité sociale. *Recherches Sociologiques, 2-3,* 293-311.

Clément, R. (1987). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology, 5* , 271-290.

Clément, R., Gardner, R.C., and Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioral Science, 9,* 123-133.

Clément, R., Gardner, R.C., and Smythe, P.C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioral Science, 12,* 293-301.

Clément, R., and Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in second language acquisition: The effect of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning, 33,* 273-291.

Clément, R., and Kruidenier, B.G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology, 4,* 21-36.

Cummins, J. (1984). Education linguistics and its sociological context in heritage language research. In J. Cummins (Ed.) *Heritage languages in Canada: Research perspectives.* Ottawa: Department of Secretary of State of Canada.

Gardner, R.C. (1966). Motivational variables in second-language learning. *International Journal of American Linguistics, 32* 24-44.

Gardner, R.C., Clément, R., Smythe, P.C. and Smythe, C.L. (1979). *The Attitude/ Motivation Test Battery - Revised manual.* Research bulletin No. 15. Language Research Group, University of Western Ontario, London, Ontario.

Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13,* 266-272.

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

Gardner, R.C. and Santos, E.H. (1970). *Motivational variables in second language acquisition: A Philippine investigation.* Research Bulletin No 149. Department of Psychology, University of Western Ontario.

Gardner, R.C. and Smythe, P.C. (1975). *Second language acquisition: a social psychological approach.* Research Bulletin No. 332. Language Research Group, University of Western Ontario, London, Canada.

Harman, H.H. (1967). *Modern factor analysis.* Chicago: The University of Chicago Press.

Hartley, B. (1986). *Age in second language acquisition.* England: Multilingual Matters; 22.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Oxford: Pergamon Press.

Kruidenier, B.G., and Clément, R. (1986). *The effect of context on the composition and role of orientations in second language acquisition.* Québec: International Center for Research on Bilingualism.

Lukmani, M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning, 7,* 261-273.

Noels, K.A. and Clément, R. (1989). Orientations to learning German: The effect of language heritage on second language acquisition. *Canadian Modern Language Review, 45,* 245-257.

Oller, J.W., Baca, L. and Vigil, F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest. *Tesol Quarterly, 11,* 173-182.

Oller, J.W., Hudson, A.J. and Liu, P.F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning, 77,* 1-27.

This Magazine

is indexed in the

CANADIAN MAGAZINE INDEX

Indexing is also available online and on CD ROM through Canadian Business and Current Affairs

Micromedia Limited

Canada's Information People

158 Pearl Street

Toronto, Ontario M5H 1L3

416-593-5211 1-800-387-2689