



Motivation et enseignement de la littérature en français langue étrangère dans les lycées danois

Lindschouw, Jan Juhl; Gleerup Christensen, Mikkel

Published in:
Synergies Pays Scandinaves

Publication date:
2020

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Document license:
[CC BY-NC-ND](#)

Citation for published version (APA):
Lindschouw, J. J., & Gleerup Christensen, M. (2020). Motivation et enseignement de la littérature en français langue étrangère dans les lycées danois. *Synergies Pays Scandinaves*, 14, 121-133.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Motivation et enseignement de la littérature en français langue étrangère dans les lycées danois

Mikkel Gleerup Christensen

Université de Copenhague, Danemark

rnf319@alumni.ku.dk

Jan Juhl Lindschow

Université de Copenhague, Danemark

janl@hum.ku.dk

Résumé

La motivation pour le travail sur la littérature dans les cours de langue au lycée est particulièrement intéressante à l'âge numérique. Cet article, qui s'appuie sur une enquête menée auprès de 464 lycéens participant aux cours de langue en français langue étrangère (FLE) au Danemark, évalue l'incidence sur la motivation de l'apprenant de son opinion sur la littérature comme médiateur du capital auquel il s'intéresse. L'orientation intégrative, qui est généralement corrélée à une forte motivation pour l'acquisition d'une langue étrangère, s'avère avoir une incidence considérable et positive sur la motivation. De plus, il est probable qu'une perception de la littérature comme utile pour le développement de la compétence symbolique peut avoir une incidence même plus importante sur la motivation. Enfin, il est possible qu'une préférence pour *la culture française* au détriment des cultures francophones puisse aussi influencer la motivation.

Mots-clés : littérature, motivations intégrative et instrumentale, médiation culturelle, compétence symbolique

Motivation and teaching of literature in French as a foreign language in Danish upper secondary schools

Abstract

Motivation for working with literature in the language classroom at upper secondary school level is particularly interesting in the digital era. This article, which is based on a study among 464 students learning French as a foreign language in the Danish upper secondary school, evaluates the impact on motivation of the learner's opinion about literature as a mediator of his desired cultural capital. The integrative orientation, which is generally correlated with a strong motivation to learn a foreign language, appears to have a considerable positive influence on motivation. Moreover, it is likely that a perception of literature as useful for the development of symbolic competence may have an even greater influence on motivation. Finally, it is possible that a preference for *French culture* at the expense of francophone cultures might influence motivation as well.

Keywords: literature, integrative and instrumental motivation, cultural mediation, symbolic competence

Introduction

À l'heure où la notion de texte dans les lycées s'étend jusqu'à inclure les films et les médias numériques, il semble utile d'en savoir plus sur la motivation des apprenants pour le travail sur la littérature. Reconnue depuis longtemps dans le domaine de la psychologie, la théorie de l'autodétermination prévoit l'importance capitale pour la motivation des êtres humains d'un sentiment d'autonomie et d'autodétermination. Or, ce sentiment dépend d'une identification de la part de l'individu avec les valeurs de l'activité entreprise. Dans cet article, nous examinerons l'influence sur la motivation pour le travail sur la littérature du degré de correspondance entre le capital culturel désiré par l'apprenant et celui qu'il dit acquérir par le biais de la littérature. Nous considérerons le capital culturel dans une perspective de médiation et d'orientation culturelles, conceptions qui complèteront les notions établies dans ce domaine des orientations intégrative et instrumentale, mais aussi dans une perspective de développement de la compétence symbolique. L'article résume les résultats les plus importants d'une enquête menée auprès de 464 apprenants participant à l'enseignement du FLE dans les lycées danois. Parmi ceux-ci, 32% étaient en première année, 45% étaient en deuxième année et 24% étaient en terminale. Cette enquête s'est basée sur un questionnaire et deux entretiens partiellement structurés avec deux informatrices dont les noms sont fictifs afin d'assurer leur anonymat.

1. Problématique et méthodologie

Nous esquissons ici nos hypothèses et l'approche pour les étudier à partir des recherches faites dans le domaine de la psychologie, de la théorie de la culture et de la didactique des langues étrangères.

1.1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination constitue le pivot théorique de cette étude. Reconnue depuis longtemps dans le domaine de la psychologie, elle comporte une typologie selon laquelle la motivation des êtres humains peut être graduée en fonction de leur degré d'autodétermination. Ainsi, le plus fort degré de motivation possible est corrélé à un niveau très élevé d'autodétermination tandis que la motivation la plus faible correspond à une absence totale d'intention et d'autodétermination dont le résultat est la passivité. Selon ce modèle, le prototype de la motivation autodéterminée est la *motivation intrinsèque* qui s'exprime par l'exécution d'une activité quelconque pour la seule raison de la satisfaction inhérente

à celle-ci. Or, surtout après la petite enfance, l'individu se voit obliger d'entreprendre bon nombre d'activités pour des raisons de nécessité et de responsabilité. Dès lors, l'*internalisation d'une motivation extrinsèque* devient un mécanisme indispensable (Ryan, Deci, 2000). L'internalisation mal réussie de la motivation est associée au sentiment d'un locus extérieur de causalité et s'accompagne donc d'un faible sentiment d'autodétermination. En revanche, l'internalisation de la motivation qui implique une identification avec la valeur de l'activité en question et une responsabilité assumée s'accompagne d'un fort sentiment d'autodétermination (Deci, Eghrari, Patrick, Leone, 1994).

Ainsi, nous nous attendons à ce qu'un niveau élevé de motivation pour le travail sur la littérature soit corrélé à un haut degré de correspondance entre les aspirations et les attentes de l'apprenant à l'égard de l'enseignement du français et son opinion sur l'aboutissement du travail sur la littérature. Comme nous nous concentrons sur le capital culturel que l'on peut acquérir par le biais de ce travail, nous allons tracer un modèle destiné à mesurer l'influence sur la motivation du degré de correspondance entre le capital culturel auquel s'intéresse l'informateur et celui qu'il dit acquérir par le biais de la littérature.

1.2. Les motivations intégrative et instrumentale

Pour ce qui est des intérêts et des aspirations des apprenants d'une langue étrangère, Gardner et Lambert (1959) ont démontré deux dispositions qui ont une incidence considérable sur la motivation, à savoir les orientations *intégrative* et *instrumentale*. L'orientation intégrative désigne une disposition positive à l'égard du groupe culturel que constituent les locuteurs natifs alors que l'apprenant qui se caractérise par une orientation instrumentale apprend la langue pour des raisons utilitaires. La recherche dans ce domaine (ibid., Yu, Downing 2012) a démontré les avantages et la force de la motivation intégrative par rapport à la motivation instrumentale mais aussi par rapport à l'aptitude linguistique. Ainsi, comme il est raisonnable de considérer la littérature comme une ressource dans l'acquisition du français, nous nous attendons à ce que ces deux orientations aient une incidence sur la motivation pour le travail sur la littérature. Afin de prendre en compte cette variable, les informateurs seront répartis en deux catégories selon leurs réponses à la question du questionnaire portant sur leurs raisons d'étudier le français. L'orientation des informateurs ayant indiqué une appréciation pour un ou plusieurs groupes francophones (« j'apprends le français car j'aime bien les Français/un ou plusieurs communautés francophones hors France ») ainsi qu'un désir de communiquer avec ces personnes sera qualifiée d'intégrative. En l'absence d'une telle

indication et d'une telle évaluation, l'orientation de l'informateur sera considérée comme instrumentale. La distinction français/francophone sera prise en considération pour estimer l'orientation culturelle de l'informateur (voir la section 1.3).

1.3. La médiation culturelle de la littérature

Le travail sur la littérature suppose une *médiation culturelle* par le biais d'une *opération sémiotique de traduction* qui dépend d'une certaine conception de la culture chez le médiateur (Darras, 2004). Nous traçons ici deux conceptions de la culture qui se traduisent par deux approches culturelles répandues dans l'enseignement des langues étrangères en Europe : les approches *mono-* et *multiculturelle* (Risager, 1998). Étant donnée la notion commune de *la culture française* et la notion tout aussi évidente des *cultures francophones*, ces deux conceptions sont susceptibles d'être répandues non seulement parmi les enseignants du FLE, mais aussi parmi les apprenants. L'approche *mono-culturelle* accentue et valorise des stéréotypes positifs liés à la culture étrangère, tout en excluant l'importance de la culture propre à l'élève et de l'aspect comparatif. Une telle approche vise à développer une compétence communicative et culturelle au plus proche de celle d'un locuteur natif. L'approche *multiculturelle* reconnaît le multiculturalisme et le multilinguisme et comporte une focalisation sur la diversité ethnique et linguistique des pays associés à la langue enseignée et à celles de l'apprenant (ibid.). Ainsi, la dichotomie des orientations intégrative et instrumentale sera complétée par une distinction entre les orientations mono- et multiculturelle. Il s'agira d'estimer l'influence sur la motivation d'une correspondance ou d'une discordance entre l'orientation culturelle des informateurs (intégrative/instrumentale, mono-/multiculturelle) et leurs opinions sur la médiation culturelle de la littérature, c'est-à-dire les cultures qu'ils disent rencontrer par le biais de la littérature. La distinction mono-multiculturelle se basera sur leurs raisons d'apprendre le français mais aussi sur leurs réponses à une question à choix multiples portant sur les connaissances culturelles et littéraires qu'ils jugent indispensables dans l'enseignement du français (la culture française, les cultures francophones, la littérature française et la littérature francophone en général).

1.4. Compétence symbolique et réflexion interculturelle et inter-linguistique

Avec la notion de *compétence symbolique*, Kramsch (2011) précise la relation entre les compétences interculturelle et communicative. Cette compétence suppose une réflexion sur tous les aspects symboliques du discours et du langage. L'aspect

symbolique du discours étant toujours une propriété du langage au niveau discursif (ibid.), le travail sur la littérature constitue un lieu privilégié du développement de la compétence symbolique, qui vient ainsi s'ajouter aux finalités du travail sur la littérature. Pourtant, on ne peut guère s'attendre à ce que les informateurs soient familiers avec ce terme, mais il est probable qu'ils ont des opinions sur les bénéfices de l'enseignement culturel en général et aussi qu'ils ont déjà atteint un certain niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique. Plutôt que d'essayer d'extraire des opinions sur l'importance de la littérature pour le développement de la compétence symbolique, il sera donc question d'estimer le niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique des informateurs, mais aussi d'extraire leurs opinions sur les avantages communicatifs découlant de l'enseignement culturel dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela permettra d'examiner une corrélation possible entre les paramètres suivants :

1. un niveau élevé de réflexion interculturelle et inter-linguistique ;
2. une opinion selon laquelle l'enseignement culturel dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère promeut la capacité à communiquer en général ;
3. un niveau élevé de motivation pour le travail sur la littérature.

Nous pensons donc que les apprenants se caractérisant par les deux premiers éléments sont les mieux placés pour appréhender comment un produit linguistique et culturel peut être utilisé en tant que moyen d'avancer dans le développement de ce que nous appelons la compétence symbolique.

Une estimation de la connaissance chez l'apprenant des *composantes socio-culturelles* du langage (Martinez, 2012) semble très utile pour évaluer son niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique. Car la réflexion sur les manières appropriées de s'exprimer dans une langue étrangère indique une prise en compte de certaines différences et similitudes à la fois culturelles et linguistiques, comme c'est le cas par exemple pour le vouvoiement et la politesse linguistique plus généralement. Il en va de même de la réflexion sur les choix lexicaux surtout parce que les connotations des mots diffèrent selon les langues et les cultures. À cette fin, le questionnaire dispose d'une question à choix multiples destinée à recueillir les opinions des informateurs sur la communication réussie en langue étrangère avec un locuteur natif. En effet, il s'agit d'une question piège en ce sens que deux des réponses possibles seront considérées comme l'indication d'une connaissance limitée des composantes socioculturelles. Ainsi, le plus faible niveau de *compétence socioculturelle* sera attribué à l'informateur étant de l'avis qu'il doit :

1. traduire autant de mots que possible en accordance avec un dictionnaire bilingue ;
2. calquer les formules de politesse sur sa langue maternelle.

Si aucune de ces deux réponses n'est choisie, l'informateur se verra attribuer le niveau le plus élevé de compétence socioculturelle. Si l'une de ces réponses est indiquée, le niveau sera considéré comme moyen.

L'estimation du niveau de compétence socioculturelle sera combinée avec une estimation du niveau de *compétence interculturelle* de l'apprenant afin d'évaluer son niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique.

Pour estimer la compétence interculturelle, la question à choix multiples portant sur la communication réussie en langue étrangère avec un locuteur natif comporte deux réponses possibles indiquant l'importance de l'aspect comparatif aussi bien à l'égard des langues qu'à l'égard des cultures impliquées dans l'enseignement. Le plus haut niveau de compétence interculturelle sera donc attribué à l'informateur étant de l'avis que la communication réussie repose sur :

1. la capacité de comparer sa propre culture avec la culture cible ;
2. la capacité de comparer sa langue maternelle avec la langue étrangère.

Si aucune de ces deux réponses n'est choisie, le niveau de compétence interculturelle sera considéré comme faible tandis que la présence d'une seule de ces deux réponses correspondra à un niveau moyen de compétence interculturelle.

Un haut niveau dans l'une des deux compétences en combinaison avec un haut niveau ou un niveau moyen dans l'autre correspondra à un niveau élevé de réflexion. La logique inverse sera employée pour définir un faible niveau de réflexion, tandis que toute autre combinaison indiquera un niveau moyen de réflexion.

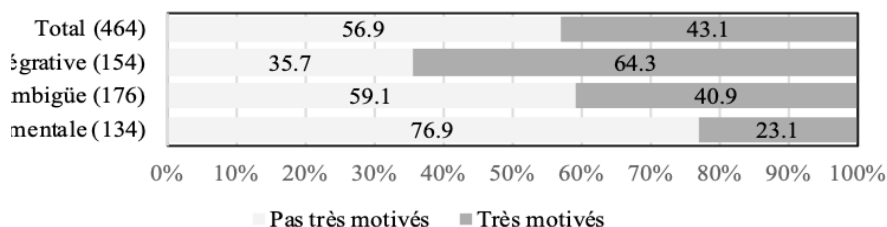
Enfin, le questionnaire dispose d'une question à choix multiples portant sur l'utilité de l'enseignement de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Ici, l'informateur a pu indiquer que cet enseignement lui permet d'améliorer ses compétences en communication en général et non seulement dans la langue enseignée.

2. Première partie de l'analyse : orientations et médiations culturelles

Les informateurs ont été répartis en groupes selon qu'ils se caractérisent par une orientation intégrative ou par une orientation instrumentale tel que le montre le diagramme 1 ci-dessous. Il est important de noter que presque 38% des 464 informateurs (la catégorie dite *ambigüe*) se caractérisent par une appréciation pour un

ou plusieurs groupes francophones sans toutefois éprouver le désir de communiquer avec ces personnes, ou inversement. En raison de l'ambiguïté que cela implique, ce groupe n'a pas fait l'objet d'un examen plus approfondi. Le diagramme 1 montre les variations dans la motivation pour le travail sur la littérature en fonction de la répartition des informateurs selon la dichotomie de l'orientation intégrative et de l'orientation instrumentale :

Diagramme 1 (%) Motivation pour le travail sur la littérature en fonction des organisations intégrative et instrumentale

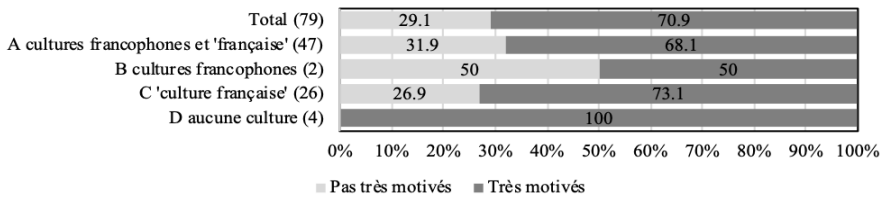


En considérant ce diagramme, on note une tendance assez nette selon laquelle la motivation pour le travail sur la littérature augmente quand on passe de l'orientation instrumentale à l'orientation intégrative. Il est donc raisonnable de considérer comme une variable importante la dichotomie de ces deux orientations.

2.1 Orientation intégrative

Sur les 154 informateurs à orientation intégrative, 46 montrent une ambiguïté provenant du fait que leurs raisons d'étudier le français témoignent d'une orientation multiculturelle tandis que les connaissances qu'ils ont jugées indispensables dans l'enseignement indiquent une orientation mono-culturelle ou inversement. De plus, 12 n'ont jugé indispensable aucune des connaissances proposées. Enfin, parmi les 96 restants (dont 7 qui se caractérisent par un intérêt unique pour *la culture française* et d'autres qui semblent avoir une préférence pour la haute culture ou pour la basse culture, variables qui ne sont pas prises en compte ici), certains groupes sont trop petits pour être répartis en sous-groupes selon leurs opinions sur la médiation de la littérature. Par conséquent, nous examinons ici la catégorie dite multiculturelle dont les 79 membres disent que les cultures francophones font partie des connaissances culturelles et littéraires indispensables dans l'enseignement du français. Le diagramme 2 ci-dessous montre la motivation et la répartition de cette catégorie selon les cultures que les informateurs disent rencontrer par le biais de la littérature :

Diagramme 2 (%) Orientation intégrative et multiculturelle : motivation pour le travail sur la littérature en fonction des cultures rencontrées par le biais de la littérature

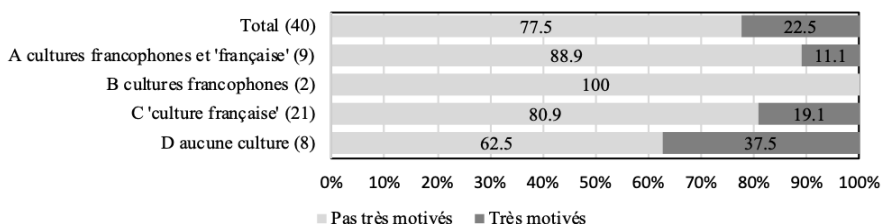


Le niveau de motivation caractérisant le groupe A est de 5% inférieur à celui caractérisant le groupe C, ce qui indique que la motivation diminue légèrement lorsque la littérature est considérée comme un médiateur des cultures francophones et non uniquement de *la culture française*. Si cela va à l'encontre de l'orientation culturelle attribuée à ce groupe d'informateurs, il faut néanmoins préciser que le niveau du groupe A (68,1%) est supérieur au niveau global des informateurs à orientation intégrative présenté dans le diagramme 1 ci-dessus (64,3%). Par conséquent, nous considérons cette observation comme révélatrice de l'importance de *la culture française* par rapport aux cultures francophones dans un sens large et non pas comme l'indication d'un mécontentement considérable à l'égard des cultures francophones. Le niveau de motivation relativement faible du groupe B indique également l'importance pour la motivation de ce que la *culture française* figure parmi les cultures francophones rencontrées tandis que celui du groupe D semble remettre en question l'importance de la culture tout court. Or, il faut souligner la taille assez faible de ces deux groupes en comparaison avec les groupes A et C.

2.2 Orientation instrumentale

L'orientation instrumentale a été attribuée aux informateurs qui n'ont indiqué parmi leurs raisons d'apprendre le français ni une appréciation pour les Français ou d'autres francophones, ni un désir de communiquer avec de telles personnes. L'évaluation de l'orientation culturelle de ces informateurs se base donc uniquement sur les connaissances culturelles et littéraires qu'ils ont jugées indispensables dans l'enseignement du français. Nous présentons ici les niveaux de motivation des informateurs dont l'orientation avait été qualifiée d'instrumentale et multiculturelle sur la base de leurs réponses au questionnaire. Nous avons choisi ce groupe parce qu'il révèle les difficultés à déterminer l'orientation culturelle des informateurs à orientation instrumentale. Le diagramme 3 ci-dessous montre la motivation et la répartition de cette catégorie selon les cultures que les informateurs disent rencontrer par le biais de la littérature :

Diagramme 3 (%) Orientation instrumentale et multiculturelle : motivation pour le travail sur la littérature en fonction des cultures rencontrées par le biais de la littérature



Le fait que la motivation du groupe C soit de 8% supérieure à celle du groupe A semble encore une fois indiquer une préférence pour *la culture française* au détriment des cultures francophones malgré l'orientation multiculturelle. Cependant, cette fois-ci le niveau du groupe A, dont les membres disent rencontrer les cultures francophones, est d'environ 12% *inférieur* au niveau global des informateurs à orientation instrumentale présenté dans le diagramme 1 ci-dessus. De plus, le groupe B se caractérise par le plus bas niveau observé jusqu'ici, tandis que près d'un quart des informateurs dans cette catégorie (le groupe D) qui n'ont pas l'impression d'étendre leurs connaissances culturelles se caractérisent par le plus haut niveau d'informateurs à orientation instrumentale observé jusqu'ici. Ces observations remettent en cause la détermination de l'orientation culturelle dans la catégorie instrumentale, mais les entretiens avec Alexandra et Michelle servent à éclaircir cette question.

Nous avons choisi ces deux informatrices en raison de leurs réponses au questionnaire et les entretiens ont confirmé qu'Alexandra, dont la motivation est très élevée, se caractérise par une orientation intégrative et multiculturelle tandis que Michelle, dont la motivation est très faible, se caractérise par une orientation instrumentale et multiculturelle.

Au cours de l'entretien, Michelle (instrumentale) souligne qu'elle ne peut justifier d'affirmer l'importance des connaissances culturelles proposées dans le questionnaire tant qu'elle s'appuie uniquement sur son point de vue personnel. Cette distinction entre son propre point de vue et l'importance réelle des connaissances culturelles qui font l'objet de l'enseignement du français indique l'absence d'une identification avec les finalités de cet enseignement. Cela n'est pas surprenant étant donné son bas niveau de motivation et pour l'acquisition du français et pour le travail sur la littérature. Car une faible motivation correspond à une internalisation mal réussie de la motivation extrinsèque et donc au sentiment d'un locus externe de causalité.

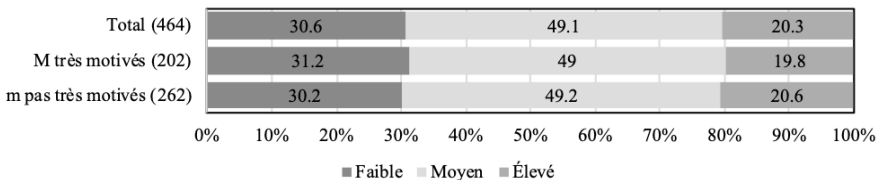
En revanche, Alexandra (intégrative) ne semble pas faire de différence entre son point de vue personnel à l'égard des finalités de l'enseignement et le raisonnement selon lequel ces connaissances sont indispensables en vertu de leur utilité et de leur valeur didactique. Car elle dit ne pas être « très absorbée par la haute culture, » lorsqu'elle a été invitée à approfondir ses réponses à cette question. En d'autres termes, les connaissances qu'elle trouve intéressantes sont celles qu'elle juge indispensables dans l'enseignement (ou inversement), ce qui indique une identification avec la valeur des activités et des buts de l'enseignement, l'impression d'un locus interne de causalité et donc un fort sentiment d'autodétermination.

Par conséquent, le fait que les connaissances proposées soient considérées comme indispensables dans l'enseignement n'indique pas nécessairement que l'informateur est réellement intéressé par elles, d'autant plus si la motivation est faible.

3. Deuxième partie de l'analyse : compétence symbolique

Cette deuxième partie de l'analyse a pour but une évaluation des variations dans les niveaux de réflexion interculturelle et inter-linguistique des informateurs en fonction de leur motivation pour le travail sur la littérature. Leurs opinions sur les avantages communicatifs de l'enseignement de la culture en général seront également prises en considération. Le diagramme 4 présente la variation dans le niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique en fonction de la motivation pour le travail sur la littérature pour tous les 464 informateurs :

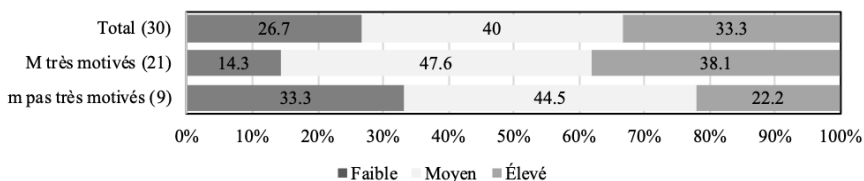
Diagramme 4 (%) Niveaux globaux de réflexion interculturelle et interlinguistique en fonction de la motivation pour le travail sur la littérature



Il est notable que les différences entre les niveaux de réflexion caractérisant les groupes M (motivation élevée) et m (motivation faible) soient presque inexistantes. Par conséquent, on ne peut parler d'une importante corrélation entre la motivation pour le travail sur la littérature et le niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique.

Sur les 464 informateurs ayant répondu au questionnaire, 30 disent que l'enseignement culturel promeut la capacité générale de communiquer, c'est-à-dire non seulement en ce qui concerne la communication dans la langue étrangère, mais aussi pour ce qui est de la communication dans la langue maternelle de l'informateur. Ces 30 informateurs sont également de l'avis que cet enseignement fournit des avantages qui sont utiles pour celui qui vit dans une société multiculturelle. Le diagramme 5 montre la variation dans le niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique en fonction de la motivation pour le travail sur la littérature pour ces 30 informateurs :

Diagramme 5 (%) Niveaux de réflexion interculturelle et interlinguistique en fonction de la motivation pour le travail sur la littérature pour ceux qui voient des avantages communicatifs dans l'enseignement culturel



Parmi les 21 informateurs qui considèrent cet enseignement comme favorable au développement de compétences communicatives et qui sont très motivés pour le travail sur la littérature (le groupe M), seulement 14,2% se caractérisent par un niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique au-dessous de la moyenne. Ce groupe comporte également le plus grand pourcentage observé d'informateurs dont le niveau de réflexion est supérieur à la moyenne (38%). Cela correspond à huit informateurs dont la motivation pour le travail sur la littérature est forte, qui voient les avantages communicatifs dont il est question et qui se caractérisent par un haut niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique. Il est raisonnable de penser que ces informateurs ainsi que les deux du groupe m dont le niveau de réflexion est également élevé (22,2%) sont les mieux placés pour appréhender comment un produit linguistique et culturel peut être utilisé en tant que moyen d'avancer dans le développement de ce que nous appelons la compétence symbolique (voir section 1.4), car ces informateurs semblent bien comprendre l'importance d'une connaissance culturelle pour la communication ainsi que les limites d'une communication ne reposant que sur la compétence langagière et qui ne prend pas en compte l'aspect socioculturel du langage. Ainsi, il est intéressant de remarquer que huit sur dix de ces informateurs, c'est-à-dire 80%, sont très motivés pour le travail sur la littérature. Rappelons que 64% des informateurs à orientation intégrative étaient très motivés.

Les niveaux de réflexion des deux informatrices Alexandra et Michelle ont été catégorisés comme moyen à partir de leurs réponses au questionnaire pour les raisons suivantes : premièrement, elles n'ont pas trouvé important d'être conscientes de leur propre culture lorsqu'elles souhaitent communiquer en langue étrangère avec un locuteur natif. Deuxièmement, Alexandra a insisté sur l'importance à cet égard de traduire autant de mots que possible en accordance avec le dictionnaire, tandis que Michelle n'a pas trouvé importante la capacité de comparer sa propre langue avec la langue étrangère.

Au cours de l'entretien, Alexandra précise que le dictionnaire dispose souvent d'un nombre d'exemples montrant comment on peut utiliser certains mots dans plusieurs contextes différents. De plus, invitée à réfléchir aux possibles malentendus qui pourraient survenir lors d'une conversation avec un étranger, elle prend l'exemple du vouvoiement et explique qu'il faut faire attention au groupe nominal « ta mère » parce qu'il peut s'utiliser comme un juron en français. Cet exemple illustre bien l'importance de comprendre le contexte situationnel ainsi que la manière dont les possibles connotations des mots peuvent parfois varier considérablement selon les langues et les cultures. De son côté, Michelle souligne l'importance de ne pas employer un niveau de style trop élevé dans les situations informelles lorsqu'elle est invitée à s'imaginer une situation maladroite résultant de la maîtrise insuffisante d'une langue étrangère.

Invitée à réfléchir aux différences culturelles et, par la suite, à sa propre culture, Alexandra parle d'un certain degré de liberté et de responsabilité qu'elle considère comme particulier à la jeunesse danoise en s'appuyant sur ses expériences vécues aux États-Unis. De la même manière, Michelle fait preuve d'une disposition à comparer sa propre culture avec la culture associée à la langue enseignée et elle avance également son hypothèse concernant les raisons pour lesquelles on n'utilise pas les titres tels que *monsieur* et *mademoiselle* de la même manière au Danemark qu'en France.

Par conséquent, les entretiens révèlent une possible tendance à sous-estimer le niveau de réflexion inter-linguistique et interculturelle des informateurs, tandis qu'il n'y a pas d'indication d'une surestimation.

Conclusion

Comme prévu, une corrélation considérable s'est observée entre l'orientation intégrative et une forte motivation pour le travail sur la littérature tandis que la motivation des informateurs à orientation instrumentale s'est avérée moins élevée. Les comparaisons des niveaux de motivation ont révélé de possibles défaillances dans la détermination de l'orientation culturelle des informateurs à orientation

instrumentale, ce qui rend difficile une estimation de l'influence sur la motivation du degré de correspondance entre l'orientation culturelle de ces informateurs et leur opinion sur la médiation culturelle de la littérature. Malgré ces difficultés, une tendance a été observée selon laquelle la motivation des informateurs à orientation instrumentale diminue dès lors qu'ils disent rencontrer les cultures francophones par le biais de la littérature alors que le contraire est vrai pour *la culture française*. Cela semble indiquer que la plupart de ces informateurs se caractérisent par une orientation mono-culturelle. Cette préférence pour 'la culture française' est beaucoup moins prononcée parmi les informateurs à orientation intégrative et multiculturelle, observation que nous interprétons comme indiquant l'importance de *la culture française* plutôt que comme un problème concernant l'estimation de l'orientation culturelle de ces informateurs. Car, bien que la motivation diminue légèrement lorsque les cultures francophones dans un sens large figurent parmi les cultures rencontrées, elle est néanmoins supérieure au niveau de motivation des informateurs à orientation intégrative dans leur ensemble. L'analyse a montré une corrélation entre une forte motivation pour le travail sur la littérature et la présence concomitante d'un niveau élevé de réflexion interculturelle et inter-linguistique et d'une perception de l'enseignement culturel comme une ressource dans le développement d'une compétence communicative. Par conséquent, huit sur dix informateurs dont le niveau de compétence symbolique est le plus élevé sont très motivés pour le travail sur la littérature. Si cela est vrai, une conscience de l'utilité de la littérature pour le développement de la compétence symbolique s'avère ici avoir une plus grande incidence sur la motivation que l'orientation intégrative.

Bibliographie

- Darras, B. 2004. « Étude des conceptions de la culture et de la médiation ». *Médiation et information*, n° 19, p 61-86.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., Leone, D. 1994. « Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective ». *Journal of Personality*, n° 62(1), p. 119-142.
- Gardner, R., Lambert, W. 1959. « Motivational variables in second-language acquisition ». *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne De Psychologie*, n° 13(4), p. 266-272.
- Kramsch, C. 2011. « The symbolic dimensions of the intercultural ». *Language Teaching*, n° 44, p. 354-367.
- Martinez, P. 2012 [1996]. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Risager, K. 1998. Language teaching and the process of European Integration. In: *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R., Deci, E. 2000. « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ». *American Psychologist*, n° 55(1), p. 68-78.
- Yu, B., Downing, K. 2012. « Determinants of International Students' Adaptation: Examining Effects of Integrative Motivation, Instrumental Motivation and Second Language Proficiency ». *Educational Studies*, n° 38(4), p. 457-471.