



RAPPORT DE RECHERCHE

PERCEPTIONS ET MOTIVATION À L'ÉGARD DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE ENSEIGNÉ AU QUÉBEC

PHILIPPE GAGNÉ
Cégep Vanier

VANIER
CÉGEP/COLLEGE

MARIA POPICA
Cégep John-Abbott

 **JOHN ABBOTT**
CÉGEP/COLLEGE

“ French is the language of love but there is *no love* . ”

- Une élève -

L'objectif de cette étude a été d'écouter les jeunes Québécois ayant fréquenté les écoles anglophones afin de comprendre ce qu'ils retiennent de leurs cours de français langue seconde (FLS) du primaire au collégial et de mesurer leur degré de motivation pour cette discipline. L'enquête a été menée auprès d'un millier d'élèves dans huit cégeps et trois collèges privés du Québec où l'enseignement est offert en anglais.

Les résultats révèlent que les élèves ont une motivation légèrement négative pour l'apprentissage du FLS, que leurs perceptions de la discipline sont aussi légèrement négatives et que leurs perceptions du corps enseignant sont légèrement positives. Quant aux perceptions de leurs compétences, elles croissent avec leur niveau de maîtrise et sont indirectement proportionnelles avec l'anxiété en classe de langue. Toutes ces perceptions sont corrélées avec la motivation pour l'apprentissage du FLS. Plus elles sont positives, plus la motivation augmente. De plus, l'étude montre que le nombre d'amis francophones des élèves et le nombre d'heures à parler en français avec eux jouent un rôle important sur les variables étudiées. Cette dynamique de l'amitié a un effet statistiquement significatif sur **1) leur motivation pour l'apprentissage du français** — dont leur « intention de résister » à l'apprentissage et à l'utilisation du français, **2) leur attitude à l'égard du français parlé au Québec**, **3) leur anxiété en classe de langue**, **4) leur perception de compétence en français**, **5) leur attitude envers la communauté francophone** et **6) leur désir de s'y intégrer**.

En somme, les élèves ont globalement mal vécu leur scolarisation en FLS. Ils en gardent un goût amer, voire du ressentiment. Il apparaît alors crucial, dans ce contexte, de développer une pédagogie transdisciplinaire de la médiation interculturelle où la socialisation avec des francophones primerait sur la maîtrise de la norme linguistique.



Philippe Gagné détient une maîtrise en études françaises. Il enseigne le français langue seconde au Cégep Vanier depuis 2002. Il fait aussi de la recherche en éducation depuis une dizaine d'années. Ses intérêts portent sur l'évaluation des apprentissages et la motivation. Les jumelages interculturels occupent dorénavant une bonne partie de ses pensées.



Maria Popica est titulaire d'un baccalauréat en enseignement du français langue seconde, d'une maîtrise en lettres modernes et d'une scolarité doctorale en études françaises. Elle enseigne le français langue seconde au Cégep John-Abbott depuis 2008. Elle est également coauteure de plusieurs ouvrages destinés à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue seconde.

La présente recherche (PA2014-023) a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

© 2017, Vanier College Press
Tous droits réservés

Le présent rapport a été rédigé en suivant les principes généraux de la rédaction épicienne de l'Office québécois de la langue française afin d'accorder une visibilité équivalente aux genres féminin et masculin. Il arrive parfois que le masculin soit utilisé seul sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte. Il est aussi conforme à la nouvelle orthographe.

Conception graphique et mise en page : Tien-Dat Le (www.tiendatdesigns.com)

Révision linguistique : Isabelle Der Aprahamian, Philippe Gagné et Maria Popica

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Il est possible de télécharger ce rapport en format PDF à l'adresse suivante :
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Philippe Gagné
821, av. Ste-Croix, bur. K-327
Montréal (Québec) H4L 3X9
gagnep@vanier.college

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2017

ISBN : 978-2-923990-14-9 (imprimé)

978-2-923990-15-6 (PDF)

Descripteurs : Français langue seconde, motivation, perceptions, attitudes, résistance.

REMERCIEMENTS

Toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont distribué le questionnaire à l'automne 2015 et à l'hiver 2016 pendant les heures de cours et les équipes de coordination qui ont fait le suivi de la collecte de données, de même que les assistantes et assistants de recherche. Un merci tout spécial à :

Danielle Altidor, Cégep Vanier
Tristan Aviles, Dawson College
Carmen Bruneau, Cégep John-Abbott
Geneviève Caron, Cégep John-Abbott
Lise Chartrand, Cégep de la Gaspésie et des Îles
Isabelle Delisle, Cégep Vanier
Isabelle Der Aprahamian, Cégep Vanier
Laëtitia Desanti, Dawson College
Bernard De Serres, Service régional d'admission du Montréal métropolitain
Laurent Duval, Dawson College
Brigitte Germain, Collège LaSalle
Marie-Hélène Gratton, Cégep Vanier
Gladys Jean, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Émilie Langlois-Bellemare, Service régional d'admission du Montréal métropolitain
Fanny Larivière, Marianopolis College
Mathieu Larocque, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Michelle Légaré, Cégep John-Abbott
Alexandre Limoges, Cégep John-Abbott
Isabelle-Luce Levasseur, Marianopolis College
Éric Lozowy, Cégep Vanier
Hélène Mathieu, Collège régional Champlain de Saint-Lambert
Marc-Albert Paquette, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Christian Paré, Dawson College
Pierre Plante, Sémato (UQAM)
Paul Price, Cégep Vanier
Patrice Robitaille, Collège TAV
Avery Rueb, Cégep Vanier
Lily Soucy, Marianopolis College
Martine Thibodeau, Cégep de Victoriaville
Jill Vandermeerschen, Service de consultation en analyse de données (UQAM)
Andreea-Maria Zbarcea, assistante de recherche, Université de Montréal

Toutes les erreurs ou les maladresses que peut contenir ce rapport de recherche sont uniquement attribuables aux auteurs.

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	8
LISTE DES ABRÉVIATIONS	10
RÉSUMÉ	11
ABSTRACT	12
INTRODUCTION	13
1. PROBLÉMATIQUE	16
1.1. La connaissance du français sur le plan socioéconomique.....	16
1.2. Le FLS au primaire et au secondaire	23
1.3. Le FLS au collégial.....	28
1.4. Énoncé du problème, questions et objectifs de recherche	32
1.5. Résultats escomptés	34
1.6. Pertinence de la recherche	34
2. CADRE THÉORIQUE : L'ÉTUDE DES PERCEPTIONS ET DE LA MOTIVATION EN ACQUISITION DES LANGUES SECONDES	36
2.1. Définition du concept de motivation en LS.....	38
2.2. Définition du concept de perception	42
2.3. Profil sociolinguistique	47
3. MÉTHODOLOGIE	51
3.1. Approche.....	51
3.2. Sources de données	51
3.3. Méthodes de collecte des données	54
3.4. Description des instruments de mesure.....	56
3.5. Principes déontologiques et éthiques.....	60
3.6. Forces et faiblesses	60
4. RÉSULTATS	62
4.1. Perceptions à l'égard de la discipline FLS.....	64
4.2. Perceptions envers le corps enseignant	79
4.3. Perceptions de sa compétence linguistique	91
4.4. Attitudes envers la communauté francophone et le français parlé au Québec	100
4.5. Résistance à l'apprentissage du FLS.....	108
4.6. Motivation pour l'apprentissage du FLS	127
4.7. Profil sociolinguistique et facteurs motivationnels.....	137
5. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS	144
5.1. RECOMMANDATION 1 : les devis ministériels	148
5.2. RECOMMANDATION 2 : la perspective actionnelle du CECR.....	149
5.3. RECOMMANDATION 3 : la formation continue en DDL et CCI	150
5.4. RECOMMANDATION 4 : la CCI et les jumelages interculturels.....	151

5.5. RECOMMANDATION 5 : l'interaction orale.....	155
5.6. RECOMMANDATION 6 : l'enseignement correctif.....	157
5.7. RECOMMANDATION 7 : la CUA et la taille des groupes	158
5.8. RECOMMANDATION 8 : la cote R des cours de FLS.....	160
5.9. RECOMMANDATION 9 : le français dans les programmes d'études	161
5.10. RECOMMANDATION 10 : des emplois d'été en région.....	161
CONCLUSION	163
BIBLIOGRAPHIE	168
ANNEXE A : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	178
ANNEXE B : GUIDE D'ENTRETIEN DIRIGÉ	182
ANNEXE C : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	187
ANNEXE D : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE PAR CATÉGORIE.....	197
ANNEXE E : CATÉGORIES THÉMATIQUES DES ENTREVUES.....	206
ANNEXE F : CONCEPTION ET VALIDATION DU QUESTIONNAIRE	212

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 Répartition des élèves inscrits pour la première fois au collégial à l'automne 2013, à l'automne 2014 ou à l'automne 2015 (ensemble des cégeps anglophones), selon le premier cours de FLS suivi au collégial et en fonction du cours de FLS complété au secondaire (Source : système DÉFI du SRAM)	18
Tableau 2 Les compétences des programmes de FLS aux deux cycles du secondaire	25
Tableau 3 Échantillon par collège	53
Tableau 4 Sous-échantillon des élèves ayant affirmé avoir étudié le FLS dans une école secondaire au Québec selon le programme fréquenté et le classement au collégial	53
Tableau 5 Instruments de mesure et nombre de répondants	59
Tableau 6 Lien entre l'association lexicale avec les Québécois d'expression française et l'échelle des attitudes envers la communauté francophone	102
Tableau 7 Croisement de la fréquence en % des méga-thèmes par niveau à la question sur la résistance; le chiffre entre parenthèses représente le rang du méga-thème pour chaque niveau	113
Tableau 8 Corrélations entre les deux modèles de la motivation et les mesures de perceptions	128
Tableau 9 Alphas de Cronbach, Attitudes envers le français du Québec	213
Tableau 10 Indice KMO et test de Bartlett	213
Tableau 11 Corrélations des items ^a	214
Tableau 12 Variance expliquée et valeurs propres (extrait).....	215
Tableau 13 Matrice des poids pour 3 composantes (49.8 % de variance expliquée).....	216
Figure 1 Modèle de l'effet de trois types de perceptions des élèves sur leur motivation pour le FLS	64
Figure 2 Perceptions à l'égard de la discipline FLS selon le niveau (IC 95 %)	65
Figure 3 Perceptions envers le corps enseignant par niveau (IC 95 %)	79
Figure 4 Perceptions de sa compétence linguistique selon le niveau (IC 95 %)	92
Figure 5 Anxiété en classe de FLS par niveau (IC 95 %)	93
Figure 6 Attitudes envers la communauté francophone selon le niveau (IC 95 %)..	100
Figure 7 Lien entre l'association lexicale des répondants et les Québécois d'expression française avec la mesure des attitudes envers la communauté francophone (IC 95 %).....	101
Figure 8 Attitudes à l'égard du français parlé au Québec selon le niveau (IC 95 %) ..	103
Figure 9 Attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage par niveau (IC 95 %) ...	109

Figure 10 Réponses à l’item « I’ve resisted learning French because it’s mandatory » par niveau (IC 95 %)	111
Figure 11 Comparaison des réponses à l’affirmation de résistance entre les élèves qui ont indiqué avoir fréquenté un programme d’immersion et le programme de base (IC 95 %)	112
Figure 12 Schéma des facteurs qui émergent de l’étude au sujet de la résistance à l’apprentissage ou à l’usage du français	126
Figure 13 Analyse des cooccurrences des méga-thèmes tirées des réponses à la question ouverte sur la résistance mesurées par le logiciel Sémato texte (N=792)	127
Figure 14 Motivation des élèves pour le FLS par niveau selon le modèle de Dörnyei (IC 95 %).....	129
Figure 15 Motivation des élèves pour le FLS selon le modèle de Gardner par niveau (IC 95 %).....	130
Figure 16 Dimension instrumentale de la motivation des élèves pour le FLS selon le niveau (IC 95 %).....	132
Figure 17 Nombre d’amis francophones selon le niveau (IC 95 %)	138
Figure 18 Nombre d’heures à parler français chaque semaine avec les amis francophones selon le niveau (IC 95 %)	139
Figure 19 Modèle des effets de la dynamique de l’amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels	141
Figure 20 Nombre total d’élèves éligibles aux mesures d’aide particulière selon le niveau en FLS dans un cégep montréalais de l’automne 2014 à l’hiver 2017, incluant les élèves ayant fréquenté les écoles francophones avant l’arrivée au cégep (proportion de la population totale en pourcentage).....	159
Figure 21 Tracé des valeurs propres	215

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ALS	Anglais langue seconde
DEC	Diplôme d'études collégiales
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
LS et L2	Langue seconde
QA	Québécois de langue anglaise
QF	Québécois de langue française
R	Répondant
TL	Traduction libre

RÉSUMÉ

La présente étude vise à mieux comprendre pourquoi plus de la moitié des élèves des collèges ayant fréquenté une commission scolaire anglophone obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC) sans avoir atteint un niveau permettant de travailler en français. L'objectif a été de déterminer les perceptions qu'ont les répondants de l'enseignement reçu en français langue seconde (FLS) du primaire au collégial de même que les perceptions de leurs apprentissages, et ce pour tous les niveaux de compétence en FLS. L'ensemble de ces perceptions ont été mises en relation avec l'établissement des profils motivationnels afin d'identifier celles qui ont un impact sur le degré de motivation. Pour ce faire, des entrevues dirigées ont permis d'identifier les dimensions qui composent la trame de questionnaires distribués en ligne à grande échelle. Des groupes de discussion ont enfin permis de valider les résultats et ainsi de compléter la triangulation. Un échantillon probabiliste aléatoire composé de 974 élèves a été établi dans 11 cégeps et collèges du Québec. 22 entrevues individuelles ont été menées et 48 élèves ont été rencontrés lors de quatre groupes de discussion.

Les entrevues et les données quantitatives ont révélé que les élèves de tous les niveaux sont peu motivés, que leurs perceptions de la discipline sont légèrement négatives, que leurs perceptions du corps enseignant sont légèrement positives. Quant aux perceptions de leurs compétences, elles croissent avec leur niveau de maîtrise. Toutes ces perceptions ont un effet statistiquement significatif sur la motivation pour l'apprentissage du FLS. Plus elles sont positives, plus la motivation augmente. De plus, il appert que le nombre d'amis francophones et le nombre d'heures à parler en français avec eux ont un effet significatif sur toutes les perceptions des répondants. La dynamique de l'amitié a aussi un effet sur 1) leur motivation pour l'apprentissage du français — dont leur « intention de résister » à l'apprentissage et à l'utilisation du français, 2) leur attitude à l'égard du français parlé au Québec, 3) leur anxiété en classe de langue, 4) leur perception de compétence en français, 5) leur attitude envers la communauté francophone et 6) leur désir de s'y intégrer. En somme, les élèves ont globalement mal vécu leur scolarisation en FLS et il devient clair que développer une pédagogie transdisciplinaire de la médiation interculturelle est une piste de solution à envisager.

ABSTRACT

The purpose of this study is to better understand why more than half of college students from the English sector have earned their Diploma of College Studies (DCS) without attaining a sufficient level of French to be able to work in the language. The objective was to determine participants' perceptions of the instruction they received for French as a second language (FSL) from primary school to college as well as their perceptions of their FSL learning for all competency levels. These learner perceptions were then compared with motivation profiles in order to identify which perceptions impacted the degree of learner motivation. Firstly, guided interviews helped identify the most salient learner perceptions to investigate. These perceptions were then transformed into a questionnaire that was distributed province-wide throughout the cegep system. Finally, in order to triangulate the results, the research team led focus groups with learners to validate the questionnaire results. A random probability sample of 974 students was used in 11 Cegeps and colleges in Quebec. 22 individual interviews were conducted and 48 students were interviewed in four focus groups.

Interviews and quantitative data revealed that students at all competency levels have little motivation for FSL learning; that their perceptions of FSL are somewhat negative; and that their perceptions of the FSL faculty are somewhat positive. Learner perceptions of their language skills increase based on their mastery level. All these perceptions have a statistically significant effect on student motivation for FSL learning. The more positive their perceptions of FSL learning are, the more their motivation increases. Additionally, it appears that the number of French-speaking friends and the number of hours spent speaking in French has a significant effect on all respondents' perceptions. Friendship dynamics also have an effect on (1) motivation for learning French—including students' "intention to resist" the learning and use of French, (2) their attitude towards French spoken in Quebec, (3) their anxiety felt in the classroom (4) their perception of French proficiency, (5) their attitude towards the French-speaking community, and (6) their desire to integrate into it. In short, students perceive in general that they have had somewhat negative experiences in FSL and it is clear that developing a transdisciplinary pedagogy of intercultural mediation is a possible solution.

INTRODUCTION

J'aime, j'aime tellement cette idée que, qu'en apprenant une autre langue, je, je deviens plus, je suis pas, je deviens quelqu'un de différent, je sais plus de choses sur une autre culture. Et je me motive moi-même à cause que la culture francophone m'intéresse beaucoup pi j'aime la langue aussi alors j'aimerais améliorer mon français, j'aimerais apprendre davantage sur la culture.

Propos d'élève en entrevue

La « réforme Robillard », lancée en 1993, a mené à la création de deux cours obligatoires de langue seconde (LS) dans le réseau collégial québécois. Ces cours se sont ajoutés à la formation générale existante en retranchant un cours de Philosophie (*Humanities* dans le secteur anglophone) et un cours d'éducation physique. Dans les deux secteurs linguistiques, les collèges s'attendaient à recevoir des élèves ayant un niveau fonctionnel à l'oral et prévoyaient, dans le secteur anglophone en particulier, miser davantage sur l'écriture et la lecture. En 1998, un niveau supplémentaire fut ajouté *sous* le niveau le plus faible prévu au départ pour correspondre au niveau réel des plus faibles. À partir de l'année suivante jusqu'en 2011, trois commissions ou Conseils indépendants ont demandé le rehaussement du niveau en LS au collégial, tant en anglais langue seconde (ALS) qu'en français langue seconde (FLS). Pour y arriver, la Direction de l'enseignement collégial a mis sur pied le projet des Tests de niveaux de maîtrise en langue seconde qui devait établir le niveau minimal à atteindre au terme des études collégiales. Comme un trop grand nombre d'élèves n'arrivaient pas à l'atteindre — et auraient vu leur cheminement scolaire ralenti, voire compromis — ce projet a été abandonné en 2013. En somme, 23 ans après la création des cours de LS au collégial, la majorité des élèves obtiennent leur Diplôme d'études collégiales (DEC) sans pouvoir travailler dans leur domaine ou suivre un cours universitaire en FLS ou en ALS. Si l'impact est moins grand en ALS en raison de la politique linguistique

du Québec, cette même politique pose des enjeux cruciaux aux jeunes Québécois de langue anglaise (QA). Cette étude entend proposer une nouvelle compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS dans les écoles des commissions scolaires anglophones du Québec à travers le regard des jeunes qui fréquentent aujourd'hui les institutions collégiales.

Ce rapport est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre dresse un état du problème à l'origine de l'étude, suivi de la formulation des objectifs de recherche. Pour favoriser le plein potentiel des jeunes QA au Québec, il est nécessaire de comprendre dans quelle mesure le réseau scolaire anglophone et la société québécoise en général arrivent à franciser les jeunes de langue anglaise. Pour cela, des élèves de 11 institutions collégiales anglophones de Montréal et des régions sont interrogés sur ce qui les motive, ce qui les démotive, ce qu'ils retiennent de leur parcours en FLS du primaire au collégial et comment ils expliquent le fait qu'ils aient atteint tel ou tel niveau de maîtrise. L'objectif général de cette étude est de déterminer les schèmes de perceptions qui influencent la motivation pour le FLS des cégépiens et cégépiennes ayant fréquenté les écoles, les cégeps et les collèges privés anglophones.

Le deuxième chapitre expose l'état des connaissances liées aux concepts de base de l'étude, à savoir la motivation en LS et le concept de perception (de l'enseignement reçu, de la discipline FLS et de sa propre compétence en FLS).

Le troisième chapitre explique le devis de recherche multiméthodologique, la population et l'échantillon, les méthodes de collecte et d'analyse des données, les instruments de mesure, les limites de l'étude, de même que les principes déontologiques et éthiques.

Le quatrième chapitre présente les résultats des analyses menées. Les résultats des analyses sont regroupés en sept sections : 1) Perceptions à l'égard de la discipline FLS, 2) Perceptions envers le corps enseignant, 3) Perceptions de sa compétence linguistique, 4) Les attitudes envers la communauté francophone et le français parlé au Québec, 5) La résistance à l'apprentissage du FLS, 6) La motivation pour l'apprentissage du FLS, 7) Le profil sociolinguistique et les facteurs motivationnels. Les résultats des analyses quantitatives sont confrontés aux propos des élèves recueillis lors des entrevues et des groupes de discussion.

Le cinquième chapitre propose une discussion des résultats s'articulant autour de la question de recherche principale et dix recommandations qui en découlent à l'intention de divers acteurs responsables de la francisation des jeunes QA.

Enfin, une conclusion souligne les contributions sociales et scientifiques de l'étude et propose des pistes de recherche futures.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. La connaissance du français sur le plan socioéconomique

Les relations entre les groupes linguistiques sont au cœur de la vie sociale, culturelle, économique et politique du Québec depuis la fin du 18^e siècle, dans un contexte où ces relations sont tributaires du pouvoir relatif de chaque groupe. Si la langue de travail et de l'ascension sociale a longtemps été l'anglais, la Révolution tranquille a permis l'émancipation des francophones. Elle a culminé, sur le plan linguistique, par l'instauration d'une politique qui a fait du français la seule langue officielle sur le territoire. Ainsi, le français comme langue de travail et d'ascension sociale a connu une progression à partir des années 1970. En 1971, les Québécois anglophones (QA) unilingues gagnaient 10,1 % de plus que les Québécois francophones (QF) unilingues. Trente ans plus tard, soit en 2001, les QA unilingues gagnaient 18,1 % de moins qu'eux. Les QA bilingues, pour leur part, avaient un salaire 17 % supérieur à celui des QF unilingues en 1971, mais avaient le même salaire qu'eux en 2001 (Bourhis, 2012 : 356). Par ailleurs, Ferretti (2016a : 15) a montré que « la part des travailleurs du secteur privé sur l'île de Montréal travaillant généralement ou uniquement en français au travail est passée de 62,5 % en 1997 à seulement 43,7 % en 2010 ». Dans une perspective historique plus large, il souligne que les progrès effectués à cet égard depuis la Révolution tranquille diminuent depuis 1989. Il explique cette diminution par la difficulté du Québec à franciser les immigrants qu'il accueille.

Si la francisation des immigrants adultes est un réel défi en raison des nombreux enjeux auxquels ils font face à leur arrivée — choc culturel, difficulté d'accès au marché du travail, obligations familiales liées au logement et à l'alimentation, contraintes financières, entre autres — il est plus aisé de franciser leurs enfants scolarisés au Québec. En effet, d'aucuns reconnaissent l'efficacité de la politique linguistique à franciser les « enfants de la loi 101 », les enfants issus de l'immigration

à qui l'État québécois impose la fréquentation des écoles du secteur francophone. Quant aux autres enfants, nés au pays et « ayant droit » à l'éducation en anglais, leur niveau de maîtrise de la langue française n'est pas du même ordre une fois à l'âge adulte puisqu'ils apprennent le français comme langue seconde (LS) ou tierce. Il convient donc de se demander dans quelle mesure le réseau scolaire anglophone et la société québécoise en général arrivent à franciser les jeunes de langue anglaise, surtout ceux nés au Québec.

Le tableau 1 indique que 20 % des élèves — Mise à niveau (MAN) et niveau 100¹ — ayant fréquenté une école où la langue d'enseignement est l'anglais obtiennent leur Diplôme d'études collégiales (DEC) sans atteindre un niveau suffisant dans toutes les habiletés langagières pour travailler en français (écouter, lire, parler et écrire). Ces élèves du niveau 100 ne peuvent s'exprimer oralement de façon spontanée sans avoir recours à l'anglais. À l'écrit, leur syntaxe et leur morphologie sont fortement déficientes et leur vocabulaire est pauvre. Il s'ensuit que leurs habiletés de compréhension orale et écrite ne leur permettent pas de participer activement à une réunion de travail, à comprendre un patient et à lui expliquer son plan de soins ou de pouvoir résumer efficacement un rapport de quelques pages, par exemple (P. Gagné, 2012; P. Gagné, Noël et Limoges, 2013). En considérant seulement l'expression écrite et la lecture, ce sont près de deux tiers qui ne peuvent travailler en français, la grande majorité des élèves du niveau 101 étant autonomes à l'oral, mais pas en lecture ou en écriture dans un contexte de travail. Par conséquent, le réseau

¹ En FLS au collégial, il y a quatre niveaux comportant deux cours, soit le cours de la « formation générale commune » (qui rassemble des élèves de tous les programmes) et le cours de « formation générale propre » (qui rassemble les élèves par famille de programmes là où le nombre d'élèves le permet). Pour faciliter la compréhension des résultats statistiques, le niveau 1 est appelé niveau 100 à partir du numéro du cours de la « formation générale commune » (602-100-MQ), le niveau 2 devient le niveau 101 (602-101-MQ), le niveau 3 devient le niveau 102 (602-102-MQ) et le niveau 4 devient le niveau 103 (602-103-MQ). De cette façon, les axes des histogrammes auront des nombres de 1 à 8 selon le cas et de 009 (Mise à niveau, MAN) à 103 pour distinguer les niveaux de cours.

scolaire n’a pas permis aux jeunes diplômés du niveau 100 en français langue seconde (FLS) ni à ceux du niveau 101, dans une certaine mesure, d’acquérir les habiletés pour contribuer à l’essor du français sur le marché du travail. Ces données inédites et objectives sur le bilinguisme des jeunes QA nuancent celles généralement admises depuis longtemps au sujet d’un taux de bilinguisme de 80 % des jeunes QA (Jedwab, 1996).

Tableau 1 Répartition des élèves inscrits pour la première fois au collégial à l’automne 2013, à l’automne 2014 ou à l’automne 2015 (ensemble des cégeps anglophones), selon le premier cours de FLS suivi au collégial et en fonction du cours de FLS complété au secondaire (Source : système DÉFI du SRAM)

Niveau du premier cours de FLS suivi au collégial	Cours de FLS complété au secondaire, secteur Jeunes							
	FLS régulier	FLS enrichi	Sans égard au niveau (régulier + enrichi)		Aucun cours de FLS complété			
					Issus de la 5 ^e secondaire francophone		Autres*	
	(N)	(N)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
MAN (009) et 100	1602	627	2229	20	4	0	444	19
101	2984	1954	4938	43	75	1	412	38
102	1781	1942	3723	33	2637	30	908	33
103	211	266	477	4	6070	69	938	10
Total	6578	4789	11367	100	8786	100	2702	100

* Il peut s’agir d’élèves autochtones, d’élèves provenant du secteur des Adultes, d’élèves ayant suivi à la fois les cours de français et d’anglais langue d’enseignement, ou d’élèves admis au collégial sur la base d’études effectuées hors Québec.

Les élèves des niveaux 100 et 101 sont allés dans les mêmes écoles que leurs collègues qui ont atteint les niveaux 102 et 103 des cours de FLS au collégial. Il est impératif de savoir ce qui les distingue de leurs collègues afin de favoriser leur arrivée au collégial au plus haut niveau possible. Il est aussi important de comprendre ce qui les anime, leur vision du Québec et des QF en particulier, leur rapport au français et à l’enseignement du français, qui a échoué à leur donner les compétences pour s’épanouir avec la communauté francophone. À ce sujet, l’enjeu linguistique auquel font face les jeunes de langue anglaise n’a pas seulement une incidence sur le marché du travail : c’est le fameux vivre-ensemble québécois qui en souffre en poussant certains d’entre eux à vouloir quitter le Québec. En fait, Sioufi (2016 : 129-135)

montre que ce sont autant les tensions linguistiques que les perspectives de carrière qui représentent un facteur fiable pour prédire la volonté de quitter le Québec des jeunes anglophones. Sur le plan psychosocial, quatre variables prédisent ce désir d'exil : 1) le sentiment d'être victimes de discrimination collective (dans les magasins, dans le milieu scolaire et au travail), 2) la volonté d'améliorer la vitalité anglophone, 3) une orientation de séparation d'avec les francophones ² et 4) leur faible compétence en français. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Gérin-Lajoie (2016 : 62) qui a interviewé des élèves, des parents et des membres du corps enseignant :

Lors des entrevues avec les sœurs de Meara et de Julie, celles-ci ont dit ressentir une certaine forme d'exclusion de la part des Québécois au cégep anglophone qu'elles fréquentent. Elles pensent qu'on ne leur reconnaît pas le statut de Québécoises à cause de leur accent. (...) Ce refus semble d'ailleurs fondé sur des pratiques langagières jugées différentes par la majorité, que ce soit en raison de l'accent ou de la première langue parlée par les membres de la minorité démographique. Ces règles implicites ont pour conséquence de rendre difficile la traversée des frontières linguistiques et sociales et maintiennent ainsi un fossé entre les deux groupes.

De la même façon, l'analyse de Magnan, Darchinian et Larouche (2016) « montre qu'une frontière vive se construit au secondaire entre "francophones québécois" et "jeunes issus de l'immigration" » dans le secteur francophone.

De plus, Sioufi (2016) indique que ces jeunes se sentent plus menacés par les QF que par les immigrants musulmans ou les migrants canadiens-français du reste du Canada. Elle observe aussi que plus les QA se sentent menacés par les QF, moins ils endossent une orientation d'intégration — dans laquelle « il est important à la fois de maintenir [son] identité (...) et d'adopter la culture de la communauté d'accueil » (p. 10) — et plus ils endossent une orientation de séparation. Si les tensions linguistiques

² Selon le Modèle d'acculturation interactif (Bourhis, Moise, Perreault et Sénécal, 1997), une personne endosse l'orientation d'acculturation séparatiste lorsqu'« il est très important de maintenir [sa] propre culture, tout en refusant d'adopter un aspect quelconque de la culture de la majorité » (Sioufi, 2016 : 10).

n'occupent plus l'espace médiatique comme dans la période entre 1960 et 1995, ces données illustrent qu'elles affectent la vie des jeunes QA alors que ce n'est pas le cas des QF. Parmi les QF qui affirment vouloir quitter le Québec pour une région anglaise du reste du Canada, seules les perspectives de carrière comptent. Comme les QA sont « 10 fois plus susceptibles de quitter » le Québec que la population générale (Sioufi, 2016, qui cite Bernard, Finnie et St-Jean (2008)), il est donc important de déterminer les facteurs qui expliquent comment les QA ont réussi à atteindre les niveaux 102 et 103 pour avoir un impact sur la volonté de tous les jeunes QA de rester au Québec dans l'avenir (raison 4, page précédente). Mais il faut surtout mieux comprendre la nature de la relation que *tous* ces jeunes entretiennent avec le français et les francophones afin de favoriser leur plein potentiel au Québec et de leur permettre de se sentir bien chez eux (raisons 1 à 3, page précédente). Plus précisément, il est aussi pertinent d'étudier le rapport qu'ils entretiennent avec le français parlé au Québec. Gérin-Lajoie (2016 : 63) y fait allusion en citant une jeune qui

remet en question la normativité de la langue parlée au Québec en commentant le fait que lorsqu'elle ne se fait pas comprendre en français, ce ne sont pas ses habiletés à parler la langue majoritaire qui doivent être remises en question, mais bien la façon dont les francophones parlent, faisant ici référence à la langue vernaculaire, le « joual ».

Ces jeunes QA composent aujourd'hui une communauté linguistique différente de celle que composaient leurs parents et grands-parents. Lorsqu'elles brossent le tableau de la recherche qui porte sur ces jeunes, Magnan et Lamarre (2013) soulignent qu'ils vivent aujourd'hui dans « un contexte sociétal où les rapports intergroupes et les frontières linguistiques sont moins dichotomiques et plus poreuses qu'autrefois » (p. 1). D'ailleurs, la recherche porte maintenant moins sur l'exode des jeunes anglophones que sur une tentative de « comprendre les expériences et perceptions des anglophones qui ont décidé de rester au Québec » (p. 2), paradigme dans lequel la présente étude s'inscrit. Les auteures mentionnent que la langue n'est plus le marqueur unique de ce groupe, maintenant davantage

bilingue, voire trilingue, et qu'à cette plus grande diversité linguistique s'ajoute la diversité ethnique et religieuse. Elles citent une enquête de Statistiques Canada qui montrait déjà, il y a une quinzaine d'années, qu'« environ 40 % des adultes de langue anglaise du Québec sondés s'identifient aux deux groupes linguistiques (Corbeil et collab., 2007) et que cette proportion monte à 41,3 % pour les jeunes de langue anglaise de 20 à 34 ans (Magnan, Gauthier et collab., 2006) » (p. 3). Plus récemment, même son de cloche du côté de Gérin-Lajoie (2016 : 60) : « Traverser les frontières linguistiques à certains moments ne semble pas poser problème pour eux, car la majorité ont dit être bilingues » et avoir des identités multiples. Si une bonne part de la jeunesse anglophone maîtrise le français au point de s'identifier à la communauté francophone, il importe de se pencher sur ce que vivent ceux qui n'ont pas les habiletés linguistiques pour entrer en contact avec les francophones. En d'autres mots, leur communauté – et tout particulièrement leur groupe d'âge – s'est davantage francisée que par le passé, mais ces derniers n'y sont pas arrivés. Assurément, le parcours des uns et des autres a divergé d'une façon ou d'une autre. S'il était possible de déterminer les facteurs qui expliquent ce qui a permis aux bilingues de réussir, il serait envisageable d'aménager des conditions qui donneraient à un plus grand nombre d'entre eux l'occasion de tisser des liens avec les francophones et de contribuer ainsi à l'amélioration du fait français dans le monde du travail et au bien-être de tous au Québec.

Il est crucial de mieux connaître les jeunes Montréalais (80 % des QA) qui n'ont pas atteint un niveau fonctionnel en français, mais il est tout aussi important de s'intéresser aux QA de l'extérieur de Montréal. Bourhis et Landry (2012 : 56) indiquent que l'état de santé des communautés minoritaires de l'Estrie et de la Montérégie (« situation stable, mais problématique ») de même que de la Côte-Nord (« situation critique ») n'est pas aussi bon que celui des anglophones de Montréal

(« en voie de récupération complète »). Les Montréalais peuvent compter sur l'apport de l'immigration anglophone ou anglotrope³, mais les autres régions doivent composer avec un déclin démographique sans apport extérieur et une plus grande présence de la communauté francophone, ce qui fragilise l'accès à des services dans leur langue maternelle. Cette étude propose d'interroger les cégépiens de ces régions, mais aussi de Gatineau, de Gaspé et de Québec afin de déceler les particularités régionales, de mettre en perspective les points de divergence ou de convergence dans ce rapport à l'apprentissage du français et aux relations intergroupes de la jeunesse québécoise de langue anglaise.

Enfin, un autre phénomène peut expliquer le faible rendement de la formation en FLS : le sous-classement intentionnel. Ce sous-classement consiste soit à commettre volontairement des erreurs aux examens du secondaire pour réussir tout juste les cours de FLS, soit à commettre volontairement des erreurs dans un test de classement administré dans les collèges pour se retrouver à un niveau inférieur au sien au collégial. L'objectif est d'avoir un cours de LS facile pour pouvoir obtenir 1) une bonne note qui aura un impact sur la cote R, 2) plus de temps pour se concentrer sur les autres cours. Ce stratagème est bien connu dans le réseau collégial (Comité des enseignantes et enseignants d'anglais, langue seconde, 2004; Dorantes Brassard, 2011; Fournier et Guertin, 2007; Raïche, 2002, 2005) et un détecteur de « patrons de réponses aberrants » a même été conçu par Raïche pour le test de classement en ALS en ligne. Ce dernier a mesuré en 2002 que 10 % des tests de classement du Collège de l'Outaouais présentaient de tels patrons de réponses. Le sous-classement intentionnel n'est pas documenté pour le FLS, mais il est bien connu du corps enseignant de la discipline. Cette étude s'y intéresse puisqu'il témoigne du fait que ces élèves ne soient pas motivés à s'améliorer. Il sera intéressant de voir ce que disent

³ Personne provenant de pays reconnus comme ayant des affinités avec la langue anglaise.

les élèves de l'ampleur du phénomène, du moment où il commence et de ce qu'il signifie pour eux.

1.2. Le FLS au primaire et au secondaire

La volonté des parents anglophones d'améliorer les compétences en français de leurs enfants remonte aux années 1960, alors que des mères de Saint-Lambert exigent la création des programmes d'immersion tels qu'on les connaît aujourd'hui partout au Canada et ailleurs dans le monde. De nos jours, les parents « veulent que leurs enfants soient concurrentiels sur le marché du travail québécois, afin qu'ils demeurent au Québec » (Gérin-Lajoie, 2016 : 54). Gérin-Lajoie poursuit en citant la Commission de l'éducation en langue anglaise et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui insisteraient sur « le besoin impératif de préparer les jeunes à bien fonctionner dans les deux langues et de les amener à développer des connaissances supérieures en français ». Au point tel que 20 % des jeunes ayant droit de fréquenter l'école anglaise traversent la frontière linguistique jusqu'à l'école française, fragilisant ainsi les institutions scolaires de la minorité qui a perdu la moitié de ses effectifs en 40 ans avec l'exil et la fréquentation des écoles françaises (p. 24-26). Cette école anglaise a dû se réinventer pour lutter contre cette concurrence en allant jusqu'à offrir le programme de français langue d'enseignement dans ses murs à certains endroits.

Dans un parcours typique, les élèves du primaire des écoles anglophones suivent les cours de FLS des programmes « de base » ou « d'immersion ». Le premier offre « en moyenne 50 minutes par jour d'enseignement en FLS » alors que dans le second, « environ la moitié du temps de classe se déroule en français, tant pour l'apprentissage du FLS, que pour celui d'autres disciplines (Éducation et enseignement supérieur (Gouvernement du Québec), n.d.). Dans les deux programmes, la première compétence vise à « interagir en français », soit « en se familiarisant avec le monde

francophone » dans le premier cas ou « en découvrant le monde francophone par les textes et les disciplines » dans le second (Ministère de l'Éducation, 2001). Dans les deux cas, l'élève interagit en français à l'oral ou à l'écrit à partir de textes lus ou entendus, et ce avec « le soutien de ses pairs ou de l'enseignant » (p. 126). En d'autres mots, l'interaction en français s'effectue dans la classe entre les pairs anglophones et l'enseignante ou l'enseignant. La seconde compétence, dans les deux programmes, consiste à « produire des textes variés ». À la fin du primaire dans le programme de base, l'élève doit produire un message oral ou écrit :

Il produit de courts textes cohérents, sous une forme orale, écrite ou visuelle. Il s'assure que son texte contient suffisamment d'éléments d'information et vérifie la pertinence des éléments visuels en rapport avec le sujet du texte et l'intention de communication. Il se préoccupe de la qualité de sa production, tant sur le plan du contenu que de la présentation. (p. 115)

À la fin du primaire, dans le programme d'immersion, l'élève :

produit dans les différentes disciplines des textes narratifs, expressifs ou informatifs en s'inspirant de modèles comme un article de journal, une lettre d'information ou un poème. Il est influencé par ses lectures et s'affirme davantage dans ses textes en donnant ses opinions. (p. 131)

Au sujet du programme d'immersion au primaire : « [les élèves] devront par ailleurs consolider [les connaissances], les enrichir et les réinvestir dans leur milieu, à l'extérieur de l'école, afin d'atteindre un niveau proche du bilinguisme à la fin du secondaire » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, n.d.).

Au secondaire, les élèves suivent le programme « de base » (« Régulier » dans le tableau 1) ou le programme enrichi. Le programme de base en FLS s'adresse aux élèves qui « n'ont généralement été exposés à l'enseignement de cette langue qu'un petit nombre d'heures par semaine au primaire » (p. 5), soit ceux du programme de base. Le programme enrichi s'adresse aux élèves qui « ont généralement appris cette langue dans un programme d'immersion au primaire ». Le tableau 2 présente les

compétences des deux programmes aux deux cycles (1^{re} secondaire à la 5^e) en soulignant le seul élément distinctif pour le programme enrichi au second cycle.

Tableau 2 Les compétences des programmes de FLS aux deux cycles du secondaire

Programme de base	Programme enrichi
Interagir en français, produire des textes variés en français et lire des textes variés en français	Interagir en français, produire des textes variés en français et lire des textes courants, <u>spécialisés</u> et littéraires en français

Sur le plan de la compétence *Interagir en français*, les deux programmes soulignent l'importance

de bien saisir la différence qui existe entre les compétences *Interagir en français* et *Produire des textes variés en français*. L'interaction orale ou écrite se déroule dans un contexte où les communicateurs, réels ou virtuels, sont appelés à échanger de façon spontanée. (...) [les] interventions [de l'élève] impliquent nécessairement une communication directe avec un ou plusieurs communicateurs (ex. échange de courts messages, discussion, clavardage) et ne sont pas mémorisées à l'avance. Quant à la production de textes, qu'ils soient oraux, écrits, visuels ou mixtes, elle se déroule sans contact direct ou sans échange avec le destinataire. De plus, en production orale, ce qui est verbalisé par l'élève est planifié (ex. court reportage) ou mémorisé (ex. saynète) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007a, 2007b).

La compétence *Interagir en français* permet à l'élève de s'outiller « pour entretenir des relations harmonieuses avec différents types d'interlocuteurs, pour mieux connaître la culture francophone et pour participer activement à la société québécoise » (p. 16) dans le programme de base avec une formulation similaire dans le programme enrichi (p. 17). Comme au primaire, les élèves ont des « échanges spontanés (...) avec l'enseignant ou avec [leurs] pairs » dans le programme enrichi (p. 17), mais le programme de base mentionne que l'élève peut échanger « avec des francophones » (p. 16), rare référence au contact interlinguistique dans ces documents avec les activités extrascolaires « (ex. ligue d'improvisation, expo-sciences,

semaine du français, collecte de fonds) » (p. 17) du programme enrichi qui en sous-tendent l'existence. Enfin, l'interaction orale vaut 40 % de l'épreuve unique ministérielle de 5^e secondaire du programme de base alors que les deux autres compétences valent 30 % chacune. Dans le programme enrichi, les trois compétences ont sensiblement la même valeur (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015 : 101-102).

Quant au nombre d'heures d'enseignement du FLS, la *Loi sur l'instruction publique* ne distingue pas les deux programmes et prescrit 300 heures de FLS par année pour les deux premières années du secondaire, 150 heures en 3^e secondaire, et 100 heures par année en 4^e et 5^e secondaire (Gouvernement du Québec, 2017). Plusieurs nuances distinguent les contenus des deux programmes, mais les finalités se ressemblent à une différence près. Dans la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2010a : 5) le ministère prévient que

les connaissances présentées dans ce document ne peuvent être acquises de façon isolée. Ce n'est que dans le cadre de situations de communication signifiantes et authentiques que les élèves pourront les intégrer et apprendre à les utiliser de plus en plus spontanément. L'apprentissage d'une langue est un processus long et complexe. Les élèves du programme de base doivent ainsi avoir de multiples occasions d'utiliser le français dans divers contextes pour en avoir une connaissance fonctionnelle à la fin du secondaire [les auteurs soulignent].

Pour le programme enrichi, cette dernière phrase devient : « les élèves du programme enrichi doivent avoir de multiples occasions d'utiliser le français dans divers contextes pour atteindre un niveau proche du bilinguisme à la fin du secondaire » (MELS, 2010 : 5; les auteurs soulignent). Au regard du tableau 1, 54 % des élèves ayant suivi les cours de FLS enrichi n'ont pas atteint un niveau proche du bilinguisme dans toutes les habiletés langagières. Il convient maintenant de demander aux principaux intéressés si ces intentions et prescriptions ministérielles ont été mises en place dans leurs salles de classe, ce qu'ils pensent des interactions en français et s'ils ont réinvesti les connaissances à l'extérieur de l'école.

Dans la même veine, selon la vidéo qui présente la *Progression des apprentissages au secondaire*,

les connaissances qu'un jeune acquiert lui permettent de mieux comprendre l'univers dans lequel il évolue. Depuis son tout jeune âge, à l'intérieur de sa famille et par ses contacts avec ses amis et les médias, notamment, celui-ci accumule et utilise de plus en plus de connaissances, et ce sera le rôle de l'école de l'amener progressivement à les élargir, à les approfondir et à les organiser.

Connaissances et compétences sont appelées à se renforcer mutuellement. D'un côté, les connaissances se consolident à travers leur utilisation; de l'autre, l'exercice des compétences entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances. Faire acquérir des connaissances pose toutefois le défi de les rendre utiles et durables, ce qui renvoie à la notion de compétence. En effet, on n'est véritablement assuré de l'acquisition d'une règle de grammaire, par exemple, que lorsqu'elle est utilisée de façon appropriée, dans des textes et des contextes variés qui vont au-delà de l'exercice répétitif et ciblé.

Cette prémisse considère que toutes les familles appuient l'enfant dans ses apprentissages en français, que tous les enfants ont des contacts avec des amis francophones et qu'ils fréquentent les médias francophones. De plus, le ministère entend favoriser l'acquisition des règles de grammaire, entre autres, en offrant plus que des exercices répétitifs et ciblés aux élèves afin qu'elles soient acquises. Il sera intéressant de demander aux jeunes arrivés au cégep de raconter leur parcours afin de voir s'il y a congruence entre la dynamique sociolinguistique présentée par le ministère et celle vécue par les élèves et s'il y a congruence entre le programme prescrit et le programme enseigné selon le point de vue des élèves.

Enfin, le texte ministériel prescrit au secondaire un élargissement de l'horizon culturel francophone :

Au secondaire, les élèves élargissent leur répertoire de repères culturels francophones du Québec, mais également d'autres pays francophones. Ils approfondissent aussi la compréhension qu'ils en ont afin d'interagir efficacement avec des locuteurs francophones (la dimension sociolinguistique), de fonctionner efficacement dans une société francophone (la dimension sociologique) et d'accéder à l'héritage culturel des francophones du Québec et d'ailleurs (la dimension esthétique). L'acquisition de ces connaissances contribuera à leur intégration harmonieuse à la société québécoise (MELS, 2010).

Le ministère s’attend à ce que les élèves apprennent à interagir efficacement avec des francophones du Québec tout en approfondissant leur compréhension des repères culturels de la francophonie. Ces connaissances leur permettront de s’intégrer harmonieusement à la société québécoise. Ainsi, le ministère s’appuie sur le postulat qu’il est possible d’apprendre à interagir avec des francophones sans vraiment planifier des interactions avec eux, mais seulement en comprenant leurs repères culturels. Il est également à noter que tout ce qui a trait aux repères culturels francophones n’est évalué nulle part dans le programme. Il ne s’agit que d’une recommandation qui est faite aux enseignants. Il est primordial, encore une fois, de demander aux cégépiens ce qu’ils en pensent. Après tout, les deux *Progressions des apprentissages...*, dans la version du programme de base comme dans celle du programme enrichi, prévoient qu’ils devraient « utiliser la langue comme les francophones du Québec en respectant les conventions sociolinguistiques qui s’y rattachent » (p. 9) — un objectif fort ambitieux — sans toutefois prescrire que cet élément doive être acquis à la fin du secondaire.

1.3. Le FLS au collégial

La mission des cégeps est double : préparer les jeunes à jouer un rôle actif dans la société en développant la pensée critique et former une main-d’œuvre qualifiée, soit avec l’obtention d’un DEC technique qui mène à l’emploi soit avec un DEC qui mène aux études universitaires. Les deux types d’élèves se retrouvent à terme sur le marché du travail au Québec ou ailleurs.

En 1994, à la suite de la réforme de l’enseignement collégial qui a, entre autres, rendu obligatoires deux cours de 45 heures de LS dans le réseau, le programme prévoyait trois niveaux de cours et a créé un niveau transitoire pour les élèves qui étaient trop faibles pour être placés au niveau 100 d’alors (le niveau 101 actuel). Ce

niveau transitoire devait disparaître en 1997, une fois que les élèves arriveraient mieux préparés. Cela n'a toutefois pas été le cas, avec pour conséquence que le niveau transitoire est devenu permanent (l'actuel niveau 100) et que le programme s'est échelonné sur quatre niveaux plutôt que sur les trois prévus d'abord.

En 2000, « la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française a été créée par le gouvernement québécois afin de faire le point sur la politique linguistique québécoise et proposer des priorités d'action pour l'avenir de la langue française au Québec » (Secrétariat à la politique linguistique, 2001). Cette Commission et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001) ont plaidé pour un rehaussement des compétences en FLS au collégial comme facteur de francisation des entreprises, mais aussi d'appartenance linguistique et culturelle, s'appuyant sur le fait que le niveau 100 est devenu permanent alors qu'il avait été conçu pour n'être que « transitoire » (Beaumier, 2001; Larose et collab., 2001).

En 2005, les responsables de la formation générale à la Direction de l'enseignement collégial du ministère et ceux des deux disciplines de LS ont proposé un « standard de sortie » (un seuil minimal à atteindre), à savoir les cours du niveau 101, qui a été refusé parce qu'environ 25 % des étudiants auraient vu leur cheminement scolaire ralenti.

En 2009, à l'issue de l'actualisation des devis de la formation générale, le standard de chaque niveau à l'écrit a été revu à la hausse à l'égard du nombre de mots à produire (passant de 100 à 250 au niveau 100 et de 450 à 550 au niveau 103 par exemple). Dans la foulée de cette mise à jour, un autre niveau de cours non crédité s'est ajouté sous le niveau 100, le cours de Mise à niveau (MAN) 602-009-MQ (MELS, 2011).

En 2011, le projet d'épreuve de langue seconde des collèges du Québec – qui visait à mesurer le niveau de maîtrise des étudiants sur une échelle à 12 niveaux et à afficher les scores au bulletin – a été arrêté avant sa mise en œuvre parce qu'une épreuve uniforme doit comprendre un seuil de réussite. Ce seuil aurait été le niveau 7 (sur une échelle à 12 échelons) qui correspond à la grande majorité des élèves des cours de niveau 101 au collégial (602-101-MQ). Ce projet d'épreuve uniforme en LS a été abandonné pour la même raison que le standard de sortie l'avait été en 2005. En somme, la réforme de 1994 avait prévu que les élèves termineraient leurs études collégiales dans le secteur anglophone au niveau 101 (602-101-MQ), mais 23 ans plus tard, cet objectif n'est pas atteint par 20 % des élèves ayant fait leurs études secondaires dans une commission scolaire anglophone du Québec.

En 2011, le Conseil supérieur de la langue française a recommandé que « la maîtrise du français de tous les diplômés [des cégeps anglophones] soit meilleure qu'à leur entrée au collège » (CSLF, 2011). En 2013, les membres du corps enseignant de FLS des collèges du Québec ont réitéré le besoin d'un standard de sortie et d'un instrument de mesure standardisé pour en mesurer l'atteinte (Gagné et collab., 2013). Ils réclamaient l'ajout de cours et une correction à l'article 35 de la Charte de la langue française qui reconnaît l'équivalent d'une « connaissance appropriée à l'exercice de leur profession » aux personnes ayant obtenu un Diplôme d'études secondaires au Québec après 1985-1986 (Gouvernement du Québec, 1977). Comme indiqué au tableau 1, il s'agit d'une erreur pour 20 % (voire les deux tiers si l'on tient compte des compétences en lecture et en écriture) des élèves ayant fréquenté les écoles anglophones qui, finalement, n'arrivent pas à atteindre le niveau 101 des cours du collégial à 17 ans. En effet, l'Office québécois de la langue française a interprété que les finissants du secondaire n'avaient pas à démontrer l'atteinte des compétences en français pour intégrer une profession alors qu'il l'exige pour ceux venus de l'extérieur

du Québec en leur imposant un test, créant par le fait même une iniquité entre les élèves. Dix programmes du collégial mènent à un ordre professionnel, dont Soins infirmiers, Inhalothérapie, Hygiène dentaire, entre autres. Dans tous les cas, il faut prévenir le fait que, en amont, l'État décerne des diplômes collégiaux sans l'atteinte d'un niveau minimal en français et que, en aval, il pénalise les entreprises ou organismes qui contreviennent aux exigences de la loi 101 une fois ces travailleurs à leur emploi. Quand le Secrétariat à la politique linguistique du Québec affirme que « la francisation des milieux de travail québécois demeure vitale pour l'avenir du Québec [parce que, entre autres, le fait de] pouvoir réussir économiquement et socialement "en français" reste encore la plus grande motivation à apprendre et à utiliser le français » (Secrétariat à la politique linguistique, 2017), il faut impérativement demander aux principaux intéressés ce qu'ils en pensent et pourquoi, si l'affirmation est vraie, ce facteur de motivation cardinal fonctionne pour seulement le tiers des jeunes de langue anglaise.

Devant autant de demandes et de constats convergents, devant des iniquités flagrantes entre les élèves qui visent l'adhésion à une profession et à l'égard des entreprises qui sont punies pour leur difficulté à franciser un milieu de travail dont les employés et les dirigeants ont des diplômes valides, bref devant un tel manque de cohérence systémique, il est primordial d'étudier la question de l'apprentissage du français par les non-francophones. Il en va de l'efficacité de l'ensemble de la démarche québécoise d'intégration de la jeunesse à une société qui s'identifie comme prioritairement francophone. L'ensemble de ces constats ne concerne pas que la région de Montréal où l'on retrouve majoritairement les locuteurs anglophones. Plusieurs autres communautés sont dispersées sur le territoire québécois, de Gatineau aux Îles de la Madeleine en passant par Sept-Îles et les Cantons de l'Est. C'est pourquoi il est aussi important de s'intéresser à l'ensemble des régions où des

communautés anglophones sont implantées étant donné que leur situation varie selon leur densité, leur vitalité et la présence plus ou moins importante des francophones.

Jusqu'ici, la recherche en LS au collégial a porté sur l'apprentissage-enseignement de l'anglais (Bengt, 1993; Ellis, Greaney et Macdonald, 2007; Hillman, 2008; Raïche, 2005; Raïche et Béland, 1994; Riguet, 1989) et de l'espagnol (Smalridge et Donahue, 1990), mais peu du français (Chéhadé, Lemay et Antoniadès, 2000; Frémont, 1988) ou du FLS (Amireault, 2002a; Antoniadès, Belzile, Clermont et Giroux, 2015; P. Gagné, Der Aprahamian et Dumont, 2015 [sur les pratiques d'évaluation seulement]). Dans un contexte social où l'apprentissage de l'anglais par les francophones est valorisé, à juste titre, il apparaît primordial de poursuivre l'étude de la question de l'apprentissage du français par les non-francophones au moment où ils suivent leurs derniers cours obligatoires.

1.4. Énoncé du problème, questions et objectifs de recherche

Au cours des 20 dernières années, le réseau collégial a reçu trois demandes de la part d'organismes publics indépendants afin de rehausser le niveau en LS, notamment en français. Pour y répondre, il a mis sur pied une approche qui visait à mesurer le niveau de maîtrise atteint au terme de la scolarité obligatoire en LS, mais sans prévoir qu'il lui serait impossible de la mettre en application en raison du caractère obligatoire de l'atteinte d'un seuil minimal dans une épreuve uniforme. Le problème demeure et il importe maintenant de l'aborder dans une autre perspective, non coercitive, plutôt participative. Il faut aller à la rencontre des élèves pour leur demander ce qui les motive, ce qui les dé motive, ce qu'ils retiennent de leur parcours en FLS du primaire au collégial et comment ils expliquent le fait qu'ils aient atteint tel ou tel niveau de maîtrise. Il importe aussi en parallèle de mesurer à grande échelle leurs perceptions

et leur motivation à cet égard avec un instrument de mesure valide afin de trianguler l'information.

L'intérêt réside dans la comparaison entre les perceptions et la motivation des élèves qui arrivent à atteindre le niveau d'un « locuteur autonome » (CECR, 2001; MICC, 2011) en français, les niveaux 102 et 103 au collégial, et ceux qui n'y arrivent pas afin d'aider le réseau collégial et la communauté anglophone à mieux comprendre le phénomène en vue de favoriser l'épanouissement social, culturel et économique de tous.

En ce sens, la question de recherche principale de ce projet est la suivante : **Quels sont les schèmes de perceptions qui influencent la motivation pour le FLS des cégépiens et cégépiennes ayant fréquenté les écoles, les cégeps et les collèges privés anglophones?**

Des questions subordonnées portent sur les éléments suivants : Quelle perception ont les non francophones de l'enseignement du FLS au primaire, au secondaire et au collégial, de même que de leurs compétences? Quelle est la motivation des jeunes non francophones à apprendre le français, une langue imposée par l'État? Quelles sont les différences au regard de ces facteurs entre les divers profils sociolinguistiques des jeunes?

Les objectifs de la recherche qui découlent des dimensions choisies sont de déterminer les perceptions qu'ont les répondants de l'enseignement reçu dans cette discipline du primaire au collégial de même que les perceptions de leurs compétences, et ce pour tous les niveaux de maîtrise en FLS. L'ensemble de ces perceptions seront mises en lien avec l'établissement des profils motivationnels afin d'identifier celles qui ont un impact sur la motivation.

1.5. Résultats escomptés

L'équipe de recherche effectue cette étude afin de relancer la réflexion sur l'importance de rehausser le niveau de maîtrise en FLS et d'éviter que les 20 dernières années tombent dans l'oubli. Sonder et écouter les élèves pourraient aider à mieux comprendre la situation et à mettre sur pied un chantier qui s'appuierait sur le regard qu'ils portent sur leur parcours de formation. Ainsi, les divers participants et participantes à ce chantier — personnel ministériel, corps enseignant, personnel administratif, élèves, parents, universitaires, etc. — pourraient compter sur des données probantes pour enrichir leurs discussions et apporter des modifications à un système perfectible.

1.6. Pertinence de la recherche

Le Québec fait face à des défis sur le plan linguistique puisqu'il accueille des immigrants pour l'aider à combler son déficit démographique. À leur arrivée en 2015, 24 % (n=11 821) ne parlaient ni français ni anglais et 20 % (n=9923) parlaient anglais seulement (Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion, 2016). Le Québec considère très important de les franciser rapidement. Il y a lieu de se demander comment il y arrivera s'il a de la difficulté à le faire avec tous ses citoyens de langue anglaise après 16 ans de vie sur son territoire et 12 ans de scolarité en FLS, en somme des citoyens *déjà intégrés au Québec*. Il n'a pas mis en place les conditions éducatives et sociales optimales pour faire en sorte qu'ils aient tous le désir d'apprendre le français et d'envisager de passer leur vie au Québec pour s'épanouir sur les plans personnel et professionnel. Par ailleurs, ces mêmes QA sont parmi les premiers à entretenir des rapports avec ces 20 % d'immigrants anglophones, à leur expliquer la vie en sol québécois et leurs relations avec les membres de la majorité. S'il était possible de comprendre comment amener ceux qui veulent s'exiler à devenir

les alliés des francophones et non de se sentir aliénés par eux, la société québécoise au complet y gagnerait.

Sur le plan scientifique, il n'existe pas d'instrument de mesure pour identifier et quantifier les perceptions de l'enseignement reçu en FLS ou de la matière comme telle et encore moins pour mesurer les liens établis entre elles et la motivation pour son apprentissage. Cette étude entend combler cette lacune en proposant un outil et une démarche validés statistiquement.

2. CADRE THÉORIQUE : L'ÉTUDE DES PERCEPTIONS ET DE LA MOTIVATION EN ACQUISITION DES LANGUES SECONDES

En acquisition des LS, l'étude de la motivation se situe dans le champ des différences individuelles, parallèle au champ universaliste qui s'intéresse au rôle de l'âge, de l'environnement, de la L1, entre autres. Dans le champ des différences individuelles, la recherche porte sur les plans cognitif (ex. : les aptitudes, l'intelligence) et psychologique (ex. : la motivation, l'anxiété situationnelle), qui ont un effet sur la vitesse d'apprentissage et le niveau ultime atteint. Cette recherche sur la motivation en LS s'est longtemps développée en silo. En effet, le concept de motivation est étudié depuis des décennies, surtout en psychologie, mais aussi abondamment dans le contexte plus pointu des sciences de l'éducation, sans lien avec la recherche en LS. La récente bibliographie commentée de Cabot (2016) sur le sujet montre bien les nombreuses approches et modèles qui ont découlé de ces travaux même si elle se limite aux ouvrages disponibles au Centre de documentation collégiale du Québec. L'objectif de l'étude de la motivation est de mieux cerner les raisons qui poussent un élève à s'engager et à persévérer dans une tâche pour acquérir les connaissances à long terme, à transférer ses apprentissages ou à les appliquer dans différents contextes. Sur le plan étymologique, le mot motivation découle du verbe « mouvoir » qui sous-tend l'idée de déplacement, de changement. Cette idée de changement est liée au fait d'apprendre qui recèle, parmi ses connotations, le sens de la transformation : « apprendre implique chez le sujet un changement durable au niveau des connaissances, des comportements ou des attitudes » (Legendre, 2005 : 88). Dans le contexte scolaire, motiver revient à (se) convaincre de déplacer son attention pour (se) changer. La notion de justification (*motiver* une absence) est aussi présente dans le fait de convaincre un élève de la pertinence des activités d'apprentissage. C'était d'ailleurs le principal objectif de Skinner lorsqu'il a créé sa machine à enseigner dans les années 1950 : pour l'approche behavioriste, enseigner se limite à modifier les

comportements grâce au conditionnement opérant, un facteur externe à l'élève perçu comme dépourvu de toute dimension intellectuelle. L'approche cognitive a par la suite introduit les processus cognitifs dans l'équation, soutenant que ce sont eux qui « dirigent l'action de l'organisme » (Legendre, 2005 : 916). L'approche humaniste a poussé ce mouvement jusqu'à positionner « l'être humain, entité particulière et unique, au centre du phénomène de la motivation » (*idem*). La théorie de Maslow (1971) en est issue, postulant que l'humain est en perpétuel état de motivation pour la satisfaction de ses besoins hiérarchisés (voir la pyramide des besoins fondamentaux).

Un peu plus d'une décennie plus tard, avec l'approche organismique, le sujet demeure au centre du processus motivationnel, car on y met l'accent sur « l'actualisation de soi, l'autonomie de la personne, l'image de soi et le besoin de développement » (p. 917). Ce courant donne naissance à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) qui définit une typologie : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Legendre cite Vallerand et Thill (1993) qui soutiennent que « plus la motivation est autodéterminée et plus le comportement sera émis en l'absence de contraintes ou pressions externes ». En d'autres mots, la motivation intrinsèque, celle à laquelle l'élève s'identifie pour se réaliser, est celle qui lui permet de *justifier* pourquoi il doit orienter ses efforts dans une direction donnée. En parallèle, l'approche sociale-cognitive donne lieu, entre autres, à la théorie de l'autoefficacité de Bandura (1986). Cette dernière postule que « la perception des individus sur leur habileté à exercer un contrôle adéquat sur leurs actions affecte la somme d'efforts dépensés dans une situation d'apprentissage » (Legendre, 2005 : 917).

2.1. Définition du concept de motivation en LS

Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003 : 171) propose une définition de la motivation qui recoupe les principes établis ci-dessus, en particulier les notions de motivation interne et externe et ajoute que « pour se maintenir, [elle] doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants ».

Cette fois, il est question d'un moyen pour faire durer la motivation : sa définition associe la perception de soi et la perception que se fait l'apprenant de la situation d'apprentissage, rapprochant la motivation du Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1986). Ce dernier est d'ailleurs une « variable motivationnelle centrale de la théorie sociocognitive qui peut affecter le choix des activités, l'effort et la persistance » (Schunk et collab., 2014 : 145). Dans ce modèle, la réussite a le plus d'influence sur l'augmentation du SEP qui aura à son tour, de manière itérative, un impact sur la motivation des apprenants à continuer d'améliorer leurs habiletés et d'approfondir leurs connaissances. C'est en ce sens que les concepts de motivation et de perception sont intimement liés et c'est par rapport à cette dernière application de la perception dans le SEP que doit être distingué ce second concept analysé plus loin, la perception. Dans le même esprit, Viau (2009) a conçu un modèle de dynamique motivationnelle qui s'appuie sur trois types de perception des élèves vis-à-vis de l'activité pédagogique : la valeur de l'activité, la contrôlabilité à son égard et la compétence de l'élève pour la réaliser.

En apprentissage des LS, l'étude de la motivation a pris son essor à la fin des années 1950 avec les travaux fondamentaux de Robert Gardner (1959; 1985). Son Modèle, d'abord socio-psychologique (1972), puis socio-éducatif (2010) a pris naissance à Montréal en étudiant l'apprentissage du FLS par les QA, puis ailleurs au Canada. Il postule que les apprenants d'une LS peuvent poursuivre des objectifs de deux types : ils ont une orientation intégrative (une disposition positive envers la communauté cible allant jusqu'à vouloir s'y assimiler) ou une orientation instrumentale (liée à des considérations pragmatiques comme l'amélioration de sa situation professionnelle). Il découle de ce modèle un concept plus large, celui d'intention intégrative (*integrative motive*) qui comprend trois éléments : 1) la dimension intégrative (*integrativeness*) qui englobe l'orientation intégrative, 2) l'intérêt pour les LS et la communauté cible et 3) la motivation, composée à son tour de trois dimensions : 1) le désir d'apprendre la langue, 2) les attitudes envers l'apprentissage de la langue et 3) l'intensité motivationnelle (le degré d'effort investi). « La motivation est définie comme un agrégat de ces trois variables étant donné qu'aucune d'entre elles ne peut seule produire un indice complet de la motivation (TL) » (Gardner, 2010 : 23).

Des experts et des expertes du domaine ont reproché au modèle de Gardner de ne pas s'appuyer sur les théories contemporaines de la motivation en éducation de même que d'être limité au milieu multiculturel montréalais. En effet, il est difficile de viser l'intégration à la communauté cible si l'élève ne la côtoie pas dans sa région du monde (l'anglais au Moyen-Orient, par exemple) ou si l'identification à cette communauté n'est pas désirée. Les années 1990 ont vu la recherche sur la motivation en LS se rapprocher de la recherche sur la motivation en éducation au sens large, un centre d'intérêt fécond en psychologie. Clément, Dörnyei et Noels (1994) ont ainsi développé le concept de *linguistic self-confidence*, étroitement lié au sentiment

d'efficacité personnel (Bandura, 1986). Dans la même veine, Noels (2001 : 107) a montré que plus l'enseignant de LS « était perçu comme contrôlant, moins les étudiants se sentaient autonomes dans le processus d'apprentissage, et plus basse était leur motivation intrinsèque (TL) ». Une autre critique du modèle de Gardner lui reprochait de ne pas offrir de propositions utiles au corps enseignant hormis l'importance de développer des attitudes positives envers la communauté cible. C'est pourquoi Dörnyei (2001) a présenté des stratégies à l'intention du corps enseignant afin qu'il augmente la motivation des élèves. Il a ensuite été démontré que ces stratégies motivationnelles, « pour influencer efficacement les attitudes et la motivation des élèves, doivent être perçues comme telles par ces derniers (TL) » (Bernaus et Gardner, 2008). Les auteurs recommandent donc aux membres du corps enseignant de tester les perceptions de leurs élèves pour toutes les stratégies qu'ils emploient afin de s'assurer que ces derniers perçoivent l'objectif motivationnel sous-jacent à leur emploi. Bref, l'étude de la motivation en LS gagne à être associée avec celle des perceptions de l'expérience d'apprentissage et c'est dans cette direction que la présente recherche s'oriente.

Dans la foulée de ses travaux sur les stratégies motivationnelles, Zoltán Dörnyei (2009a) a proposé le *L2 Motivational Self System*, un autre modèle pour mesurer la motivation, non plus dans le rapport avec la communauté cible, mais en plaçant l'apprenant au centre de l'investigation. Il relie la motivation aux « caractéristiques affectives de l'apprenant se référant à la direction et à l'ampleur du comportement pendant l'apprentissage lorsqu'il choisit une activité, l'intensité qu'il y met et son degré de persévérance (TL) » (Dörnyei, 2009). Dans un monde où l'anglais devient la *lingua franca*, la motivation des apprenants se mesure et s'inscrit dans trois nouvelles dimensions : le *Ideal L2 Self* (le « moi L2 idéal » (TL) lorsque la personne que l'élève veut être parle la langue cible); le *Ought-to L2 Self* (le « moi conseiller » (TL) réfère à

ce que l'apprenant croit qu'il devrait être); le *L2 Learning Experience* (la situation d'apprentissage (TL) réfère aux motifs exécutifs liés à l'expérience et à l'environnement immédiats d'apprentissage). Fort d'une étude longitudinale auprès de 13 000 jeunes Hongrois pendant 10 ans, Dörnyei soutient que plus les dispositions envers les locuteurs natifs ou compétents d'une LS sont positives, plus attrayant sera le *Ideal L2 Self*, l'indice de motivation le plus élevé (Dörnyei et collab., 2006 : 92).

Très récemment, le caractère non linéaire et complexe de la motivation en LS a conduit les experts et les expertes du domaine à concevoir des modèles d'investigation qui ne la mesurent plus simplement au moyen de questionnaires à échelles de Likert. Ces équipes s'appuient maintenant sur la dynamique des systèmes complexes, une approche théorique issue de la physique et qui a donné lieu à la théorie du chaos. Elle requiert des protocoles longitudinaux et... complexes. Ces chercheurs et chercheuses ne parlent plus d'acquisition des LS, mais de *développement* des LS. La présente étude s'inscrit plutôt dans le paradigme précédent, celui des études fournissant un instantané de la situation à un moment et dans un contexte donné.

Dans le but de préciser l'acceptation du concept de motivation dans cette étude, il est nécessaire de le définir opérationnellement de la façon suivante : **la motivation est l'ensemble des facteurs qui déclenchent les conduites de l'élève à l'égard de l'apprentissage du FLS, à savoir le rôle des relations sociales de proximité (famille et amis), le rôle de l'environnement scolaire (corps enseignant, situation d'apprentissage, effort fourni et perception de compétence), la volonté de se représenter mentalement comme locuteur francophone, le désir d'apprendre le français, le désir d'intégrer la communauté francophone et les attitudes envers elle.**

2.2. Définition du concept de perception

Les perceptions liées à l'expérience d'apprentissage sont à considérer dans une telle problématique, car ces dernières ont souvent été placées en relation causale avec la motivation, selon Wesely (2012 : 102) dans sa recension sur la recherche portant sur les attitudes, les perceptions et les croyances en LS de 2002 à 2012. En effet, demander aux élèves de s'exprimer sur leurs perceptions de l'enseignement reçu au cours de leur parcours scolaire avant d'arriver au collégial et pendant leurs études collégiales de même que de leurs apprentissages s'avère une piste féconde afin de mieux comprendre le sens que ces derniers donnent aux stratégies d'enseignement et aux modes d'évaluation déployés. Wesely (2012 : 98) souligne de plus que les pensées des élèves à l'égard de ces concepts [attitudes, perceptions et croyances], bien qu'inobservables, sont pertinentes et importantes « pour comprendre comment les langues sont apprises et enseignées (TL) ».

Dans cette veine, Rosenfield et collab. (2005) ont associé des mesures de la motivation pour l'apprentissage des sciences au collégial et des mesures de la perception de l'enseignement reçu dans ces matières pour tenter d'augmenter les taux de réussite et de persévérance en science. De leur côté, Jean et Simard (2011) ont mesuré les perceptions de l'enseignement de la grammaire reçu en FLS — au secondaire, à Montréal — communément accusé de démotiver les adolescents pour la LS. Les perceptions des élèves et du corps enseignant sont similaires à cet égard. Les deux groupes perçoivent l'enseignement de la grammaire comme un « mal nécessaire ». Les auteures soutiennent que cette perception pourrait avoir un impact sur la persévérance et la motivation. De plus, 80 % des répondants, inscrits dans le programme « de base », ont affirmé qu'ils parlent français « avec précision », ce que leur classement au cégep n'appuie pas (voir tableau 1). Comme une part importante de ces mêmes élèves se retrouve au niveau 100 des cours de FLS au collégial, il y a là

matière à approfondir le sujet. Il est possible d'y déceler le début d'une explication : si l'élève pense qu'il ou elle a un niveau suffisant, il ne voit sans doute pas pourquoi il devrait faire davantage d'efforts pour s'améliorer.

Legendre (2005) définit la perception comme une « activité, processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement ». Viau (2009 : 35) signale que des auteurs francophones utilisent le terme *croyance* plutôt que *perception*. Malgré de « petites différences sémantiques », il propose de les considérer comme des synonymes. Dans leur étude portant sur les perceptions des élèves québécois pour la grammaire du FLS, Jean et Simard (2011 : 468) ont aussi choisi de ne pas les distinguer parce qu'ils « sont si intimement liés qu'il est difficile de [les] considérer séparément (TL) ». De plus, dans sa recension des écrits mentionnée ci-dessus, Wesely rapporte que les auteurs distinguent rarement les perceptions des croyances. Ces dernières sont considérées comme « plus globales et omniprésentes [*overarching and pervasive*] que les perceptions, qui ont tendance à se concentrer sur des expériences spécifiques » (TL; p. 100). D'ailleurs, les auteurs le choisissent dans les études axées à la fois sur les situations d'apprentissage et sur les apprentissages perçus par l'élève, deux facettes interreliées du concept, selon Wesely.

Le terme *perception* est employé dans cette étude pour désigner le processus par lequel l'élève acquiert de l'information sur des expériences spécifiques en classe de FLS envers le corps enseignant, sa propre compétence et à l'égard de la discipline FLS.

La perception comme vecteur de motivation

Il a été mentionné plus haut que la recherche sur la motivation a commencé à associer la perception des élèves à ses travaux au cours de la dernière décennie. D'ailleurs, le construit du *L2 Motivational Self System* s'appuie sur ce concept. Dörnyei

(2011) propose de faire appel à l'imagerie mentale des adolescents pour construire le moi L2 idéal — les enfants n'ayant pas la capacité d'entrevoir les multiples facettes possibles du moi et les influences des autres dans le *Ought-to L2 self* (le moi conseiller). L'objectif consiste à entraîner l'élève à créer une vision de ses capacités pour l'apprentissage des langues au même titre que l'imagerie mentale aide un athlète de pointe à performer ou un malade à soutenir son traitement médical. Toutefois, il rappelle qu'il ne suffit pas à l'athlète de s'imaginer entrer dans le stade olympique pour s'y rendre. Six conditions doivent être réunies pour favoriser l'émergence efficiente du moi motivationnel idéal :

1. la présence chez l'individu d'une projection de soi dans l'avenir vive et élaborée;
2. la plausibilité *perçue* par l'individu de cette projection de soi;
3. l'harmonie entre le moi motivationnel idéal et le moi conseiller;
4. la nécessité d'activer la projection dans la mémoire de travail;
5. l'offre de stratégies ou d'un plan de projection mentale;
6. l'élaboration d'un état ou d'une conséquence à craindre si le moi motivationnel idéal n'est pas atteint.

La 2^e condition pose la perception comme le pivot de la démarche visant à augmenter la motivation. Si le modèle de Gardner a été taillé sur mesure pour le contexte québécois, ce contexte a grandement changé au cours des 15 dernières années. En effet, le Canada a accueilli plus d'immigrants depuis le début du millénaire qu'au cours des 70 années précédentes (Mady, 2010 : 565). Il convient donc d'étudier la possibilité de concevoir une approche qui accorderait une place aux plus récentes avancées en motivation dans l'apprentissage des LS. Cela dit, les notions de contact avec les locuteurs de la langue cible et de volonté de s'y intégrer sont centrales au Québec. Par conséquent, cette étude mesurera aussi la motivation à partir du modèle de Gardner. Dörnyei choisit de ne pas en tenir compte dans les facteurs de son modèle en soutenant que la dimension intégrative n'a pas d'appui scientifique en psychologie et qu'il n'est pas utile dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais comme langue

de la mondialisation. Il affirme tout de même qu'« il est difficile d'imaginer que nous puissions avoir un moi idéal vif et élaboré si la LS est parlée par une communauté que nous méprisons » (Zoltán Dörnyei, 2009a : 27-28, TL). Au sujet du lien entre le moi L2 idéal et la dimension intégrative, les analyses statistiques de Dörnyei ont établi dans plusieurs contextes à travers le monde que le moi L2 idéal est un équivalent de la dimension intégrative de Gardner. C'est précisément ce qu'a reproduit Davidson (2012) avec des cégépiens et des cégépiennes francophones qui apprennent l'ALS. Bref, si les deux modèles s'opposent par publications scientifiques interposées, il est sans doute sage de voir en chacun d'eux des valeurs complémentaires. Pour reprendre les mots de Gardner (2010 : 226), l'utilité des modèles « est dans leur validité, non dans leur supériorité sur les autres ».

En suivant la logique sous-jacente aux deux modèles, à savoir que plus l'élève a des attitudes positives envers la communauté cible, plus il ou elle sera motivée à apprendre sa langue et à s'y intégrer, il devrait être possible d'en observer la réalisation dans la présente étude. Il y a une quinzaine d'années, Valérie Amireault (2002b) a effectué sa recherche de maîtrise dans cinq cégeps montréalais afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les cégépiens anglophones inscrits dans les cours intermédiaires et avancés (niveaux 102 et 103) avaient des représentations culturelles⁴ plus positives à l'égard du français et des QF que ceux inscrits au niveau 100. Toutefois, elle n'a pas vérifié son hypothèse, soutenant qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les niveaux. Ces résultats donnent des pistes de réflexion, mais sont loin de pouvoir donner des informations probantes pouvant servir à élucider le mystère entourant le fait qu'après 11 années d'apprentissage du français au primaire et au secondaire et deux cours au collégial, certains élèves québécois ne

⁴ « Schémas mentaux qui orientent notre façon de voir le monde ainsi que notre rapport et nos relations avec les autres. Le produit d'un travail social collectif par lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité. » (Bourdieu, 1982) *In* XénoRéférences.ca

réussissent pas à atteindre un niveau de français suffisant pour un contexte professionnel alors que d'autres y arrivent. De plus, l'ajout de la Compétence en communication interculturelle (CCI) dans le processus d'apprentissage des LS, fondamentale en Europe dans le CECR (2001), commence à faire sa place au Canada depuis une dizaine d'années sous l'impulsion des recherches de Lussier (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei et Peck, 2007). La CCI conçoit le corps enseignant comme un médiateur interculturel, non plus seulement chargé d'enseigner la langue, mais aussi, dans certains cas, de diminuer les tensions.

À l'opposé d'une position idéalisée où être à mi-chemin entre les deux parties signifie neutralité, sorte de *no man's land* de la pensée, le médiateur occupe une position spécifique, celle d'un acteur dûment mandaté pour la résolution d'un conflit dont les protagonistes n'ont plus la maîtrise (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003).

Si, comme Amireault l'a montré, les représentations culturelles positives envers les francophones ne suffisent pas à expliquer l'atteinte d'un niveau élevé en français, il est possible que les relations entre les jeunes QA et QF soient complexes et que le corps enseignant ait un rôle à jouer pour diminuer certaines tensions que cette étude pourrait faire émerger.

Récemment, Longpré (2015 : 62) a étudié la motivation des adultes immigrants pour la francisation au Québec. Elle y a montré que « l'influence de l'enseignant était le facteur le plus important, suivi par le cours de francisation des adultes ainsi que par les attitudes des apprenants envers la langue cible et l'intention d'effort ». Il sera intéressant de voir comment les élèves ayant fréquenté les commissions scolaires anglophones se prononceront sur ces facteurs.

Par ailleurs, cette étude ajoute un élément au postulat voulant que l'attitude envers la communauté cible ait une incidence sur la motivation en mesurant l'attitude des élèves à l'égard de la variante du *français parlé au Québec*. Des items similaires à

ceux utilisés dans les autres dimensions de l'étude seront conçus et validés statistiquement au moyen d'analyses de composantes factorielles. L'utilisation d'un questionnaire pour mesurer ce type d'attitude est critiquée, car il mesure des attitudes en théorie et non à travers des occasions de s'exprimer réellement (De Costa : 348, 2011). C'est pourquoi cette question sera également abordée de vive voix avec les répondants et les répondantes à l'étude afin de trianguler les observations. Les attitudes à l'égard de la langue comme telle ou de sa variante québécoise en l'occurrence sont importantes, car elles informent sur les idéologies langagières (*language ideologies*) des élèves. De Costa (p. 349, TL) convoque Jaffe (2009) pour expliquer qu'elles comprennent : 1) des idées sur la nature de la langue; 2) les valeurs et les significations attachées à des codes particuliers; 3) la hiérarchisation de la valeur linguistique; 4) la façon par laquelle des codes linguistiques spécifiques sont liés aux identités et aux postures. Il ajoute que ces idéologies sont construites à partir de l'expérience socioculturelle des locuteurs.

2.3. Profil sociolinguistique

Enfin, établir un profil sociolinguistique est une autre avenue utilisée pour cerner une problématique liée à l'apprentissage des LS. L'objectif est de sonder l'élève afin de déterminer, entre autres, l'ordre d'acquisition des langues qu'il ou elle connaît, les langues connues de chaque parent, les habitudes linguistiques liées au quotidien et à la consommation culturelle, entre autres. Huguet et Llurda (2001) l'ont établi pour des enfants catalans en Espagne, un milieu bilingue ayant de fortes similitudes avec le Québec. Leur objectif était de « présenter des données empiriques qui pourraient contribuer à comprendre comment ces deux réalités [le catalan en Catalogne et le catalan en Aragon, une région limitrophe] affectent le développement d'attitudes favorables envers la coexistence linguistique » (TL). Dans le contexte de cette étude, il est important de distinguer les profils sociolinguistiques des apprenants, car on y

constate que « les élèves allophones sont plus motivés à étudier le français que leurs pairs anglophones nés au Canada » (Mady, 2010 : 564).

De plus, cette étude s'appuie sur la recherche en psychologie sociale portant sur l'hypothèse des contacts intergroupes (Allport, 1954; Pettigrew et Tropp, 2011) qui a démontré l'effet de l'amitié intergroupe sur la réduction des préjugés. Deux questions empruntées aux travaux répertoriés dans la métaanalyse de Pettigrew et Tropp seront ajoutées à cette partie du questionnaire. Ces questions font référence au nombre d'amis francophones et au nombre d'heures à parler avec eux en français chaque semaine. Il sera ainsi possible d'en mesurer l'effet sur les variables liées à la motivation pour l'apprentissage du FLS. Dans la même veine, le nombre de langues parlées par les élèves devrait montrer que plus ils ou elles en connaissent, plus ils ou elles affichent une ouverture à l'Autre. C'est du moins ce que montre la recherche en psycholinguistique (Zoltán Dörnyei et Ryan, 2015 : 33) et qu'il sera possible de comparer au contexte québécois actuel.

La très grande majorité des études en LS portent sur l'ALS dans deux contextes où cette langue exerce de l'ascendant sur la L1 des élèves en tant que langue de la mondialisation. D'une part, dans des contextes géopolitiques où la L1 est la langue de la majorité sans la présence d'une communauté anglophone ayant des droits linguistiques protégés par la constitution du pays (par exemple la Hongrie, la Chine, entre autres) et, d'autre part, dans des contextes où l'anglais y est la langue de la majorité comme aux États-Unis. Le contexte de cette étude est diamétralement opposé : le français y est la LS dans le secteur linguistique de la population étudiée (les QA qui ont des droits linguistiques), la langue de la majorité sur le territoire québécois, mais la langue de la minorité sur le territoire canadien. C'est une langue

moins influente que l'anglais qui constitue une autre LS en concurrence avec le français pour les allophones au Québec, en plus d'être une matière obligatoire dans le curriculum. La réunion de cet ensemble de conditions complexes appuie la pertinence scientifique du projet.

L'étude proposée ici — qui vise à découvrir les facteurs en jeu dans la réussite de certains et l'échec des autres à atteindre un niveau de français jugé acceptable pour les citoyens et citoyennes du Québec — servira à formuler des recommandations en vue d'optimiser l'efficacité des cours de FLS à tous les niveaux afin que les élèves puissent intégrer les niveaux supérieurs 102 et 103 dès leur arrivée au cégep ou du moins qu'ils dépassent le niveau 100 à la fin de leur scolarité obligatoire en LS, réalisant ainsi le projet éducatif originel en FLS au collégial. C'est en effet de cela qu'il s'agit : réaliser le projet éducatif prévu il y a plus de 20 ans en faisant en sorte que la scolarité obligatoire en FLS s'achève sur une mission accomplie et que la société puisse miser sur ces acquis linguistiques tant sur les plans social et culturel qu'économique.

Ainsi, les iniquités observables dans tous les collèges ayant des programmes qui mènent à l'adhésion à un ordre professionnel pourront être diminuées en favorisant une meilleure intégration professionnelle des diplômés qui se prolongera dans une intégration sociale optimisée et une meilleure rétention de la jeunesse québécoise de langue anglaise.

Finalement, sur le plan scientifique, la conception d'un instrument permettant la mesure des perceptions de l'expérience d'apprentissage en FLS sera une contribution notable à la discipline FLS pour le milieu collégial, mais aussi au-delà. Cet instrument pourra être utilisé de façon récurrente par le corps enseignant en l'intégrant dans sa pratique d'évaluation de l'enseignement.

La recherche s'articulera donc autour de deux dimensions clés : 1) la motivation d'apprendre le FLS au Québec; 2) les perceptions qu'ont les élèves de leur réussite, de la discipline FLS et de son corps enseignant.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Approche

Cette recherche est descriptive et mixte. Elle s'inscrit dans un courant récent de la recherche liée à l'apprentissage des LS. En effet, Ushioda et Dörnyei (2012) ont lancé un appel à la communauté scientifique de ce domaine pour qu'elle abandonne la dichotomie qui oppose les approches quantitative et qualitative ayant campé ce champ en deux mondes parallèles. Cet appel — qui n'est pas le seul dans la recherche en éducation — ne va pas sans difficulté parce que « ce qu'il faut, c'est changer notre façon traditionnelle de voir la recherche, c'est-à-dire passer [d'une épistémologie] où on tente de trouver des relations de cause à effet à partir de quelques variables vers un intérêt pour les processus et les changements globaux d'une trame mouvante de facteurs interreliés (*a fluid tapestry of interrelated factors*) » (TL, p. 406). Cette étude s'appuie à la fois sur le riche corpus de questionnaires développés au cours des dernières décennies par Gardner, Dörnyei et leurs collègues sur la motivation en LS et sur la tradition qualitative/interprétative qui « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2011 : 125). À ce sujet, sans être issus d'une recherche évaluative, les résultats de cette étude permettent de proposer des façons d'« agir sur » le quotidien de l'enseignement-apprentissage du FLS sous forme de recommandations.

3.2. Sources de données

Les données proviennent de 12 institutions collégiales où l'enseignement en anglais est offert : Champlain Lennoxville, Champlain Saint-Lambert, Champlain St. Lawrence, Dawson, Gaspésie et des Îles, Heritage, John-Abbott, LaSalle, Marianopolis, Sept-Îles, TAV et Vanier. Il est à noter que le collège TAV n'a pas participé à la collecte de données avec le questionnaire, mais seulement lors d'une entrevue individuelle. Pour

les données quantitatives, un échantillon probabiliste a été déterminé en sélectionnant des groupes au moyen d'une table de nombres aléatoires (Gaudreau, 2011 : 104) dans la liste des cours offerts par les départements de FLS de chaque collège de façon à s'assurer que tous les élèves de la population avaient les mêmes chances de faire partie de l'échantillon. Ce mode d'échantillonnage augmente la généralisabilité des résultats à l'ensemble de la population (Gaudreau, 2011: 104-108). Dans certains collèges où le nombre d'élèves est bas, l'ensemble de la population a été invité à participer. Les enseignants ont aussi été sollicités pour permettre aux chercheurs l'accès à leurs salles de classe afin de recruter des élèves pour les entrevues dirigées et les groupes de discussion. Ils ont été contactés par courriel et par le biais de leur assemblée départementale. Le tableau 3 présente l'échantillon qui équivaut à 3 % de la population totale (N=31750) selon les données fournies par le SRAM. Avant le « nettoyage » de la base de données, il y avait 1530 répondants. Les réponses aux questions sur la motivation et les perceptions des élèves n'ayant jamais fréquenté une école anglaise au Québec ont été exclues (n=419). Ensuite, les répondants qui n'avaient pas répondu à 90 % et plus des items ont aussi été exclus. Ce calcul a été effectué échelle par échelle de façon à ne pas enlever un répondant de l'ensemble de l'échantillon. De plus, les répondants qui n'avaient pas répondu aux questions essentielles sur le profil de l'élève ont été enlevés (le collège, le type d'école primaire et secondaire, le niveau en FLS au collégial) (n=119). Après ces exclusions, 974 répondants sont restés dans la base de données pour les analyses sur la motivation et les perceptions. Les 20 répondants qui ont affirmé avoir 0 ami francophone, mais parler 1,5 heure et plus par semaine avec eux ont été exclus de ce calcul précis. Deux variables ont été créées à partir des réponses aux questions portant sur le type d'école fréquentée. Les « locaux » sont ceux qui ont affirmé avoir suivi des cours de FLS de base, d'immersion, les élèves issus des Premières nations et ceux qui ont suivi le programme enrichi-immersion au secondaire. Les « immigrants »

sont ceux qui ont dit avoir suivi les cours de l'Accueil et du FLS de base, de l'Accueil et du français langue d'enseignement, les étudiants internationaux, ceux qui ont fait de la francisation au secondaire et ceux qui ont répondu sans objet (S. O.).

Tableau 3 Échantillon par collège

Institution	Nombre d'élèves
Champlain Lennoxville	54
Champlain Saint-Lambert	72
Champlain St.Lawrence	40
Dawson	164
Gaspésie et des Îles	19
Heritage	110
John-Abbott	197
LaSalle	24
Marianopolis	124
Sept-Îles	4
Vanier	166
TOTAL	974

Le tableau 4 présente un sous-échantillon comprenant les élèves qui ont affirmé avoir étudié le FLS dans une école secondaire au Québec. Ces élèves ont eu l'occasion d'indiquer le type de programmes qu'ils ont fréquentés (de base, enrichi ou immersion). Il s'agit donc de mesures autorapportées. De façon générale, le sous-échantillon présenté au tableau 4 correspond bien aux proportions du nombre d'élèves par niveau de la population totale (voir tableau 1).

Tableau 4 Sous-échantillon des élèves ayant affirmé avoir étudié le FLS dans une école secondaire au Québec selon le programme fréquenté et le classement au collégial

Niveau au cégep	Secondaire	
	Immersion-enrichi	De base
MAN et 100	83	137
101	149	153
102	151	66
103	11	10
TOTAL	394	366

En ce qui a trait au volet qualitatif/interprétatif, 22 entrevues dirigées ont été conduites avec des élèves sollicités auprès des collègues des chercheurs. Dix-huit

entrevues ont été menées dans des cégeps publics (Dawson, John-Abbott et Vanier) et quatre entrevues l'ont été dans des collèges privés (Marianopolis et TAV).

La distribution des entrevues par niveau en FLS est la suivante : niveau 100 : 8 répondants; niveau 101 : 4 répondants; niveau 102 : 5 répondants; niveau 103 : 5 répondants. Quatre groupes de discussion composés de 48 élèves des niveaux 100 et 101 ont été animés dans les cégeps John-Abbott et Vanier.

3.3. Méthodes de collecte des données

L'équipe de recherche a soumis le projet aux collèges en passant par les comités d'éthique de la recherche lorsque cela a été possible. Dans le cas des collèges qui n'en avaient pas, les chercheurs ont présenté le projet à la direction des études. Un exemplaire du formulaire de consentement qui a été présenté aux élèves se trouve à l'annexe A.

Dans une première phase, les chercheurs ont conduit des entrevues dirigées jusqu'à la saturation de l'information (aucune nouvelle information n'était exprimée). Ces entrevues ont permis de mettre en perspective le point de vue des élèves à l'égard des perceptions de leur expérience d'apprentissage en FLS du primaire au collégial de même que de la nature de leur motivation pour la discipline et la langue.

La seconde phase du projet a consisté à préexpérimenter les questionnaires de l'étude afin d'en assurer la validité interne avant l'utilisation à grande échelle. Des analyses en composantes principales (ACP) ont été effectuées pour valider les sous-échelles du questionnaire qui ont été modifiées par les chercheurs. Quant aux échelles de perceptions de l'enseignement reçu en FLS, du corps enseignant et de sa compétence linguistique conçues par les chercheurs, elles ont été validées avec une ACP effectuée avec une rotation varimax pour obtenir des facteurs orthogonaux. Une

première analyse a été faite pour voir le nombre de facteurs déterminés par le modèle (soit par la méthode des valeurs propres ou par la méthode graphique). Ensuite, comme théoriquement les chercheurs s'attendaient à trouver trois composantes, une ACP a été effectuée en fixant le nombre de facteurs à trois. L'ensemble des résultats de validation statistique sont détaillés dans une annexe qui se trouve uniquement dans la version numérique de ce rapport. Enfin, une procédure de passation du questionnaire par trois élèves qui ont verbalisé à voix haute tout ce qu'ils et elles pensaient en lisant les consignes et les items du questionnaire (*think aloud*) a été employée pour s'assurer que le questionnaire était compris par ces derniers.

La phase suivante a consisté à collecter les données quantitatives auprès des populations identifiées. Une erreur est survenue lors de la première collecte de données en format papier à l'automne 2015, compromettant la fiabilité des résultats. Une seconde passation a été conduite en ligne à l'hiver 2016 avec succès. Les résultats présentés dans cette étude proviennent de cette seconde passation. Une dernière phase d'animation de groupes de discussion a ensuite été menée à partir des résultats obtenus lors de l'analyse afin d'en confirmer la teneur par triangulation.

L'analyse des données quantitatives a été effectuée à l'aide d'un logiciel conçu à cet effet (SPSS) avec le concours d'une statisticienne du Service de consultation en analyse de données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal. Les données collectées au moyen d'une question ouverte dans le questionnaire (portant sur les raisons qui pourraient expliquer le fait que des élèves résistent intentionnellement à l'apprentissage du FLS) ont été traitées à l'aide de Sémato texte (Plante, 2012), un logiciel d'aide à l'analyse de données qualitatives. 792 élèves ont répondu à cette question. Sémato texte en a fait une analyse thématique. Les chercheurs ont regroupé les thèmes obtenus par lemmatisation du lexique des réponses en sept mégathèmes présentés dans la section Discussion des résultats. L'avantage d'une telle

analyse automatisée est son caractère reproductible et le fait de pouvoir l'appliquer à un vaste corpus de réponses. Les résultats de cette analyse ont été présentés avec les autres résultats dans les groupes de discussion. L'utilisation d'un tel logiciel est « un avantage lorsqu'on poursuit un programme de recherches qui exigent des analyses semblables à l'intérieur d'une même étude (modèle à mesures répétées ou multisites) » (Roy et Garon, 2013).

3.4. Description des instruments de mesure

Tout d'abord, des canevas d'entrevues ont été élaborés pour préparer les entrevues dirigées qui ont porté sur les perceptions de l'expérience d'apprentissage de la part des élèves.

Les propos tenus lors des entrevues ont été enregistrés au moyen d'un enregistreur mp3 et transcrits intégralement (verbatim). Après une première lecture des verbatims, l'un d'entre eux a été éliminé à cause de sa piètre qualité linguistique, le mélange de français et d'anglais rendant incompréhensibles de nombreux passages. Le corpus d'analyse a alors consisté en 22 verbatims : six par grand collège (six de Dawson, six de John-Abbott, six de Vanier), trois de Marianopolis et un du collège TAV. Chaque verbatim du corpus retenu a reçu un code numérique (de 1 à 22).

Une couleur a été attribuée à chaque thème (variable) contenu dans une ou plusieurs questions. Tous les éléments de réponse associés à un thème donné, même éparpillés dans le texte, ont été identifiés avec la couleur respective. Un tel code a permis un repérage rapide des données communes et l'opération des croisements plus tard.

Chaque verbatim a d'abord été analysé au complet, isolément des autres. Chaque idée a été séparée des autres à l'aide du code de couleur. L'unité d'analyse (unité de

sens) est donc constituée par l'idée. Les idées ont été ensuite regroupées à partir des principaux thèmes déterminés à l'étape de l'élaboration du protocole d'entrevue, lui-même bâti au moment de l'élaboration de la problématique. Une fois le découpage du verbatim en segments terminé, l'équipe de recherche a procédé à une synthèse du contenu. Sur une fiche, les éléments de réponse ont été réunis en deux grandes catégories, déterminées dans la problématique (Perceptions et Motivation), chaque catégorie regroupant des thèmes et des sous-thèmes reconnaissables à travers l'ensemble du verbatim, illustrés de citations.

Après l'analyse individuelle de chaque verbatim, une lecture transversale de l'ensemble des 22 verbatims a été effectuée, thème par thème, pour en dégager les récurrences et les contradictions. Cette analyse a permis de mettre au jour des renseignements liés aux perceptions des répondants à l'égard de l'enseignement du FLS et à leur motivation à apprendre le FLS. Lors de cette analyse transversale, des changements se sont produits, dans le sens que certains thèmes ont été légèrement modifiés ou mieux formulés ou bien certaines idées ont été rattachées à d'autres thèmes qui semblaient mieux leur convenir. Finalement, chacune des deux catégories regroupe quatre grands thèmes qui ont été analysés à l'aide d'une grille qui retient la description de chaque thème ou sous-thème de même que le nombre de répondants qui les appuient. La construction de catégories a été faite à travers des procédés mixtes inductivo-déductifs. Les grandes catégories ont été définies à priori, à partir du cadre conceptuel et des questions de recherche. De nouvelles catégories provenant du matériel ont été ajoutées (voir Annexe E).

Les données quantitatives ont été collectées au moyen de différents instruments validés dans d'autres contextes similaires, qui ont été adaptés pour les besoins de cette étude et préexpérimentés en vue d'en assurer la validité, d'abord avec un échantillon de convenance, puis avec une cinquantaine d'élèves (Dörnyei, 2003 : 65-

69) avant de procéder à une analyse d'items. Par exemple, les perceptions de l'expérience d'apprentissage ont été mesurées à l'aide des éléments suivants : 1) une adaptation de certains items d'un questionnaire élaboré par Rosenfield et son équipe (2005b), 2) des résultats obtenus par Jean et Simard (2011), 3) des stratégies d'enseignement motivantes établies par Dörnyei (2001), 4) des items conçus par l'équipe de recherche. Dans la section du profil du répondant, deux questions issues de la recherche en psychologie sociale sur les contacts intergroupes ont été empruntées à Pettigrew et Tropp (2011 : 115-129) sur le nombre d'amis francophones des élèves et le nombre d'heures à parler en français avec eux chaque semaine. De plus, le *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) (Gardner, 1985, 2010) et le *Language Disposition Questionnaire* (Dörnyei, Csizér et Németh, 2006b) ont été adaptés afin de mesurer la motivation des élèves. Wesely souligne que « ce type d'adaptation a été souhaitée par Gardner et ses collègues en affirmant que “les gens sont encouragés à ne pas simplement prendre un ensemble d'items [de l'AMTB] et de les utiliser sans réfléchir dans n'importe quel contexte” (Gardner, 1985a, p. 525). » (P. M. Wesely, 2010 : 301). Enfin, une question ouverte portant sur les attitudes envers les communautés anglophone et francophone utilisée par Valérie Amireault (2002a) lors de la réalisation de sa maîtrise dans les cégeps publics de la région de Montréal a été reprise dans cette étude. Cette question demandait aux répondantes et aux répondants d'écrire les mots ou les expressions qui leur venaient spontanément à l'esprit quand ils pensaient aux membres de la communauté anglophone et aux membres de la communauté francophone. L'équipe de recherche a poussé plus loin l'analyse d'Amireault en codifiant les réponses selon qu'elles étaient 1) positives; 2) négatives; ou 3) une réaction au statut du groupe anglophone ou francophone au Québec. Un codeur francophone, une codeuse anglophone et une codeuse allophone ont attribué un des trois codes à chaque réponse des élèves. Un accord interjuge de 60 % (faible) a été mesuré pour les attitudes envers les francophones et de 75 % (bon)

pour celles envers les anglophones. Il est à noter que les chercheurs ont choisi de ne pas publier les réponses, une décision qui correspond à ce que font les expertes et experts du domaine comme Denise Lussier (recommandation qu'elle a exprimée oralement lors du colloque de l'ACFAS 2016) (Gagné et Thibodeau, 2016). La majorité des catégories du questionnaire portant sur la motivation a été obtenue d'une étude réalisée par Davidson (2012) auprès de cégépiens apprenant l'anglais langue seconde. Le questionnaire présenté aux élèves se retrouve à l'annexe C et les catégories du questionnaire se retrouvent à l'annexe D.

Tableau 5 Instruments de mesure et nombre de répondants

Variables	Instruments	Nombre de répondants
Perception de l'enseignement reçu et des apprentissages; motivation	Canevas d'entrevues dirigées : utilisé pour explorer les dimensions exprimées par les élèves au moyen de questions ouvertes et de questions spécifiques pour obtenir des informations plus détaillées et nuancées. Entrevues enregistrées et transcrites; verbatims analysés.	22
Perception de l'enseignement reçu et des apprentissages; motivation	Questionnaire : utilisé pour mesurer les perceptions et la motivation des élèves ayant fréquenté les écoles anglophones du Québec à grande échelle.	974
Résistance à l'apprentissage du FLS	Une question ouverte dans le questionnaire : "In your opinion, why do some people resist learning or speaking French in Quebec? (100 words maximum, please)".	792
Attitudes envers les francophones et les anglophones	Une question ouverte dans le questionnaire : "What words or expressions would you spontaneously associate with the following group: French/English-speaking Quebecers?"	Ang. : 900 Fran. : 926
Validation des données collectées sur les perceptions et la motivation	Canevas d'entrevue en groupes de discussion : utilisé pour compléter la triangulation des données en vérifiant auprès de quelques groupes la fiabilité des résultats obtenus lors de la passation des questionnaires et des entrevues individuelles.	48

3.5. Principes déontologiques et éthiques

Plusieurs collèges participants ont un comité d'éthique qui examine les projets de recherche entrepris dans leur établissement et s'assure que les droits de tous les répondants sont protégés. Ceux qui n'en ont pas étudient les projets par le biais de la direction des études. L'équipe de recherche a soumis à ces comités le projet pour faire approuver à la fois la conception de la recherche et les formulaires de consentement que les élèves ont été invités à signer pour donner aux chercheurs le droit de collecter des données. Les répondantes et les répondants ont été informés que leur collaboration était volontaire et confidentielle et ne modifiait pas leur statut au sein des collèges. Toutes les données ont été codées numériquement pour protéger l'identité de chaque répondant. Tous les répondants ont été invités à accepter que les chercheurs publient, dans le rapport final et lors de présentations, des extraits non identifiés de comptes rendus d'entrevues et de groupes de discussion. Une seule répondante a refusé de donner son accord à ce que ses propos soient publiés, alors le verbatim de son enregistrement a été soigneusement identifié et écarté du corpus utilisé pour illustrer les thèmes et les sous-thèmes analysés.

3.6. Forces et faiblesses

Deux principaux biais ont été identifiés : la désirabilité sociale et l'histoire. Comme les répondants étaient des élèves de l'ordre d'enseignement où les chercheurs enseignent, le premier biais a été considéré. Les chercheurs ont tenté de diminuer ses effets en expliquant clairement l'importance de répondre honnêtement aux questions posées lors des entrevues ou en répondant aux questionnaires pour le bien de la recherche. De plus, ils ont expliqué en détail les modalités qui assurent l'anonymat lors du traitement des données par le remplacement des noms par des codes alphanumériques, par exemple. Quant au biais de l'histoire, la conjecture sociopolitique au moment de la collecte des données n'a pas donné lieu à des

événements qui auraient pu compromettre la validité des résultats. Par exemple, si l'étude avait eu lieu à l'automne 2013, en plein débat sur la charte de la laïcité, nul doute que le défi aurait été de taille et qu'une mise en contexte exhaustive des objectifs de la recherche aurait été nécessaire pour éviter de contaminer les données avec les considérations sociopolitiques du moment.

D'autres limites sont à considérer dans cette étude. La taille de l'échantillon des élèves du niveau 103 est basse, ce qui entraîne d'ailleurs une plus grande variance dans l'intervalle de confiance des histogrammes à ce niveau (les « moustaches » qui représentent la zone où se situeraient les moyennes des réponses 95 % du temps si l'étude était reconduite dans les mêmes conditions). De plus, les chercheurs entendaient utiliser davantage les profils linguistiques des répondants pour l'analyse des données. La complexité des analyses statistiques associées à l'établissement de liens entre les nombreuses langues et les variables à l'étude a rendu impossible l'atteinte de cet objectif prévu au départ.

Quant aux forces de l'étude, elles résident dans le nombre de répondants et leur provenance. Toutes les régions du Québec ont été couvertes et un grand nombre de variables ont été mesurées afin de dresser le portrait le plus large possible du rapport que les élèves entretiennent avec l'apprentissage du français parlé au Québec, le corps enseignant et la communauté francophone, entre autres. De plus, le caractère multiméthodologique de l'étude lui confère une grande fiabilité. Les données ont été collectées et analysées de plusieurs façons en plus d'être soumises à l'évaluation de groupes de discussion afin de corroborer leur validité.

4. RÉSULTATS

Les résultats présentés dans ce chapitre sont regroupés en sept sections : 1) les perceptions à l'égard de la discipline FLS; 2) les perceptions à l'égard des membres du corps enseignant de FLS; 3) les perceptions de sa compétence linguistique; 4) les attitudes envers la communauté francophone et le français parlé au Québec; 5) la résistance à l'apprentissage du FLS; 6) la motivation pour l'apprentissage du FLS; 7) le profil sociolinguistique et les facteurs motivationnels. Dans chaque section, les données quantitatives issues du questionnaire sont d'abord présentées, suivies des données qualitatives puisées dans le corpus de 400 pages des 22 entrevues individuelles, des 120 pages de transcription des quatre groupes de discussion où 48 élèves ont été rencontrés de même que des 792 réponses à la question ouverte dans le questionnaire portant sur les raisons qui pourraient expliquer la résistance à l'apprentissage et à l'utilisation du français. Dans les données quantitatives, seuls les principaux histogrammes sont présentés pour alléger le texte. Tel qu'on le retrouve à l'annexe C, le questionnaire est composé d'items affirmatifs positifs ou négatifs (ex. : *I really enjoy learning French*) et les élèves ont sélectionné une réponse sur une échelle de Likert à six échelons situés entre *Disagree* (1) et *Agree* (6). À ce sujet, il faut noter que les six échelons ne sont pas représentés. Les histogrammes sont tronqués par souci de lisibilité. L'analyse par catégories thématiques du discours des élèves présente d'abord ceux et celles rencontrés en entrevues, puis les élèves rencontrés en groupes de discussion qui ont permis de trianguler les résultats obtenus avec le questionnaire et lors des entrevues. L'annexe E présente l'ensemble des catégories thématiques relevées.

La question de recherche principale de cette étude était la suivante : **Quels sont les schèmes de perceptions qui influencent la motivation pour le FLS des cégépiens**

et cégepiennes ayant fréquenté les écoles, les cégeps et les collèges privés anglophones?

En réponse à cette question de recherche, les trois échelles de perceptions ont un effet sur les deux modèles de motivation.

- Une augmentation de 1 sur l'échelle de Likert à 6 degrés des perceptions envers le corps enseignant augmente en moyenne la motivation de Gardner de 0,303; elle augmente la motivation de Dörnyei de 0,247.
- Une augmentation de 1 sur l'échelle de Likert à 6 degrés des perceptions à l'égard de la discipline FLS augmente en moyenne la motivation de Gardner de 0,161; elle augmente la motivation de Dörnyei de 0,214.
- Une augmentation de 1 sur l'échelle de Likert à 6 degrés des perceptions de sa compétence en français augmente en moyenne la motivation de Gardner de 0,184; elle augmente la motivation de Dörnyei de 0,286.

Le modèle présenté dans la liste ci-dessus est significatif ($F(17,851) = 21.060$, valeur- $p < 0.001$) et explique 29,6 % de la variance chez Gardner. Quant au modèle de Dörnyei, il est significatif ($F(17,837) = 27.404$, valeur- $p < 0.001$) et explique 35,8 % de la variance. Ces deux « taux de variance expliquée » sont très élevés selon Larson-Hall (2010 : 162). Les deux modèles sont donc hautement convergents et il est permis d'affirmer avec confiance que les trois schèmes de perceptions mesurées, et particulièrement celui envers le corps enseignant, ont un effet direct sur la motivation à apprendre le FLS au Québec. La figure 1 présente une équation structurelle (*path analysis*), soit un modèle statistique qui a une portée *prédictive* et non pas *causale*. À partir du modèle, il est possible de *prédire* que plus les répondants ont des perceptions positives, plus ils sont motivés à apprendre le FLS.

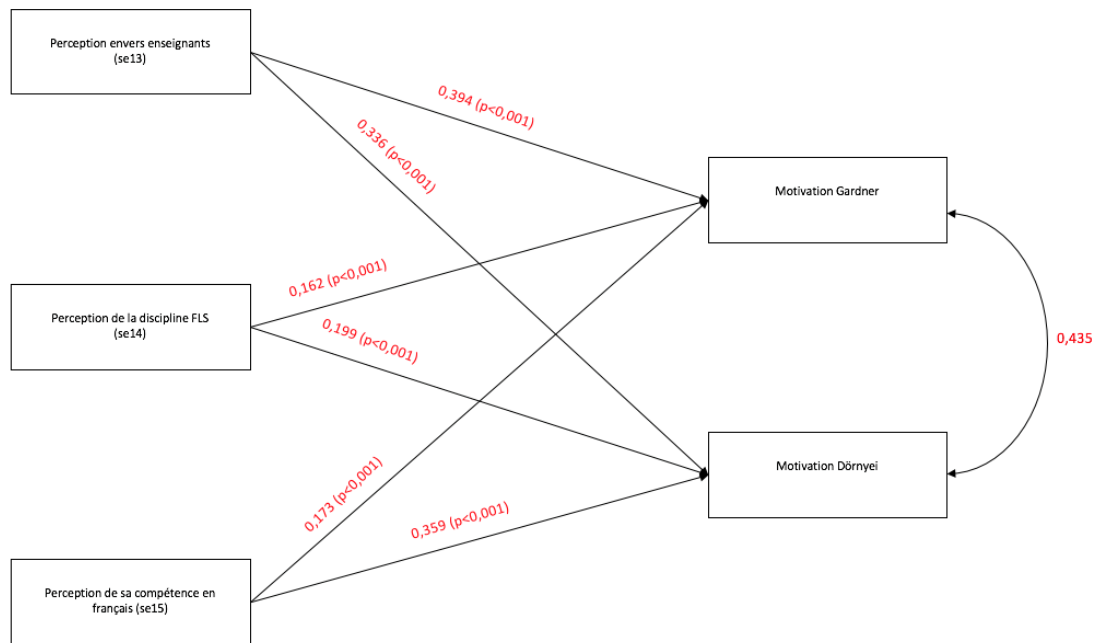


Figure 1 Modèle de l'effet de trois types de perceptions des élèves sur leur motivation pour le FLS

4.1. Perceptions à l'égard de la discipline FLS

Données quantitatives

La figure 2 montre que la perception des élèves à l'égard de la discipline FLS est légèrement négative pour tous sans effet significatif de niveau ($F(4,908)=0.643$, valeur- $p=0.632$).

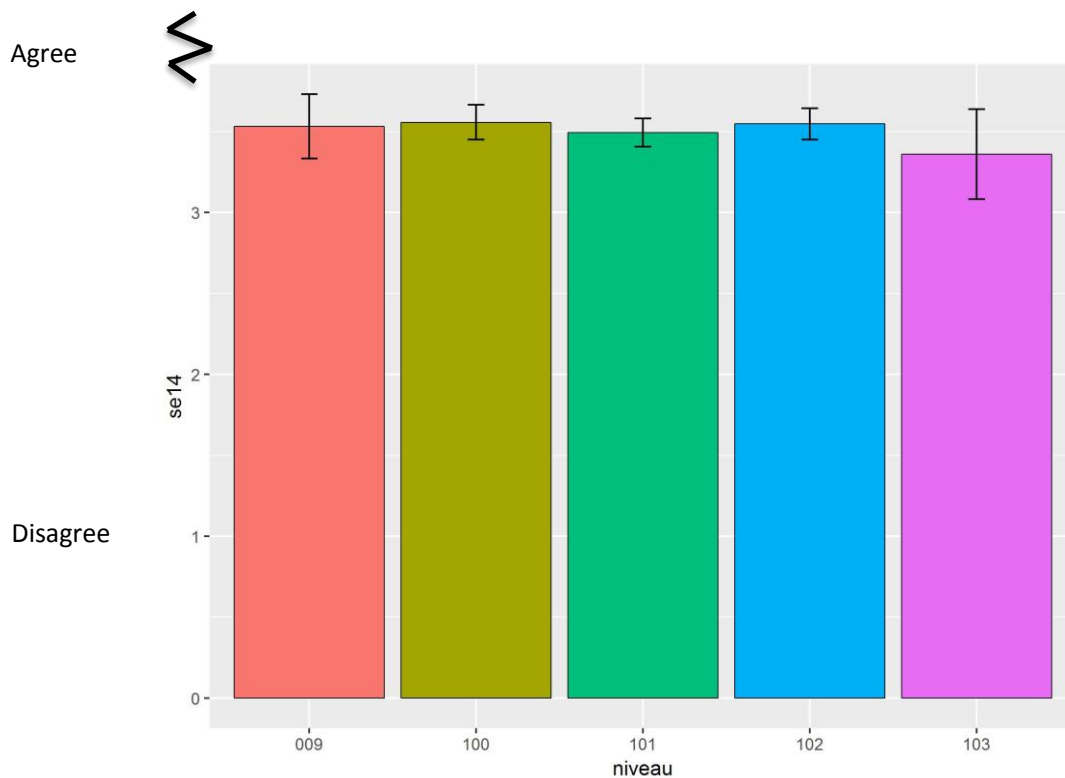


Figure 2 Perceptions à l'égard de la discipline FLS selon le niveau (IC 95 %)

ENTREVUES

PRIMAIRE

La **perception générale de l'enseignement reçu au primaire** est plutôt négative, les répondants ayant l'impression de *ne pas avoir acquis de base solide* en FLS et de *ne pas avoir fait assez de progrès* dans leurs apprentissages, vu le *contenu répétitif* et les *méthodes pédagogiques ennuyeuses*. Ils soulèvent aussi le *manque de discipline* en classe. Les propos de Brittany, de Caroline, de Daniel et de Mark illustrent cette perception négative :

« *I wasn't really taught step by step properly in elementary school (...) I fell really behind (...) I was never at the level I was supposed to be.* » (Brittany)

« On n'a pas vraiment fait beaucoup en école primaire, je n'ai pas appris beaucoup de français. » À la fin du primaire « je ne parlais pas beaucoup de français, je n'étais pas à l'aise avec la langue française. Ma grammaire était horrible. Je pouvais à peine écrire. » (Caroline)

« Very boring (...) We did the same things every year (...) the same grammar, the same verbs. », « It was simple, very simple French. », « French class was more fun time for us. », « It was very stagnant in Elementary school, very stagnant. » (Mark)

« There was a lack of discipline at elementary. », « I found that I didn't learn much. », « In French class no one took it seriously. » (Daniel)

Seulement deux répondantes gardent une impression plutôt positive de leur apprentissage du FLS au primaire. Samantha et Marina décrivent un apprentissage qui se caractérise par la prise au sérieux de la discipline et par l'exhaustivité :

« In elementary, it was taken seriously. » (Samantha)

« Ça m'a donné une image quand même complète de la langue (...) j'ai eu un apprentissage complet. » (Marina)

Au primaire, **le contenu** de prédilection enseigné est la grammaire et l'écriture. Quatre répondants déplorent le fait de ne pas avoir fait assez de communication orale ou de n'en avoir pas fait du tout. Cet élément ressort des propos de Cindy et de Daniel :

« I never had to do orals in elementary school. » (Cindy)

« There were no présentations orales (...) No real speaking activities. » (Daniel)

Quant aux **méthodes d'enseignement**, les souvenirs des répondants évoquent surtout du travail fait à partir de feuilles d'activités ou de manuels, des dictées ou du travail sur les verbes. Denise aurait aimé que les enseignantes et enseignants soient plus strictes dans la correction de l'expression de leurs étudiants :

« They just kind of let it go by, like okay, you made a few errors, but it doesn't really... they didn't really correct us on it. I think if they really dit it, probably would've have a better impact on me... »

SECONDAIRE

Quant à la **perception générale du secondaire**, neuf répondantes et répondants gardent un souvenir positif, grâce à *l'aide des enseignants* à l'acquisition d'une *base linguistique solide*, aux *méthodes et contenus diversifiés*, intéressants et aux signes évidents de progrès. Voici des extraits pouvant appuyer ce point :

« We started it again with a good base, the teachers helped. » (Olivia)

« C'était quand même complet, je trouve. » (Marina)

« That's where French got interesting », « A lot more French in high school... A lot more progression. » (Mark)

Les six répondants qui gardent un souvenir plutôt négatif mentionnent *le manque de sérieux* dans l'enseignement, les *méthodes inefficaces*, le *contenu trop théorique*, peu appliqué. Karina et Samantha s'expriment par rapport au manque de sérieux dans l'enseignement :

« Je trouve que mon école n'a pas mis vraiment d'attention sur les cours de français (...) c'est des classes que tu peux juste sauter quand tu peux. » (Karina)

« In High school it was less [taken seriously], they didn't really care (...) It was more nothing, you know, just letting you do whatever you want (...) I went to an English High School, so no one took it really seriously. » (Samantha)

Les propos de Daniel et de Patricia font référence aux méthodes inefficaces ainsi qu'au contenu théorique et peu appliqué :

« We wouldn't really learn the basics. » (Patricia)

« The methods that are used just didn't stick to them (...) I found that I didn't learn much (...) I found that basically, I wasn't getting what I was supposed to get. Like... When I went to a French Immersion program in High School, I was expecting to get much better French, but I did to a limited degree. It was very limited again. Like, there was no application of French, there was always just theory, theory, Bescherelle... » (Daniel)

Au secondaire aussi le contenu est dominé par la grammaire, suivie de la compréhension écrite, de l'écriture et de la communication orale. Plus spécifiquement, **les méthodes pédagogiques** retenues du secondaire sont surtout l'enseignement de la grammaire suivi d'exercices, la lecture de textes, les présentations orales et la rédaction de textes selon la perspective des élèves.

COLLÉGIAL

Quant à **la perception générale** du collège, 15 répondants gardent un souvenir positif. Rachel, Olivia et Patricia constatent les répercussions positives de l'enseignement collégial :

« Now I understand French more. » (Rachel)

« I feel like I'm flourishing. » (Olivia)

Les élèves apprécient l'*ambiance plus sérieuse, plus stricte, les exigences plus élevées, travailler davantage* :

« *We do more work, we do more exercises, and it's fun sometimes too (...) It's taken more seriously and you want to study cause you want to get good grades.* »
(Samantha)

« *It's more serious than high school and elementary, I find.* » (Matthew)

« *Au collège c'est plus strict (...), il y a plus de travail.* » (Karina)

D'ailleurs, c'est au collège que Rachel comprend que le français est important au Québec : « *Now I know that French in Québec is very important.* »

Quant au **contenu** enseigné au collège, la grammaire se retrouve toujours en première position, mais au même niveau que la lecture et l'écriture, suivies de près de la communication orale. Du collège, les répondants retiennent comme **activités pédagogiques**, en ordre : la lecture de romans, la rédaction de textes, les cours thématiques et les activités orales.

Quatre répondants, dont Daniel, trouvent l'enseignement du FLS au collégial plus *structuré, plus encadré* que dans le passé :

« *In college it's fine though. College, the way they are doing is very good.* »
« *Basically, like I said, they are applying it, they're actually applying the French and they make you to use it as opposed to just absorbing theory and stating like: tu es, il est.* »

Quatre répondants aiment aussi que les cours soient structurés autour d'un *thème*.

En conclusion, les réponses des 22 élèves révèlent que dans tous les ordres d'enseignement la priorité a été accordée à l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Au secondaire et au collège, la lecture aussi occupe un rôle important dans les activités d'apprentissage, suivie des activités de communication orale. Ce que les répondants ont apprécié dans l'enseignement du FLS reçu dans le passé, tout ordre d'enseignement confondu :

- enseignement strict, correctif, mais ludique en même temps;
- enseignants passionnés;
- enseignement « *step by step* » pour s'assurer de l'acquisition d'une base solide;
- ambiance de classe sérieuse.

Ce qu'ils ont moins apprécié :

- enseignement décontextualisé de la grammaire;
- accent mis sur l'écriture aux dépens de la communication orale;
- contenu trop théorique ou peu appliqué aux situations réelles de communication;
- contenu répétitif;
- absence de progrès.

GROUPES DE DISCUSSION

Les répondants aux groupes de discussion ont trouvé l'enseignement reçu en FLS dans le passé, en général, *ennuyeux, de mauvaise qualité, peu efficace*. Ces échanges illustrent ce point :

Répondant (dorénavant R) : « *Oh, it was boring!* »

Tous : « *Poor, poor.* »

R : « *I didn't learn anything.* »

Selon un répondant, le poids des évaluations est disproportionné comparativement à l'enseignement :

R : « *I'd like to further elaborate on, what she means by poor. I feel like every single French class that I've attended in High School and elementary was basically testing us on a previous knowledge of French that we were already supposed to have, as opposed to actually teaching us the language.* »

Tous : « *Yeah.* »

R : « *The entire curriculum was based off on tests: examens, examens, orals, bla, bla, bla all that bullshit.* »

Tous : Rires

R : « *Instead of teaching us the language: these are the verbs, euh okay let's have a group discussion, here's a video on grammar, etc. Instead, it's like today: test. While the teacher just sat at her desk and played on her phone.* » [Rires des autres élèves]

Ce qu'ils gardent de leur enseignement du FLS, c'est le souvenir d'un *contenu répétitif*, surtout *grammatical* :

R : « *French is always French it's always exactly the same thing over and over and over again and like teachers don't seem very motivated to just teach like, you know, it's just grammar, it's nothing really interesting, like it's nothing that they want to be teaching (...) Like they just taught it and got it over with.* »

PRIMAIRE

Certains répondants placent la source de leur échec à apprendre le FLS surtout au primaire, dû principalement au manque de communication en français en classe et d'enseignement systématique de la langue.

R : « (...) for me what failed me the most was elementary school because my elementary school was English and I literally did not hear a French word in my elementary school until I was like in grade 4. (...) And when we did it wasn't, like they weren't actually teaching us. We would do bingo. It would be like Halloween bingo, so it would be like "chat noir" and then you would put your little thing. So I didn't learn anything. »

R : « So not only did I not learn in High School but I feel like I literally didn't learn anything in elementary school. And then because I didn't learn anything in elementary school when I went to High School they were like okay well here's a sheet and then the rest of the class you can talk to your friends. »

R : « In Elementary school all the way through High School it's, there's, most topics are repetitive like just learning about grammar and verbs, that basic area. We never really get the chance to really openly discuss in French. »

Ce qui est apprécié par les répondants au primaire, c'est le programme d'immersion qui donne lieu à une *utilisation contextuelle* variée de la langue :

R : « For me, I felt that Elementary school French was a lot better, I felt more comfortable because in Elementary school it wasn't just French class, it was also, we did other things we did math in French, we did history, we did all the subjects in French whereas in High School we just did history and now it's just French in French whereas

so I felt like I had a broader like view of the language when I was younger because I did more things in French rather than now all I do is French. »

R : « (...) *In Elementary, we did everything in French and like I improved a lot in French. »*

SECONDAIRE

Les perceptions du FLS au secondaire sont plutôt négatives. Les répondants insistent principalement sur *l'inefficacité de l'enseignement* ainsi que sur *l'atmosphère chaotique* dans la classe.

PÉDAGOGIE INEFFICACE

La perception *d'absence de progrès* dans l'apprentissage et la perception *d'absence de défi* dans l'enseignement reviennent dans les propos des répondants :

R : « *In High School sec one to sec five, I don't sincerely remember learning that much and what I did learn came mostly from speaking French like outside of school like at work or just people that I would speak French. That really improved my French but school almost nothing. »*

R : « *There was no advancement; we didn't learn anything, or read books, literally nothing. »*

R : « *You know you're not gonna get anywhere with that. »*

L'inefficacité de la pédagogie est d'abord attribuée à un *curriculum répétitif*, à un *enseignement décontextualisé de la grammaire*, réduit au travail dans le livre, à trop de travail à *l'écrit*, à des *activités ennuyeuses*, à des *devoirs sans explications* et à une *évaluation trop sévère*. Voici des extraits qui illustrent ces éléments :

Curriculum répétitif

R : « *I think like the whole system of teaching French is really repetitive from Elementary to High School to CEGEP and all it's the same format. »*

R : « *(...) we're sort of repeating the same things like over and over in each grade. There's really not much of a progression and like and like, it's like you said I, I, I don't feel like I've improved much like since the beginning of High School in my French. »*

R : « *(...) the only thing was that every single year almost we basically re-started French, re-started like from the beginning euh and like every single year we would learn the same things and like in the summer we would forget everything and we would go back ».*

R : « *Well from beginning of my primary I always did verbs, when I went to High School still did verbs, every year there where verbs (...) it was always verbs. »*

Trop d'accent mis sur l'enseignement décontextualisé de la grammaire

R : « *Just like conjugation and they would give us grammar books and stuff. That's really nothing to do. They didn't teach us, like, how to structure sentences very well like I still wish I could learn more French now but it's so messed up, like, I, I, we keep getting like verbs and stuff. [...] And it messes up kind of. Like some of us were able to learn but the one that had a really hard time learning French, it was euh, it didn't really help that much. »*

R : « *I find like that you don't learn properly if everything you're doing is memorization so like if you're just memorizing verbs. I've been memorizing the same tense of verbs since I was like seven years old. I'm not gonna learn anything from that and like memorizing, I'm just, for me like French class is kind of like you memorize it to get a good grade and then like I have no, obviously I know I'm gonna have to apply*

but that's not what I'm thinking when I'm in class learning it and I'm just doing it for my grade. I don't think about applying it into the real world. »

Enseignement réduit au travail dans le livre

R : « In High School, I had teachers who were actually involved in teaching but for the most part I feel like we always had like a textbook that we worked out with in French and it kind of felt like they were teaching from the book and like they just assigned work and then you would do it and then they would correct it. There was no real interaction. I feel like it's a lot different working from the book than actually speaking like French. »

Trop d'activités à l'écrit

R : « Another problem with the teaching material is that there is just too much of it. What I'm saying is that if you have a bunch of these like written tasks to complete, these bunch of pages in the book that you have to fill out, it doesn't leave much time for the class to just go on like, on small tangents and have discussions and you know get more involved. »

R : « Yeah cause you focus on finishing a task rather than trying to learn from it and retain any information that will be useful in the future. »

Activités ennuyeuses

R : « I feel like sitting in classroom and doing the same exercises over and over again it gets really like boring and you don't want to do it as much. »

Beaucoup de devoirs sans explications

R : « I feel like in High School, they would give us a lot of homework, like just papers and like "Oh, do this at home, do this at home", but like my mom she's French so she

helped me but others they go home like they had, they don't know what to do. They need the teacher there so they kept giving us homework and we're like we can't do this, we don't know what to do. So there was too much homework, and we didn't know what to do. »

Évaluation trop sévère

R : « And also like the way that teachers grade the way we speak also in a way because my last year of High School the class was like, like we had a French and ethics class that was mixed because we had the same teacher for each and the topics were rarely interesting but because we didn't have the same level of French (...) we were critiqued on that and we got remarks for that. So although we had like really great ideas and responses to our teachers if we didn't have proper grammar in our sentences then our marks got deducted. »

Malgré tout, certains répondants rapportent que le travail de grammaire, tel qu'il est effectué, est nécessaire et important, c'est un « mal nécessaire », pour reprendre les mots de Jean et Simard (2011) :

R : « For me, cause everyone is saying that how they, everyone in the class said that like they kind of felt like it was repetitive and they didn't like the writing exercises but for me I feel like it was important. I moved from my, my country to here I feel like I need those basics like the grammar and stuff, in order to just talk. So like I like those exercises like the verb and the grammar. I mean it can, it can get a little tedious like a bit annoying. But I need those if not I wouldn't be able to talk at all so I like these kind of exercises. »

L'ATMOSPHÈRE DANS LA SALLE DE CLASSE

Les répondants gardent le souvenir d'une *atmosphère de classe chaotique*, au secondaire. Les échanges suivants illustrent cet élément :

R : *Hectic.*

R : *Very fun.*

R : *Hectic, it was a mess.*

R : *Boring.*

R : *I think in my class people were literally partying.*

R : *Oh yeah, for sure.*

R : *Kids would bring food all class, and just talk and eat.*

R : *I think there was a few drunk kids in my class.*

R : « *In my school, they put the medium to lower level French classes next to the music group because they know we were gonna make noise anyway. They just put all the noisy things like on, like all the way on one side of the school. »*

R : « *All throughout High School French class was a jungle. When you walk in and it was literally like in those old movies from the 70s with like the paper planes. It was exactly like that. Just chaos. French class was known as fun time. You walk and people were just talking and teacher was just like trying to gain control of the class. But that was only in the lower so I guess it was just a product of people in the lower French feeling like okay I guess, I guess I'm never gonna actually learn it. And the people in the higher immersion were already on the way to actually learning the language and we felt like it was already done. »*

L'attitude d'*indifférence* autant des membres du corps enseignant que des élèves a contribué à créer cette atmosphère au sein de la salle de classe :

R : « *In High School all of my teachers really didn't care like they would teach for like a month and realize no one in the class wanted to learn French so they just kind of like stopped caring about teaching so I never learned anything I was supposed to learn*

and now I can't do French which is really frustrating so like ever since I started High School I just never liked it cause no one else seemed to like it either. So it just kind of declined of like how much they cared teaching it to you. »

R : « And like not only do we learn the same thing for our whole educational career but our classes are not taken seriously, you know like the class, majority of the classmates are English. So you're speaking English, no one's taking class seriously, you're learning the same exact thing like all the time. »

COLLÉGIAL

Malgré une certaine ambivalence, les perceptions de l'enseignement collégial sont plus positives :

R : « I feel for me personally, how I decided to not take French class in the like two, three years I've been in CEGEP. Like I only took my first French class this semester that just passed. And I found it was, I found it was easy, I found it was fun, but when it came to writing certain compositions, we would have to write like a narrative story for example, and I think I'm a pretty good story teller but when it came to like writing French it was me sitting with my paper, flipping through a dictionary for so long because I had lost it. »

R : « I actually took French class, I took part of a French class for like a week and then I dropped it cause it was just horrible. We got this program called, you probably use it, Speex Education, yeah that, I really did not like it at all. It was just, it was all about verbs and conjugation. And I knew that was gonna be a big chunk of the class and I just, I was not up for doing that. So I just waited. Got a different class and a different curriculum. It was good. »

4.2. Perceptions envers le corps enseignant

Données quantitatives

La figure 3 montre que la perception des élèves à l'égard des enseignantes et des enseignants de FLS est légèrement positive. Cette fois-ci, il y a un effet significatif de niveau $F(4,908)=6.087$, valeur- $p<0.001$). Selon les résultats, le niveau de perception des enseignants de FLS est moins élevé pour le niveau 101 que pour les niveaux 100, 102 et 103.

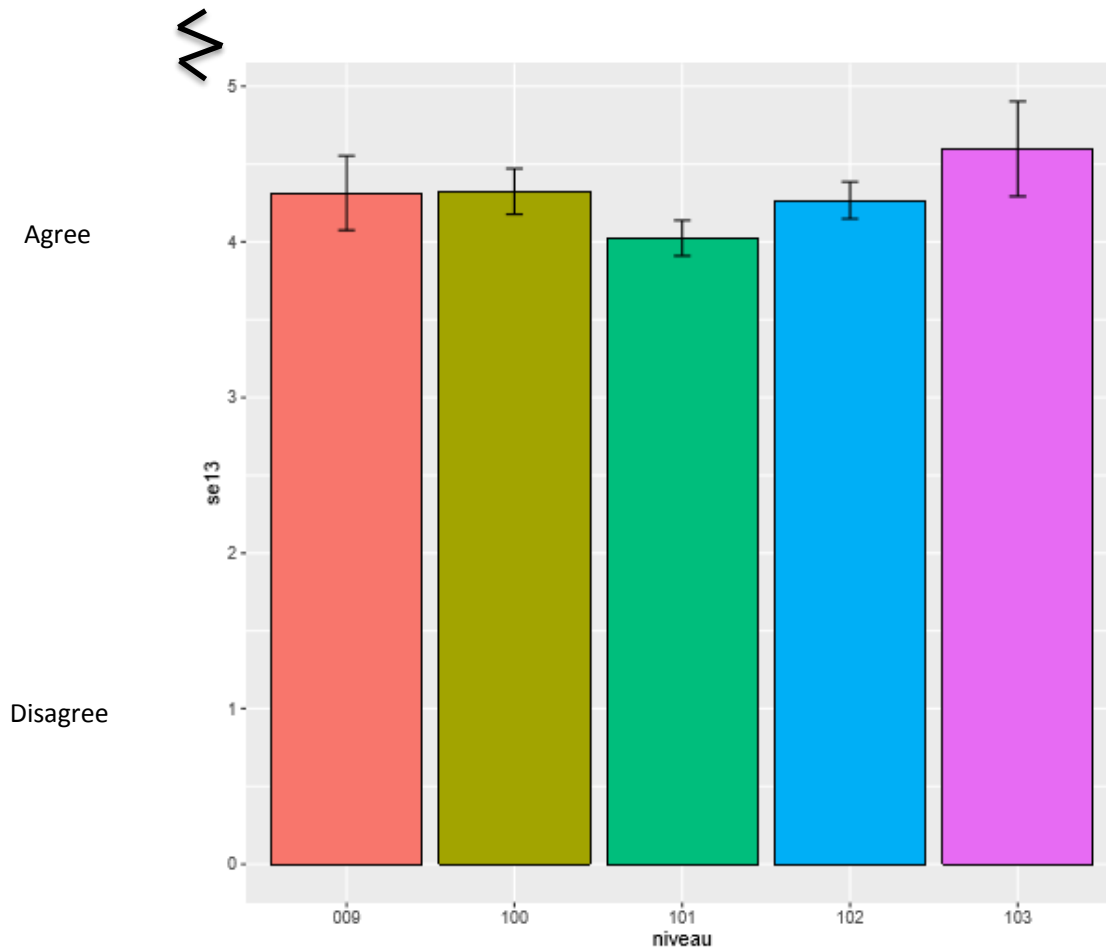


Figure 3 Perceptions envers le corps enseignant par niveau (IC 95 %)

Données qualitatives

ENTREVUES

PRIMAIRE

Plus de la moitié des répondants ne font pas référence à leurs enseignants du **primaire**. Parmi ceux qui y font référence, la moitié sont positifs, les qualités retenues étant entre autres *le fait de corriger les erreurs des élèves* :

« *The teachers all helped like correct students.* » (Patricia)

« *They taught very well.* » (Nadia)

« *I didn't learn much in elementary because I wasn't paying attention, but the teachers were good.* » (Anthony)

La seconde moitié des répondantes et répondants sont dépréciatifs. On reproche aux membres du corps enseignant d'être *peu amusants, trop attachés au curriculum, peu enthousiastes, ayant de la difficulté à gérer la classe*. Les propos de Brittany, de Daniel et de Mark illustrent cette attitude plutôt négative :

« *I think in elementary and high school the teachers weren't as... ummm... fun. They were like really by the book (...) always moving along. (...) As soon as we had group activities, we all spoke English and the teacher just sat at the front and didn't really walk around, like he wasn't very involved.* » (Brittany)

« *The teachers never took it very seriously, the students were very disruptive, teacher couldn't control the class (...) I find that teachers were very apathetic and they did not care (...) there is never effort put into it (...) Teachers don't seem like they care much, I find. There is very rare in elementary to have a dedicated French teacher.* » (Daniel)

« *The teacher was... didn't really have control of the class (...) J'avais de la misère avec elle parce que she made class very boring. It wasn't very exciting.* » (Mark)

SECONDAIRE

Quant au **secondaire**, 12 réponses sur 22 sont positives à l'égard du corps enseignant ou de l'institution. On apprécie surtout la *disponibilité* des enseignants pour aider les élèves :

« *En école secondaire, je pense que c'est quand même une bonne éducation en français.* » (Karine)

« *I was taught properly and was able to more understand the language and write it.* » (Olivia)

« *A lot of the teachers that I had they liked their jobs so they would always be glad to help students. They would always be happy to help them understand something. Even in exams they would stay there and help you understand something. I think that the teachers they did a good job with helping students a lot of the time.* » (Berthilde)

« *In high school and CEGEP, we had teachers that really want every student to succeed. They really wanted (...) the people to learn French... uhm... they cared also. So like if you struggled a bit they would offer you help. You had the CAF [Centre d'aide en français] here, you had everything you needed. They would write things on your essay, maybe we should work on this, maybe we should fix this, so it was very supportive.* » (Mark)

Cependant, cinq réponses sont dépréciatives à l'égard des enseignantes et enseignants. La plupart des répondants déplorent le *manque d'enthousiasme* de

ceux-ci. Anthony, Sarah et Rachel se prononcent par rapport au manque d'enthousiasme :

« In high school I think the teachers were not enthusiastic enough (...) They just didn't seem to actually wanna be there. They just seem to be teaching French in that school as like a place holder for their job until they found something. It felt like they were working a job rather than working in their career of choice (...) the teachers really did not like us very much, they didn't seem to care. » (Anthony)

« The teacher didn't try to motivate them. » (Sarah)

« Well... their attitude was very uhm... like it was very lenient like even now, they're all like "Oh it's just French it's fine". » (Rachel)

Une autre critique concerne le choix des **méthodes pédagogiques**, l'enseignement répétitif du même contenu d'une année à l'autre. Karina trouve que *« pendant les trois ans de français que j'ai faits, on a étudié les mêmes choses, comme les mêmes codes de grammaire, les mêmes choses en répétition. »*

Daniel soulève aussi les difficultés liées à la **gestion de classe**: *« In High School though, some teachers (...) couldn't control a class. »*

C'est aussi **l'attitude condescendante** de certains enseignants qui est mentionnée, notamment par Olivia et Samantha :

« They would speak down to us a little (...) The way they spoke down to me especially if I didn't get something right away. I felt like I'll never be able to master the language that if I don't get it now, as time goes on, how will I be able to get the harder material and understand it and apply it. So because they weren't too open to my

questions, they weren't very accommodating let's say with extra practices or extra help. I felt like there's no point in really me trying. » (Olivia)

« Some teachers were not really... some were rude or some were not helpful. Like some didn't know what they were doing (...) Well I guess they would get upset if you didn't speak properly. » (Samantha)

Marina établit un lien entre les méthodes pédagogiques privilégiées par le professeur et la nature de la relation avec les élèves :

« J'ai remarqué que les profs qui étaient plus centrés sur vocabulaire et grammaire étaient moins proches de nous et étaient moins intéressés à vraiment établir un contact avec nous, mais ceux qui avaient plus d'em...mettaient plus d'emphase sur la culture, c'était le contraire, ils étaient plus intéressés à faire des exposés oraux et entendre notre avis, avoir des discussions en classe. Donc c'est un peu ce que moi, j'ai remarqué (rire). »

COLLÉGIAL

Pour ce qui est du collège, dix réponses sont positives à l'égard des enseignants ou de l'institution. Les répondants trouvent leurs enseignants du collégial plus *qualifiés, plus respectueux, moins condescendants, plus enclins à aider leurs étudiants, plus enthousiastes, plus disponibles à offrir de l'aide, plus motivants, bilingues*. Voici des extraits des entretiens avec Anthony, Olivia et Jaden qui soutiennent ces points :

« I would say college teachers are a lot more qualified (...) A lot more respect between the teachers and the students. The teachers don't really think of you as a young child (...) they'll do their best to help you more (...) French language first speakers but still speak English fairly fluently (...) In college, I've noticed a lot of the teachers are very enthusiastic about their work and what they're teaching (...) In

college, the French teachers are much better. They actually seem to enjoy teaching French. » (Anthony)

« My teacher, she's very chill (...), she's part of the conversation (...) you want to put in more effort so that she can understand you (...) she doesn't speak down to us (...) It's open. She doesn't make you feel bad or ashamed so it's more like a comfortable setting (...) she's very warm and welcoming and answering your question and she goes... step by step. She doesn't rush (...) Now that I'm here, my teacher says if you need help, I'll give you extra practices. Come to my office. We can just talk and just sit and go over things'. She really doesn't make me feel bad and that's encouraging me to want to learn it more. » (Olivia)

« I guess in college they kind of like try to motivate you more into doing it. » (Jaden)

La seule réponse négative vise le fait qu'au collège les groupes soient plus nombreux, alors les élèves ont moins d'attention de la part des membres du corps enseignant qu'au secondaire.

GROUPES DE DISCUSSION

La majorité des répondants ont eu des expériences négatives avec les membres du corps enseignant de FLS. Cependant, certains ont eu des expériences positives, autant au primaire qu'au secondaire. Ce sont à la fois les méthodes pédagogiques utilisées et l'attitude du professeur qui se retrouvent dans les discours des répondantes et répondants :

R : « My first French teacher in Elementary school, I have to say was the best French teacher, maybe my second favourite teacher of all time. She like showed a lot of photos and a lot of movies with what she was teaching. And I know a lot of teachers

don't believe in them because it's, they're not the one teaching, they're like showing the videos. It's like they're getting paid to show videos but this teacher like connected a lot of what we were learning with that. And she would make us not write in just normal letters, always in cursive and it became kind of like she did all these things to make things stick in our brain. »

R : « Actually I had a really nice teacher in sec 1 like she was the nicest teacher, she put in, like, all her efforts, she tried, like, when we, we didn't understand, like, she'd tried to help us understand, and everything. But maybe because it was back to when I was in high French, so she was pushing us. Like, she, if we had a question, like, she would come, she would explain it to us, like really detailed. »

R : « There is only one year when a French teacher was a really terrible French teacher but in general all my French teachers took French very seriously and they took, they really took teaching us pretty seriously (...) the French teachers, they were pretty nice. »

Les élèves qui gardent une impression négative de leurs enseignantes ou enseignants mentionnent principalement leur impatience, l'anxiété suscitée par ceux-ci, leur manque d'enthousiasme et l'indifférence à l'égard de l'apprentissage des élèves. Les extraits suivants montrent ces éléments :

Impatience des enseignantes et enseignants

R : « Some teachers seem to be a little impatient cause, yeah sometimes, it takes us time to try to figure out what we're trying to say. »

R : « I find there are also teachers that are, like I've probably experienced this only once but there are teachers who are mean like if you don't get the thing correctly

they'll probably insult you, which has happened to me in elementary school and it was not really satisfying. »

Chercheure : Ça vous est déjà arrivé à tous d'être témoins de telles scènes où le prof insulte l'élève parce que la structure qu'il propose n'est pas correcte?

Tous : Oui. (Il y en a trois qui disent non sinon les autres disent oui.)

R : « In both elementary and High School I had a lot of really bad French teachers. I don't know if it was coincidence but most of my teachers were really bad in French and specifically in grade 5 I had one teacher who picked on me a lot and every time I would make a mistake on something or I would take too long to write something she would make me stand in front of the class and she would like yell at me and say "how could you do this?" and "why would you do this?" "are you stupid?" and she would yeah. I think, I think there's bit one too many teachers in this school system that are like bad. »

R : « Actually, well my French teacher, one of my French teachers in High School was like crazy like she was always just like screaming at the class and everyone, we lost all respect for her cause she was just crazy. So like there are certain teachers like that you have to it's best if you can talk to your students like they're not your friend but like she, she felt like she had so much power over us it just wasn't nice. »

R : « I find that some schools don't evaluate their teachers properly at all. Some teachers will completely bypass like everything like they could be complete psychopaths and could probably just pass through. Honestly, like no, like I've had an experience like this. Like I said before, I had a teacher who has literally sworn at me in French and this was like back in grade 3. Like imagine like I was probably around,

whatever the age is for grade 3, yeah I got yelled at. I actually felt like shit like I got home my mom was like why you crying I'm like oh yeah. »

Enseignantes et enseignants qui rendent leurs élèves anxieux en classe

L'attitude de ces enseignantes et enseignants aurait pour conséquence la diminution de la volonté de participation en classe des élèves.

R : *« Yeah I was just gonna say if you don't feel comfortable in the class, you're not gonna participate and then that's gonna like lessen your opportunities. So if you have like a mean teacher, or they make you feel like "oh you're not at everybody else's level, like come on this is grade 7 stuff you should already know it", then you're not gonna want to participate cause you're gonna think "oh shit what if I'm wrong or something". So like I think that our teacher Martin, he was really like good at making everybody feel comfortable and like "don't worry if you're wrong". »*

R : *« Like kind of like to elaborate on that I just find that it helps a lot when the teacher, if the teacher relates to you, and they try to and they make it clear that like they understand where you're coming from. (...) I feel like I feel really stupid in French class a lot of the time like if I don't know what is going on. Like, like there's, like I find when the teacher tells you I get this is hard, like it's complicated, we're gonna work on it, it's completely different than having a teacher like "you guys have been learning this, this is supposed to be review" and like, I, that's every single year. I don't know in terms of curriculum what to teach the students like but I just know like, like having an attitude towards your students is like more receptive on their part. »*

Manque d'enthousiasme

R : « *In High School all of my teachers really didn't care like they would teach for like a month and realize no one in the class wanted to learn French so they just kind of like stopped caring about teaching so I never learned anything. »*

R : « *There's absolutely no enthusiasm at all. Like, it was just, you know, like the teacher just had to teach what they had to teach and that was it. They had no interest in being engaging and actually getting us involved and interested. »*

R : « *I also find like also just the teacher, like the teacher's motivation, like on, on how they teach, if they're engaging in the class. Cause, I had both, really like (...) I had some that were extremely like boring and unmotivating to listen to, it kind of just like, it, it turns you off when you have like a teacher that just stands there like monotone and it's just like, let's say teaching verbs for example then it's just like it's, it's not very like interesting to listen to and you don't really pay attention to the teacher. They're not engaging with the class and like being very dynamic. I don't know that's also just my learning preferences. »*

Les répondants établissent une relation directe entre la motivation du corps enseignant et celle des élèves.

R : « *I was just gonna say like my High School teacher she was like she was really understanding and helpful but sometimes she would kind of like lose motivation because a lot of people in my class didn't like French, they didn't want to be there, it was like 50 minutes they just didn't want to sit around and then so like she lost motivation. Students were like "I just don't want to be here, I don't want to work hard enough, I'm not even gonna listen, why bother". So she kind of lost motivation, it just kind of made her sad and she just kind of like gave up teaching the class. »*

R : « *If the teacher is motivated then the rest of the class is gonna be motivated.* »

Indifférence à l'apprentissage des élèves

L'indifférence des enseignantes et enseignants à l'égard de l'apprentissage se caractérise, d'abord, par une tolérance de la tricherie :

R : « *And every second week there was a test on verbs and she allowed room to copy on each other. (...) While we were doing a test she would see us cheat and, like, she wouldn't even care. Like, at first people cheat, they would make sure they wouldn't get caught. And when someone got caught and she looked and just got away, the whole class just started doing the cheating. We would all do that.* »

R : « *My French teacher gave us all the answers. She didn't let us try on our own.* »

Ensuite, l'indifférence des enseignantes et enseignants se caractérise par la *baisse des exigences* au secondaire dans le but de faire passer tout le monde. Celle-ci a des conséquences sur l'estime de soi des étudiants une fois arrivés au cégep. Ainsi, les élèves se retrouvant au niveau 100 au collège se sentent inférieurs à leurs collègues des niveaux supérieurs :

R : « *Uh, also they, they pushed everybody to pass in High School, so when they pushed you even though you failed French and then you got into College French, you're put at this class, like a 100 French like they just pushed you to pass even though you failed and then you're at a lower level in College, and you feel stupid in College because it's like lower French it's not 101 French.* »

L'enseignement donné en anglais, la mauvaise représentation du niveau des élèves et le fait d'être trop concentré sur leur propre langue ressortent également des groupes de discussion :

R : « *In my High School, like my teachers didn't even teach us to speak French, like most of my... they just spoke English, my French teachers. »*

R : « *Yeah so if we didn't like understand something we would just say it in English and like my teacher would like respond to us in English. So we didn't really learn anything. It was just the same thing where the teacher would show a video and we were really grasping anything. »*

R : « *I've had some teachers where there are one or two good students and for some reason they felt that those students represented the rest of the class and then they kind of overestimated like how good the rest of the class was and the rest of the students just feel frustrated because the teacher is doing more advanced stuff when we'd need to do more basics. It just isn't a good balance. »*

R : « *Some of them had a not so much... like a distaste for English but just that they, they just didn't enjoy, like they didn't like English in the same way (...) I guess some, some French teachers were very, not sometimes of... all times, I guess not very nice, just in general. »*

Finalement, les répondants font une distinction entre les membres du corps enseignant au primaire et au secondaire, entre les allophones et les francophones ainsi qu'entre les jeunes et ceux plus âgés. Les enseignantes et enseignants plus jeunes, au primaire et ceux allophones seraient plus enthousiastes et impliqués dans l'enseignement, tel que le démontrent les propos de ces répondants :

R : « *(...) Elementary I found my teachers had more passion, they wanted you to learn. »*

R : « *That's true. »*

R : « *Some were, had their different ways, some were more direct but they wanted you to learn. High School say maybe sec 1, sec 2 there was some passion there but afterwards you're on your own. »*

R : « *To add up to his point in my High School in all five years, two years I had a French teacher that was not her first language like she spoke, one of them spoke Russian, one of them spoke English and French was their second language and with her the class was always involved, always having fun. Cause she understood the students, you know. In my other three years in High School, when I had a teacher, I had the same teacher, she was a francophone, grew up in a French, like she was very French Québécoise and everyone hated her cause she was extremely like she liked the French people, like favoritism, like she was saying, she couldn't understand where we were coming from when it was time to speak French or do an oral or something. »*

R : « *I find, yeah I find a lot of the younger teachers, I find a lot of the younger teachers have more passion for their work, honestly. »*

4.3. Perceptions de sa compétence linguistique

Données quantitatives

La figure 4 montre que la perception de sa propre compétence linguistique dépend du niveau. Il y a un effet significatif de niveau ($F(4,200.215)=69.438$, valeur- $p<0.001$). Selon les résultats, tous les niveaux sont statistiquement différents sauf les niveaux 102 et 103. Chaque augmentation de niveau fait augmenter significativement la perception de la compétence linguistique.

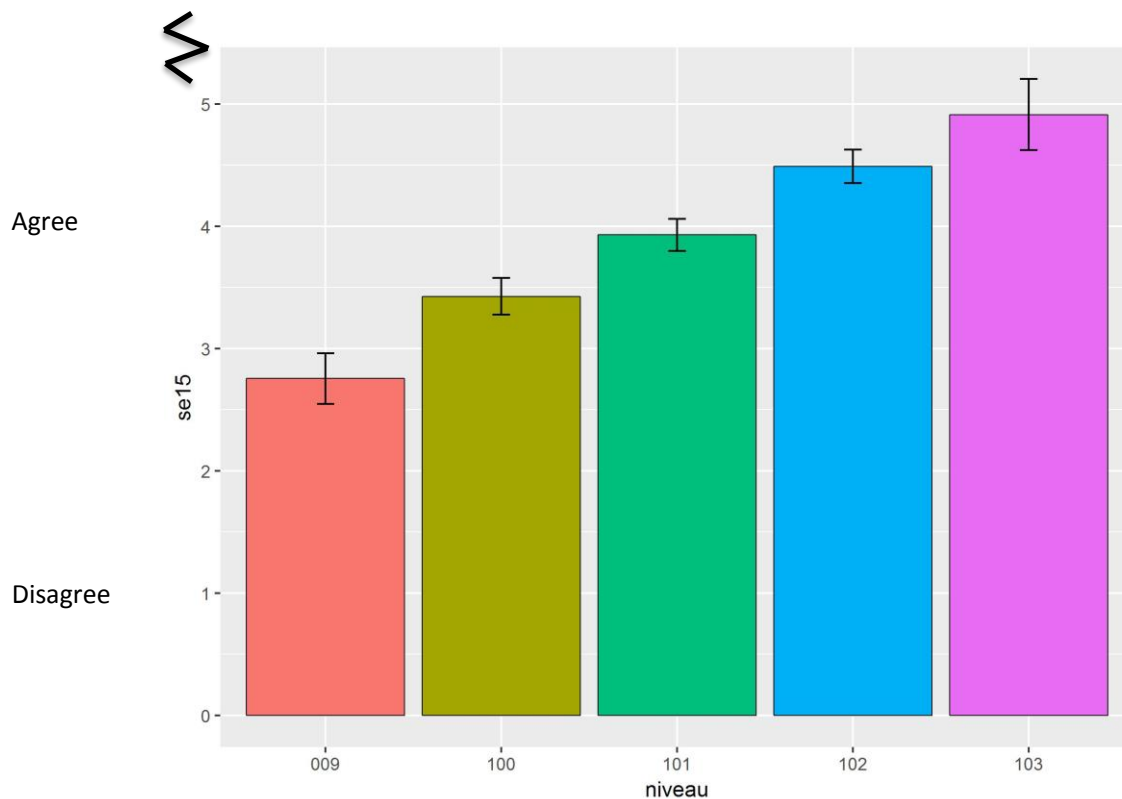


Figure 4 Perceptions de sa compétence linguistique selon le niveau (IC 95 %)

Par ailleurs, la figure 5 montre que l’anxiété en classe de langue est indirectement proportionnelle à la perception de compétence linguistique. Les résultats indiquent que l’anxiété en classe de français est statistiquement plus élevée pour le niveau 009 que pour les niveaux 101, 102 et 103. En d’autres mots, plus l’élève a une faible perception de sa compétence linguistique, plus il est anxieux en classe et plus il a une forte perception de sa compétence linguistique, moins il est anxieux en classe de langue.

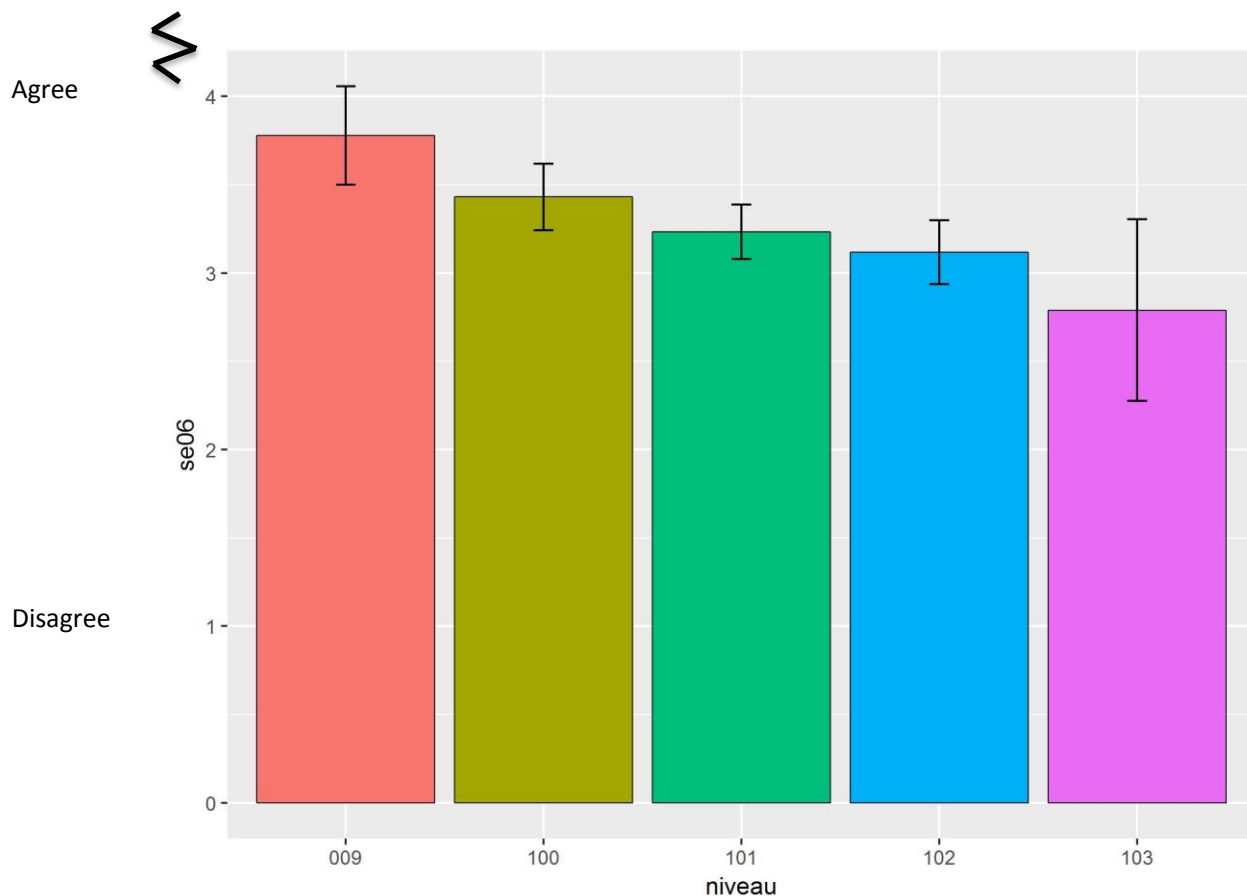


Figure 5 Anxiété en classe de FLS par niveau (IC 95 %)

Des données relevant de la « dynamique de l’amitié » seront explicitées dans la section 4.7, mais il est pertinent d’y faire référence ici. Le cadre théorique a fait mention des deux questions portant sur le nombre d’amis francophones des élèves et le nombre d’heures à parler français avec eux chaque semaine. Les corrélations entre l’échelle de perception de sa compétence en français et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 36 % de la variance ($F(2,891)=250.613$, valeur- $p<0.001$). Selon la régression, les deux variables sont significatives et positives : le nombre d’amis francophones ($\beta=0.161$, valeur- $p<0.001$) et le nombre d’heures de communication ($\beta=0.488$, valeur- $p<0.001$). Le nombre

d'heures de communication a un effet plus important puisque son coefficient β est plus élevé. Expliquer 36 % de la variance (la dispersion des réponses) est un taux très élevé de convergence des résultats selon Larson-Hall (2010 : 162). Sur ce point, il s'agit de la mesure la plus fiable de cette dynamique de l'amitié. Plus les élèves ont des amis francophones et plus ils parlent français avec eux, plus leur perception de compétence augmente et l'anxiété en classe de langue diminue.

Données qualitatives

ENTREVUES

Perception du niveau idéal en FLS

Quant au niveau idéal nécessaire pour bien s'intégrer dans la société québécoise, huit répondants trouvent qu'un niveau intermédiaire (niveau 101) serait suffisant, cinq répondants pensent qu'un niveau de base (niveau 100) leur suffirait et seulement deux affirment qu'un niveau avancé (niveau 103) serait nécessaire tandis qu'un répondant trouve que le français n'est pas du tout nécessaire. Cinq autres répondants affirment qu'il faut être « fluide » autant à l'oral qu'à l'écrit, tandis qu'un seul affirme que la fluidité est nécessaire seulement à l'oral.

Anticipation de la place du français à l'avenir

Vingt répondants affirment que le français a une place importante dans leur avenir et 14 répondants se disent prêts à suivre des cours de FLS après le collège, surtout si ces cours sont liés à leur champ d'études. Toutefois, dans le questionnaire du profil rempli par les interviewés, seulement 12 répondants ont mentionné qu'ils suivraient des cours de FLS après le collège. Brittany et Daniel mettent l'accent sur l'importance du français pour des raisons de carrière :

« *It's always gonna be like very professional and if I'm not able to hold my ground in French, then I'm not gonna get hired or I'm not gonna be able to continue in the field. Cause I need to be bilingual. It's very important.* » (Brittany)

« *It will help my career (...) If you know more than one language in business, you're amazing, you gonna do well, you'll be ought to interact with a lot of people, you'll be able to interact with people locally, abroad, in South, in other provinces. The possibilities are almost endless at that point. It's very good to learn French for your job prospect plus.* » (Daniel)

Finalement, Denise affirme vouloir apprendre le français, mais pas dans un contexte scolaire : « *I'm just tired (...) I want to learn French but maybe not in the school environment.* »

GROUPES DE DISCUSSION

Les répondants ont une perception plutôt négative à l'égard de leur compétence linguistique. En parlant de la vie quotidienne, c'est la perception *d'incompétence à communiquer* dans des situations authentiques et le sentiment de *frustration* de ne pas être capable de communiquer qui ressortent des propos. Ensuite, par rapport à l'école, c'est *l'anxiété* et le *manque de confiance en soi* ainsi que le *peu de contrôle sur sa compétence linguistique* qui sont discutés. Voici des propos qui illustrent ces éléments :

Perception d'incompétence à communiquer dans des situations authentiques

R : « *(...) I'm a cashier and like I've been commented on my French before as I'm serving someone it's just because I've said the exact same French word over and over and over again and like I've master exactly the grammar, like the grammar in that sentence so it sounds good. But when they ask me another question I can't answer*

that question cause I can't speak French so like they're so surprised that like I spoke French 10 seconds ago but now I can't anymore so I have to get someone else to answer the question cause I can't speak. Whereas I find it really deceiving when people are speaking French and they're like: "Oh you're so good" and you're really not, you just know the sentence so well that like you might seem good. »

R : « And for us and like being a lifeguard and stuff, what happens if you're in an emergency and it's only a French person and like you can't even speak to them, you can't even ask them what hurts or like lie down or anything or just you can't do anything and then you feel hopeless and then the patient feels hopeless and you're like: "Guess where she learned that". »

R : « (...) like when I'm with patients and the patient is French I feel really embarrassed, I feel like I'm incompetent to take care of them just because I can't communicate to them properly and I, like they're gonna think because I can't speak French I don't have the medical knowledge to take care of them. »

Sentiment de frustration de ne pas être capable de communiquer

R : « (...) actually try and find a real job, and communicating with people like every day it's, it's kind of embarrassing to have the same French level as a Elementary school student who is a French person, who speaks French at home. You know cause sometimes having a conversation with them like even now it's just like you don't really pick up on so much of the language, some of the words. It's, it's interesting but it works. But at the same time, like yeah, I wish, I wish I had that capacity to, to speak French better cause like I love French. Like I love different languages but I don't like learning French like I put it off until my last two semesters because we're not taught how to speak it and that's what we've always wanted. I feel like teachers feel that way as well cause in the curriculum the government states what you need to do in the classroom,

what we need to teach students and some teachers truly just want to have that freedom. Actually learning how to speak French and teaching them, and showing them yeah that's just a big thing. »

R : « Cause I have some bilingual friends so one friend is a girl who was brought up in Gaspésie, so she's Québécois, her family is Québécois but they sent her to an English school so she is perfectly bilingual. I have another friend she was born in West Island, around here and, her family was English and she was sent to a French school and she learned French and she can speak perfectly in both languages. And like I envy that so much. I would love to, to have done that or to have a choice maybe to learn French at a higher level younger so I can, you know, speak it perfectly now but obviously that was not a choice that I had so yeah. But definitely in French schools they'll teach you how to speak French and you'll be around people. »

Anxiété en classe, manque de confiance en soi

R : « I think, people don't participate as much cause they're scared of being called out, yeah, picked on, or laughed at. »

R : « It doesn't really bum me but for sure I know a lot of friends who refuse to do orals so they like won't even go out to lose 10-15% just because they don't want to be laughed at so yeah. Especially in French, especially in French. »

R : « Oh I was gonna say, like if you have a teacher that like you feel doesn't like you cause you can't speak French or whatever and you get graded really badly on things like your whole life it's so, like it tears down you confidence so much like I find that like, well I'm like scared to speak French now cause like I know I'm not at the same calibre as like everyone else and I've been told that my whole life just like being graded cause I couldn't like it wasn't good grammar or verbs weren't right or whatever. »

R : « *What worries me is that since so many of us have learning French for so long yet none of us are confident. If you just ask us right now on the spot to go do, to do an oral and to like talk about something, or to just write about something. Like that's why everyone worries about "oh is this gonna be graded in French", you know what I mean. Like pretending yesterday with the scenario question and we, and I was being graded maybe I would be less worried if it was obviously writing in English. Like I think I feel not a lot of people have confidence and I think maybe that's to blame because some teachers, you know the way that they taught things or that they graded things just lead students in the wrong direction that you know some people can't go out now and speak cause they feel like everyone is just gonna is just gonna go blind and forget everything. »*

Peu de contrôle sur sa performance langagière

R : « *When you're doing an oral in French you can feel yourself making mistakes like and you just, like you don't know how you did. Like I find that's the main thing like even like comprehension like some of the tests I thought I did, I thought I did so well but then I get back the test and I'm like oh my God. Like I just find like, for me at least I just find it more difficult cause I don't know how my mark is like I'm never completely certain about what I'm doing. »*

Les répondants abordent également la question des niveaux auxquels ils sont classés en FLS. À cet égard, certains pensent que les élèves placés à un niveau avancé ont bénéficié d'un enseignement plus sérieux :

R : « *So we had regular French, we had low French, and then we had high French. All the kids that were in high French I felt they learnt and their teachers actually spent time to teach them. But the kids that were in regular and lower French they, they didn't bother to put any time. »*

Cependant, ils se disent satisfaits d'avoir été placés à un niveau de base, moins exigeant en termes de quantité de travail :

R : « *I was happy to be in the lower level.*

Tous : *Yeah »*

Néanmoins, les perceptions d'autres répondants sont négatives à l'égard de l'immersion au secondaire. Voici des extraits à l'appui :

R : « *Actually from, from the, the immersion program from my friends, the majority of them said they hated it. They said it was very controlling and like they felt like there was no application to the world. It was just theory, theory, theory. »*

R : « *They still don't know French. They stopped doing French, after, during college. They took like two years off. Saving it for last intersessions or whatever and they lost whatever they did in High School so they did more work and they were still incapable of having a good dialect in French. »*

De plus, à la question : « Selon vous, il n'y aurait pas de grande différence entre immersion et français de base? » la réponse est sans équivoque :

R : « *No, just more work. Just more complex grammar and more complex exercises but it's the same meticulous, boring... »*

R : « *Same, copy paste. »*

4.4. Attitudes envers la communauté francophone et le français parlé au Québec

Données quantitatives

La figure 6 montre que les attitudes envers la communauté francophone sont légèrement négatives à tous les niveaux.

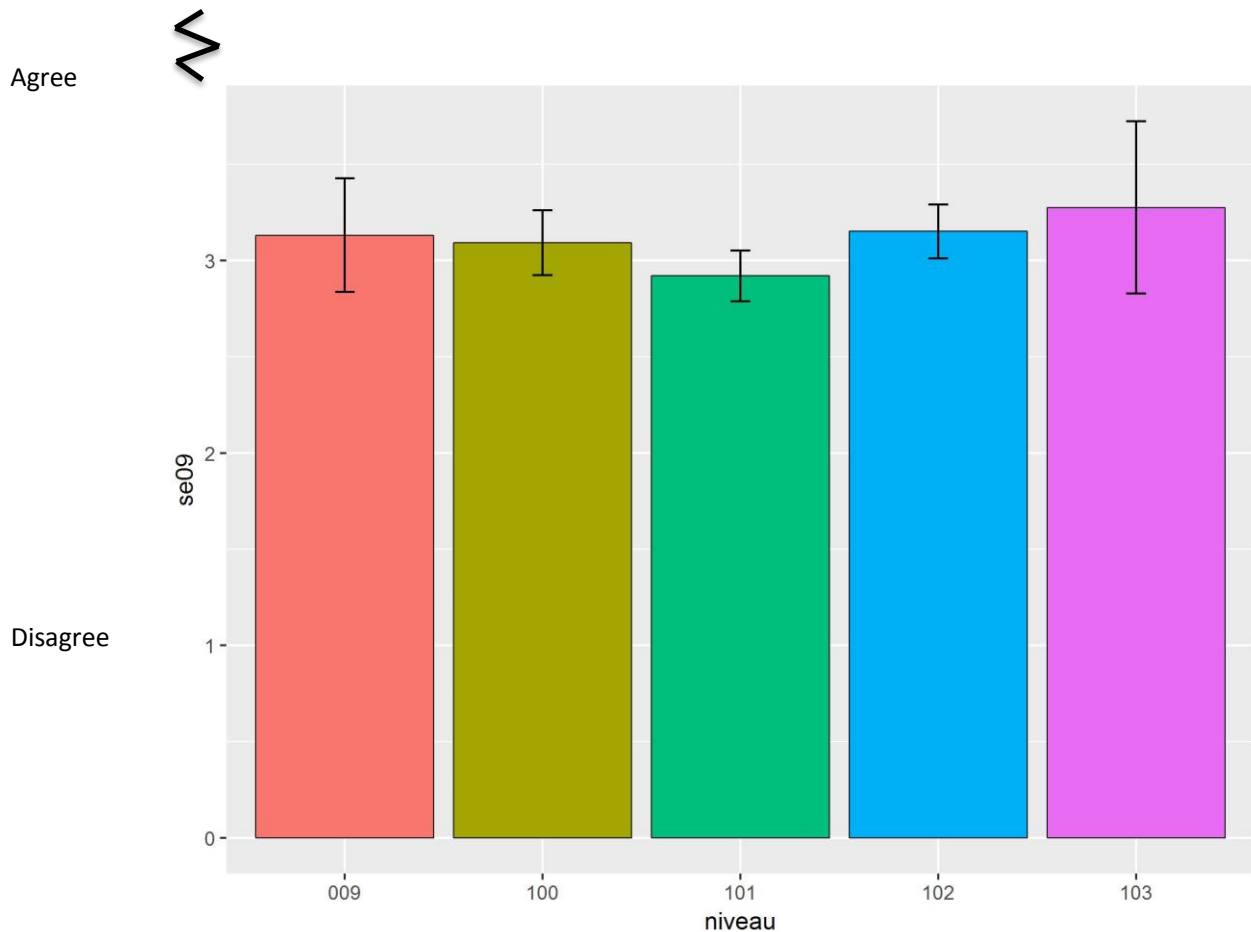


Figure 6 Attitudes envers la communauté francophone selon le niveau (IC 95 %)

Tel que présenté dans la méthodologie, le questionnaire comportait une question ouverte empruntée à Amireault (2002a) qui visait à mesurer l'attitude des élèves envers la communauté francophone d'une autre façon afin de trianguler la mesure. Les répondants devaient écrire le mot ou l'expression qui leur venait spontanément

à l'esprit lorsqu'ils pensaient aux Québécois d'expression française. Pour tester le lien entre cette association lexicale et l'échelle qui mesurait les attitudes envers la communauté francophone, l'ANOVA à un facteur a été utilisée. Il y a un effet significatif de l'association lexicale ($F(2,699)=24.938$, valeur- $p<0.001$). Selon les comparaisons multiples, la moyenne du code 2 (un mot ou une expression négative) est moins élevée que les moyennes des codes 1 (réponse positive) et 3 (réponse plutôt neutre qui exprime des mots référant au statut du groupe francophone). La figure 7 montre que, lorsque les élèves ont exprimé des mots ou expressions négatives, ils ont affiché des attitudes statistiquement plus négatives que les répondants positifs ou neutres dans la section du questionnaire qui mesurait les attitudes envers les francophones.

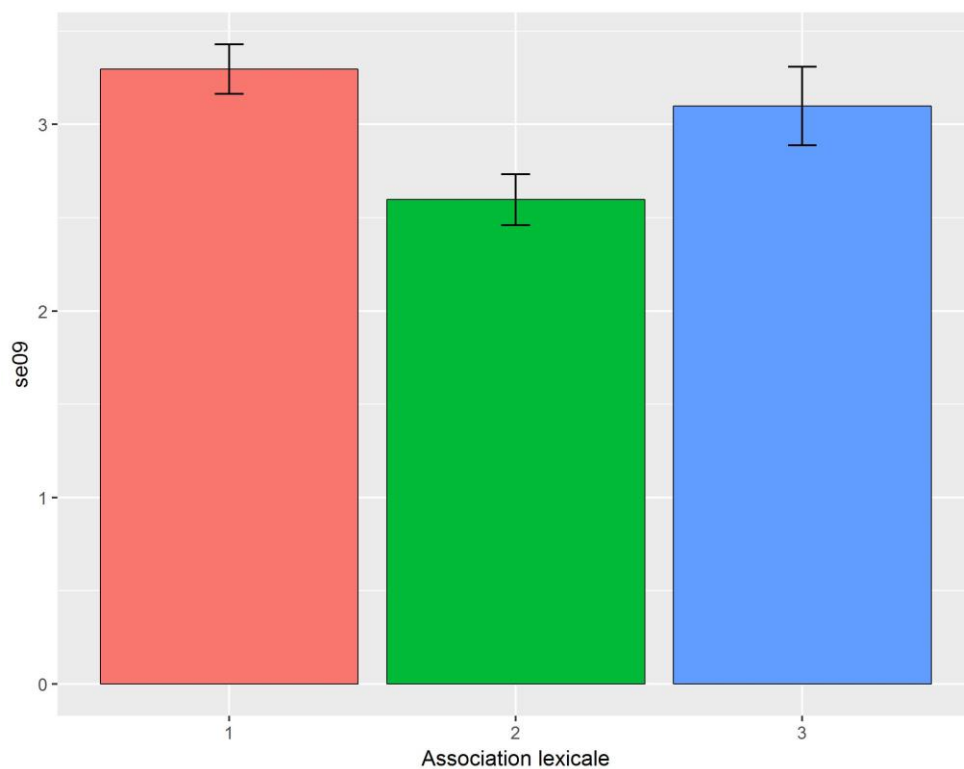


Figure 7 Lien entre l'association lexicale des répondants et les Québécois d'expression française avec la mesure des attitudes envers la communauté francophone (IC 95 %)

Le tableau 6 montre qu'en 2016, 34 % des répondants ont exprimé des mots ou des expressions jugés négatifs par les trois juges qui ont codé les données. Il est à noter que l'équipe de recherche a aussi codé les résultats obtenus par Amireault en 2002 dans quatre cégeps montréalais et les résultats étaient similaires. Enfin, il faut souligner que si les élèves qui ont exprimé des mots positifs ont obtenu des scores plus positifs avec l'échelle du questionnaire, les moyennes à cette mesure demeurent légèrement négatives.

Tableau 6 Lien entre l'association lexicale avec les Québécois d'expression française et l'échelle des attitudes envers la communauté francophone

Variable	Groupe	N	Moyenne	Écart-type
Attitudes envers les francophones	1 (positif)	325	3,297	1,214
	2 (négatif)	240	2,597	1,073
	3 (neutre)	137	3,099	1,244

La figure 8 montre que les attitudes à l'égard du français parlé au Québec sont légèrement négatives à tous les niveaux. Il y a un effet significatif de niveau ($F(4,896)=5.119$, valeur- $p<0.001$). La moyenne pour le niveau 102 est plus élevée que pour les niveaux 009, 100 et 101. La taille basse de l'échantillon du niveau 103 explique sans doute qu'il n'y ait pas de différence significative même si la moyenne est très proche du niveau 102.

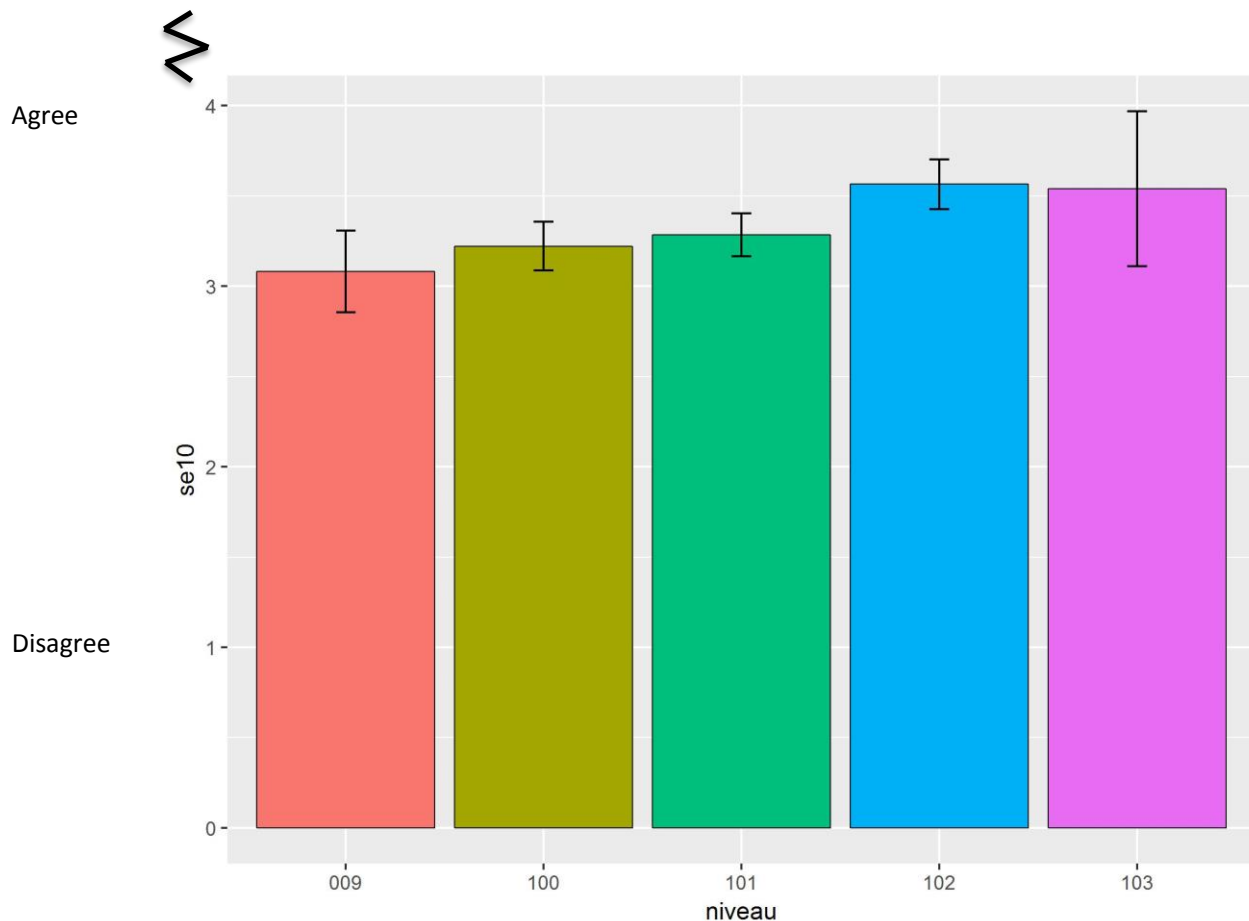


Figure 8 Attitudes à l'égard du français parlé au Québec selon le niveau (IC 95 %)

Données qualitatives

ENTREVUES

Les perceptions à l'endroit de la communauté francophone sont plutôt négatives. Samantha et Matthew mentionnent surtout *l'attitude protectrice des francophones à l'égard du français* :

« Outside of school I find people were more rude cause like me my first language is well Greek but then English. So my French I understand but I can't speak it properly and if you go out to a store some people they're really rude and if you can't like

understand they're going to speak to you in French even if you try to speak in English and then they're rude to you... » (Samantha)

« Generally, the French person would say you should speak French. This is a French province. » (Matthew)

GROUPES DE DISCUSSION

Plusieurs attitudes négatives ressortent des propos des répondants par rapport à la communauté francophone et certains *stéréotypes* sont associés à celle-ci :

R : *« I don't think all francophone people are bad but every time I have come across one, it's either I have seen them fighting with another person or like them just yelling at each other. I swear, like I have, I have like, I think, two francophones on my street and one night I literally was woken up at 3 am with two of them yelling at each other. »*

R : *« Well there's like a stereotype of French people that classifies them as arrogant and cocky and all that but honestly 95% of the time it's true. Like every time I deal with them whether it's at school, at work, certain teachers, people in my family, I have a French side, they're extremely arrogant. And it's like people make fun of them all the time and, but it's very true. »*

R : *« Referring to what you were saying, like I do agree like we shouldn't be like stereotypical like stereotype French people but like I, I heard like on more than one occasion someone speaking to me in French and like, like I respond to them in English and they respond "This is Quebec". Like "Are you kidding me?" There's no experience, like I haven't experienced this like I've never experienced an English person telling a French person "This is Quebec". So like if you're gonna talk about like equality or*

whatever like French people push their language a lot more than English people do, I find in my experiences but like I don't think it should be that way. I'm just saying that's how I've seen it. »

Ces attitudes négatives sont engendrées, entre autres, par les perceptions négatives à l'égard des membres francophones du corps enseignant ainsi que par l'impression de ne pas être apprécié par la communauté francophone :

R : *« Actually, actually, my grade 11 teacher Mr. X was francophone, yeah, so he was kind of an A-hole so that's why I don't associate myself with French people. »*

R : *« No one likes them, most of the time, cause they don't like us. »*

Cependant, les répondants font une distinction entre les personnes âgées et les jeunes. Selon eux, les jeunes seraient plus ouverts, porteraient moins de jugements que les personnes plus âgées. Voici des extraits qui illustrent cet aspect :

R : *« Well, personally as a cashier I don't like them cause they, they're always the ones that when you speak to them in your horrible French they're always the ones that get more mad at you than younger kids who understand that are French that you're not as good. They'd be like, the only people who have gotten mad at me for like not speaking well is always like the older more francophone people and they don't have as much patience as the young kids do. Cause like you kind of resonate with the other ones so I feel like as an English worker there's a bias against them. »*

R : *« Euhm I think it might depend where you work cause like I work at a pub and if I get some French people in and I try to speak to them in French to like help me and they'll be like "oh, like oh you said this wrong, that's how you say it's not "tu" it's "vous" like just like for next time. I find that they're always motivating and nice and like every time I meet someone francophone like they're always nice. »*

R : « *I think that's true, like young people that I hang out with through sports or work and they speak French and I speak English they always encourage each other to learn a language better but then there are old people that are only like French they're very like judgemental and like just like not super nice about people that speak different languages. But young people usually pretty accommodating. »*

En outre, les répondants ont des attitudes négatives à l'égard du contexte politique québécois et du français québécois. Les extraits suivants montrent ces éléments :

Contexte politique

R : « *I feel like it's not so much the people themselves but like especially I remember when I was starting in Grade 10 there was like the Charte québécoise... there was just, there was just such a huge growth in resentment towards the francophone community when that happened and it's not even their fault it's just because of what's happening. They just see all these French people as people who, who are responsible for what's happening right? »*

R : « *I feel like Quebec separatism is a little like "make America great again" thing. And like it's local, within one province I don't think anybody else in Canada is saying like well actually I don't know if this is a Quebec thing or a French thing but a lot of English festivals and stuff such as Warped tour for example stopped coming here because of the language laws and the intensity of that. And I find it really crazy because we're one province in a whole country and it's just I don't know what people are trying to do there and why they're trying to create such a divide. It's just, it's just really ridiculous. »*

Français québécois

R : « *I said that they don't speak their language correctly.*

R : *Yeah.*

Chercheure : *Avez-vous l'impression que le français québécois n'est pas un français correct?*

R : *Absolutely.* [En même temps : *Oui*]

R : *In sec 5 French class, and a student from Germany came to us as an exchange student. And the French teacher was Québécois and she was trying to teach him proper pronunciation and the kid goes on a 3 min rant of how he's from Germany and his teachers are Parisian cause they learned French from Paris there and he basically schooled her for 30 min. And ever since then we've known that maybe Québécois and French, French from France is a completely, two different things. That's when I first realized wait is this the same language?*

R : *Quebecker is like more slang it's like...*

R : *And they want us to speak this language.*

R : *Yeah, yeah they want to be like, cause they think they're cool when they speak it. They sound stupid. »*

Malgré tout, certains répondants gardent un souvenir positif de leurs contacts avec la communauté francophone et mettent l'accent sur le rejet des généralisations :

R : « *One of my roommates her whole family is separatist, anyways, like if I ever go over to their house like they, they will welcome me and they try to speak English to*

me and I try to speak French. I stayed with her for a whole week and they were so nice to me and like they even try to speak English and even if they're separatist they're nice. I don't know. Maybe it's the people I've met. »

R : I do see the value in French cause it is our language. It's known as the national language, it's English and French. I do think it should be more equal but I do see the value in that and I don't think most French people are 95% arrogant. Like not at all. If anything like there's the few bad eggs. Like I'm working and people are kind of mean cause my French isn't perfect but it's gonna be the same way both ways. And I think that often like we because we are in this English world don't see that they kind of experience it the same way but I'm sure they do. Because I, I'm not mean to anyone who's in a store and who's not gonna talk English to me but in the same way I try, everyone tries to do their best and yes there's gonna be people that are shitty to both sides but I don't think we need to generalize all the population for it. »

4.5. Résistance à l'apprentissage du FLS

Les raisons de la résistance à l'apprentissage du FLS sont multiples. Au caractère obligatoire de l'apprentissage, s'ajoute le contexte politique, une anxiété causée par un environnement francophone arrogant, l'influence du milieu, l'enseignement peu stimulant, la difficulté de la langue, l'intention de quitter le Québec, l'absence d'explications relatives à l'importance d'apprendre le français, la perception de l'inutilité de parler français.

Données quantitatives

La figure 9 montre que les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage sont légèrement négatives aux niveaux 009, 100 et 101 et légèrement positives aux niveaux 102 et 103. Il y a un effet significatif de niveau. La moyenne pour le niveau 102 est plus élevée que pour le niveau 101.

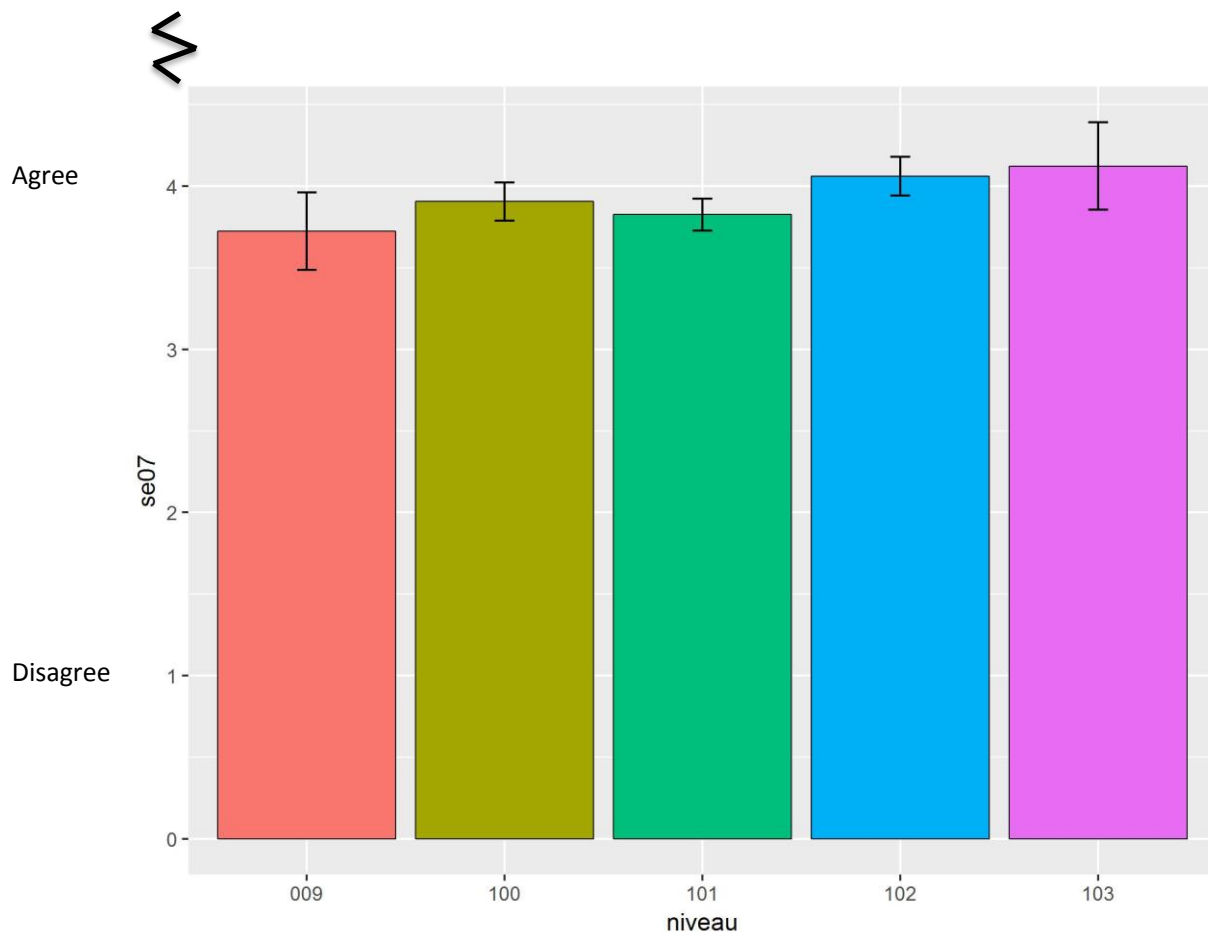


Figure 9 Attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage par niveau (IC 95 %)

Un des items de cette échelle d'attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage portait plus particulièrement sur le phénomène de la résistance : « I've resisted learning French because it's mandatory ». Au total, 31 % des répondants ont répondu affirmativement à cet item du questionnaire. L'ANOVA indique que l'effet de niveau est significatif ($F(4,919)=2.663$, valeur- $p=0.031$). Selon les comparaisons multiples, la moyenne pour le niveau 009 est supérieure aux moyennes des niveaux 101 et 102 et celle du niveau 100 est plus élevée que celle du niveau 102. Bref, la figure 10 montre que plus les élèves sont forts en français, moins ils résistent à son apprentissage. La

hausse de résistance observée au niveau 103 pourrait souffrir d'un manque de puissance statistique en raison du faible nombre de répondants à ce niveau.

Dans la même veine, l'équipe de recherche s'est demandé si l'âge du début de l'apprentissage du FLS et l'attitude à l'égard du français parlé au Québec étaient liés à la résistance. Le modèle statistique est significatif ($F(14,806) = 10.813$, valeur- $p < 0.001$) et explique 7,2 % de la variance. Les deux variables, l'attitude envers le français parlé au Québec ($F(1,806) = 23.750$, valeur- $p < 0.001$) et l'âge du début de l'apprentissage ($F(1,806) = 7.468$, valeur- $p = 0.006$) ont un effet significatif. En somme, plus l'élève commence à apprendre le FLS jeune, moins il résiste plus tard.

Il est à noter que l'item donne **une** cause de la résistance, l'obligation. Cependant, les répondants ont mentionné plusieurs autres raisons à la question ouverte du questionnaire sur la résistance et lors des entrevues de même que pendant les groupes de discussion. Certains répondants au questionnaire ont pu affirmer ne pas avoir résisté parce que leur raison n'était pas l'obligation, mais une autre. Ainsi, il est possible d'affirmer avec assurance qu'au *minimum* 31 % des répondants ont résisté à l'apprentissage du FLS. Au regard des autres mesures qui montrent que les élèves du niveau 101 sont souvent plus « négatifs » que les autres, le phénomène n'est pas observé ici alors qu'il était possible de l'y attendre. Il est probable que la présence d'une cause dans l'énoncé ait brouillé les pistes sur ce plan. Il conviendrait donc de creuser cette question davantage en focalisant la recherche sur ce phénomène pour mieux le circonscrire, mieux le comprendre.

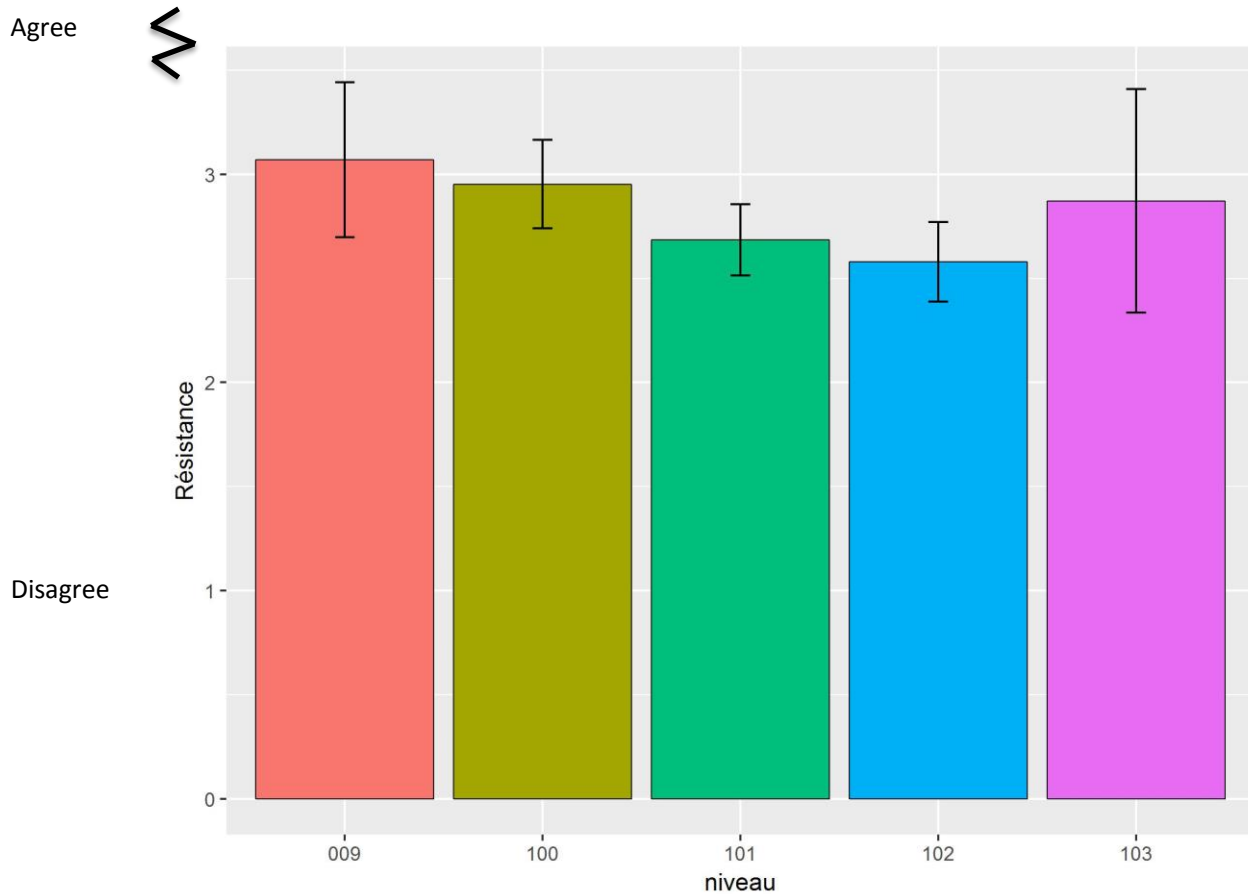


Figure 10 Réponses à l’item « I’ve resisted learning French because it’s mandatory » par niveau (IC 95 %)

Afin de raffiner l’analyse, une comparaison a été faite entre les réponses données par les élèves issus des programmes d’immersion et « de base » à l’égard de la résistance. La figure 11 montre une différence significative entre les deux, à savoir que les élèves qui disent avoir fréquenté un programme d’immersion ont affirmé avoir moins résisté à l’apprentissage du français.

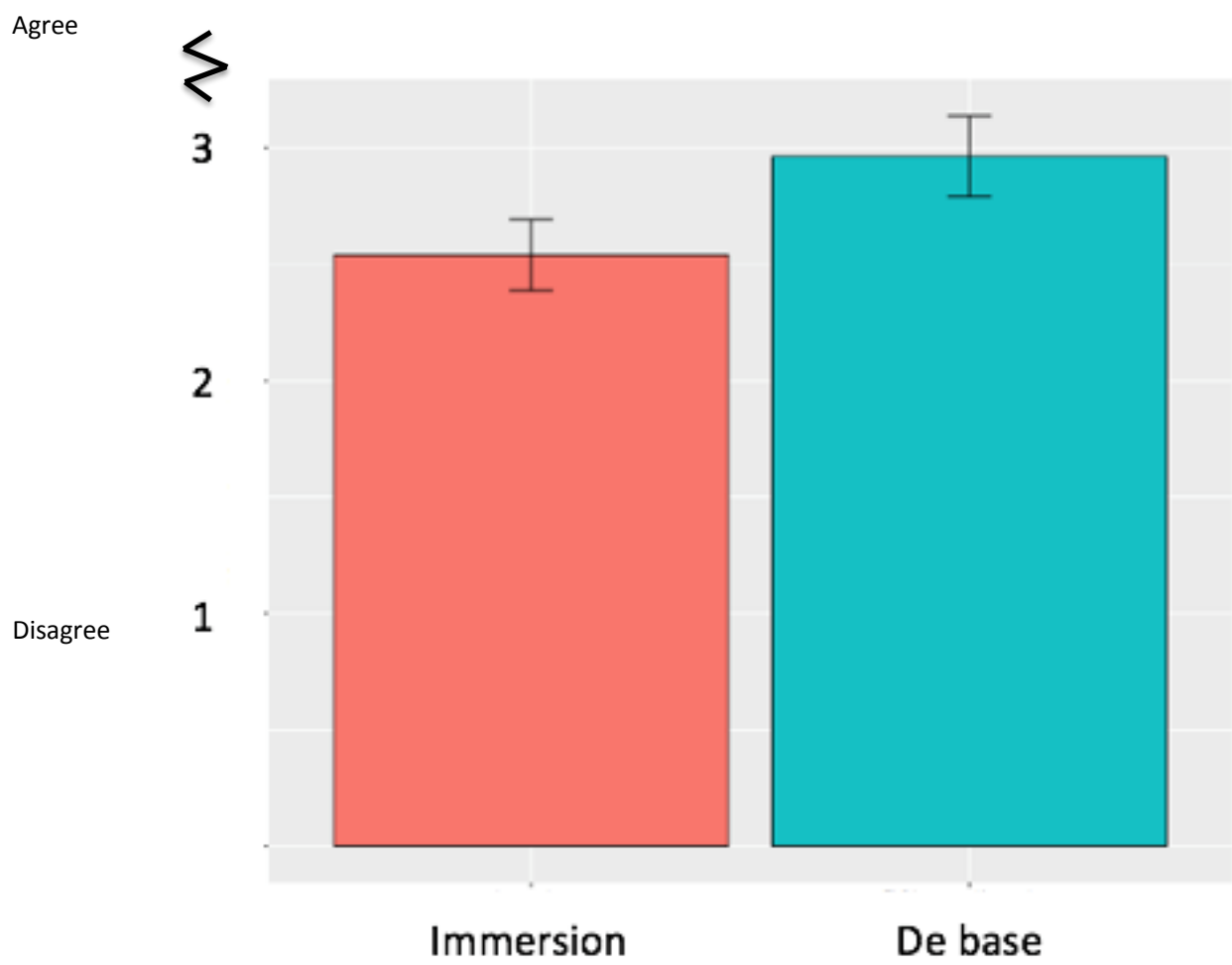


Figure 11 Comparaison des réponses à l’affirmation de résistance entre les élèves qui ont indiqué avoir fréquenté un programme d’immersion et le programme de base (IC 95 %)

Par ailleurs, l'analyse thématique de Sémato texte (Plante, 2012) permet de calculer la fréquence des sept méga-thèmes identifiés dans les 792 réponses à la question ouverte suivante : *In your opinion, why do some people resist learning or speaking French in Quebec? (100 words maximum, please)*. Les méga-thèmes sont des thèmes valise qui rassemblent des familles de thèmes de base. Par exemple, le méga-thème *obligation* regroupe les thèmes de base *force, mandatory, obligatory*, entre autres. Le tableau 7 montre qu'à tous les niveaux les réponses faisant référence à des

attitudes négatives à l'égard du français parlé au Québec sont les plus nombreuses avec le caractère obligatoire des cours de FLS en seconde place, sauf au niveau 103. Les attitudes négatives envers la communauté francophone arrivent en 3^e place en 100 et 102. Les références à l'enseignement et à l'apprentissage arrivent aussi en 3^e place en 009 et en 101. Ces méga-thèmes recourent plusieurs des thèmes identifiés dans les entrevues et les groupes de discussion ci-dessous.

Tableau 7 Croisement de la fréquence en % des méga-thèmes par niveau à la question sur la résistance; le chiffre entre parenthèses représente le rang du méga-thème pour chaque niveau

	009	100	101	102	103
Attitude- langue	32 (1)	32 (1)	32 (1)	28 (1)	42 (1)
Obligation	18 (2)	20 (2)	21 (2)	20 (2)	11 (3)
Attitude-gens	12 (5)	12 (3)	10 (4)	15 (3)	21 (2)
Enseignement.- apprentissage	17 (3)	11 (4)	12 (3)	12 (4)	11 (3)
Relation- sociale	6 (6)	8 (5)	9 (5)	8 (6)	3 (4)
Politique	3 (7)	8 (5)	7 (6)	11 (5)	11 (3)
Motivation	13 (4)	8 (5)	9 (5)	7 (7)	3 (4)

Exemples des thèmes de base de Att-lang (attitudes à l'égard du français) : *beautiful, complex, difficult-language, difficulty, easy, hard, mother, slang, tongue, useless.*

Données qualitatives

ENTREVUES

RAISONS DE LA DÉMOTIVATION/RÉSISTANCE

La raison principale associée par les répondants à la résistance à l'apprentissage du FLS est *l'obligation*.

« Anything imposed isn't good because people don't like when things are imposed on them, but sometimes we need things are imposed to live in society. But I mean, imposed in a nice way, in a good way, like an encouraging. » (Cindy)

« I find that you can't make people want to do something and when you do that they just... will rebel and like won't want to learn. » (Brittany)

« I feel that if it was more of an option I would probably be more like inclined to learn it. » (Berthilde)

« It might be a couple that don't like this idea because again all that notion that it's forced down on your throat. » (Daniel)

« I know when I would walk into French class in secondary or even in, well not so much elementary but more in High school we would, people would walk in, like... they didn't want to be there, they wanted to get the class over with and just leave right away so yeah the fact that it was kind of forced on us, I guess, it did have an impact, cause were forced to be there and they just didn't want to. » (Denise)

En plus de l'obligation, les répondants mentionnent la *perception de l'inutilité de parler le français*, car l'anglais serait suffisant :

« I don't want to speak the language when it's not completely necessary. »
(Matthew)

« I don't really need it. (...) In certain areas it would be completely unnecessary to speak French. Because in certain areas in Montreal everyone speaks English and you can be a perfectly active member of the society without ever having to speak French. »
(Sarah)

« Why we should use French when the rest of Canada is English? » (Irène)

L'obligation est intimement liée au *contexte politique*, comme l'illustrent les propos de Cindy, de Berthilde, de Daniel et d'Anthony :

« The whole referendum and all that, it's kind of, it's a bad pressure that I don't really like (...) I don't like when it's like shaft, that is not nice, not a good way to promote a language and a culture. » (Cindy)

« A lot of people think they don't wanna learn French because of the whole political standard with it. So they feel like they oh I don't wanna learn French, because well, for example Pauline Marois she is trying to shove it down our throats (...) I think it's because of the whole I mean fight with the whole French language. It doesn't really motivate me to learn French. (...) I guess if they wouldn't have such strong opinions on it all the time, then maybe my percept, my view of it wouldn't be you know so kind of closed minded (...) Maybe with how people just make it just over the top. The whole bills to make things, I don't know, maybe there was just less friction with Anglophones and Francophones then maybe I wouldn't feel like "okay well I don't feel like learning any other language". » (Berthilde)

« But it might be scared by let's say l'Office de la langue française doing stuff to businesses. That might engrave that idea Oh, French is being forced (...) people are

scared by other other things happening. (...) It's a bit sad, because of all that political brouhaha that happens, it impacts just general learning. It's a bit sad, I'm sorry, it's pathetic as a society's part. We need some degree of harmony like... It's bad that people are forcing down on the people's throats to the point that people don't want to learn a language that is very good for them to learn. » (Daniel)

« I mean you hear from parents and like relatives and friends about how they make these absolutely ridiculous attempts to separate Quebec from Canada and you just think oh my god these dumb French people instead of these dumb people in the PQ (...) You kind of end up generalizing a lot of the things you don't like about French onto the people. » (Anthony)

Les perceptions à l'égard des attentes de la communauté francophone ont un effet sur la démotivation à apprendre et à parler le français. En d'autres mots, *l'environnement francophone jugé exigeant et arrogant* causerait de *l'anxiété* et découragerait les élèves à prendre la parole en français. Voici quelques extraits qui appuient cet aspect :

« I get really shy. » (Quand les mots ne lui viennent pas dans une conversation.) (Brittany)

« Si on se concentre trop sur la perfectionne, la perfection (rires) on va... personne va avoir la volonté de l'apprendre, car ça va être considéré comme une tâche impossible et ça va être comme vraiment difficile d'atteindre le niveau de confiance qu'on leur exige comme ça. » (Meagan)

« It's uncomfortable and also when [francophones] don't understand. » (Jaden)

« I know she understands but she refuses to speak it back then I feel resistant because I'm trying my best and the other person is not reciprocating or trying to meet me halfway. » (Olivia)

« If I speak it they'll maybe make fun of me. Like I'm not speaking it like them. But I guess that's more of a personal security. » (Rachel)

Une autre raison importante associée à la démotivation et à la résistance est l'enseignement du FLS reçu. Ainsi, c'est surtout l'enseignement peu stimulant, l'absence de perception d'utilité du travail demandé, l'absence de perception de progrès, le contenu répétitif, l'absence d'explications de la part du professeur ainsi que les attitudes des enseignants qui ressortent des propos des répondants. Voici quelques extraits à ce sujet :

« High School it was like now I want actually learn something and I felt like I wasn't learning very much (...) a lot of my friends got discouraged with the time and they stopped putting any effort into the French. (...) In school you don't learn (...) very much. » (Daniel)

« We weren't doing that much productive work so nobody seemed to care and it was like go to class and do the work and leave and we didn't work much. » (Patricia)

« I wasn't motivated at all because it just stayed the same for like five years, I didn't learn anything, it didn't get anywhere. » (Patricia)

« The teacher's always going over the things that way, like the stuff that we already learned that people were just not really trying of... just really can't understand so (...) I have a French background (...), it's been 11 years that I'm learning French and I'm still having a lot of difficulty even with things that should be pretty simple. » (Denise)

« I guess like teachers that weren't helpful. So if we'd ask for help the teacher wouldn't help or just say like, oh figure it out or do it for homework or something and it wouldn't really be helpful. So I was just like not motivated to do the work. » (Patricia)

« I feel if... if... people would be more interested in the language, they would have motive to try actually to learn it. Maybe if they would focus less on just putting all the rules of the French into your head than to make you actually understand why you are saying it like that, and why they write things the way they do. » (Sarah)

« Most of my French teachers wouldn't even speak French, the work we were provided would be in French, but they usually seemed not interested, an unmotivation and their capability in motivating students was just very poor, because why would you want to learn a language from somebody who doesn't seem that interested in it. And it really affects your motivation, because none of my high school teachers ever seemed that interested in the actual language. » (Sarah)

Ensuite, c'est *l'influence du milieu*, plus particulièrement celle d'autres élèves, qui vient expliquer la démotivation et la résistance :

« J'avais la résistance, car je pensais déménager aussitôt possible, car tout le monde... il y avait une stigmatisation contre le français dans les milieux anglophones où j'interagissais et tout le monde disait : On doit sortir d'ici... c'est tout français... C'est donc... On se faisait de nous des victimes juste à cause du fait qu'on était anglophones. » (Meagan)

« The group of people which I was with too don't wanna learn French and like they just care like about having fun and hum not concerned like at all with French basically. Hum when you meet those kinds of people then it's not... it's not helpful. » (Nadia)

« Parfois, parfois c'est vrai que t'es entraîné avec avec les autres. Quand tout le monde s'ennuie, toi aussi tu t'ennuies, après t'arrête d'écouter. » (Marina)

De plus, la difficulté de la langue et le refus de l'effort ont également contribué au manque de motivation et à la résistance :

« I get very nervous, like I give up when I don't understand (...) I do get very nervous and give up a lot because it's hard. » (Brittany)

« They didn't want to learn it cause it was really hard, they had to put a lot of effort, that they didn't, they weren't like enthusiastic. (...) It's a hard language to learn so it's just knowing that I'd have to put a lot of effort into it, that's just kind of, you know, makes me less inclined to try. » (Denise)

« French is also very complicated I find, because there's... you have rules, but then you have exceptions to those rules but then you have the exception to the exception to those rules... So, sometimes it gets a bit confusing and frustrating. » (Marina)

« It's easier for me to speak English. » (Patricia)

« C'est juste comme une habitude que j'ai de parler en anglais, fait que c'est... ça... c'est comme si c'est plus un effort pour moi de parler en français. » (Julie)

« Je veux l'apprendre, mais je ne veux pas mettre l'effort pour l'apprendre. » (Mark)

L'intention d'exil joue également un rôle dans la motivation. Huit répondants font référence à la tendance des gens, ou à leur propre désir, de quitter le Québec. Six d'entre eux envisagent de déménager. Cependant, dans la section « Profil », treize répondants ont mentionné vouloir quitter le Québec après leurs études.

Finalement, l'absence d'explication relative à l'importance d'apprendre le FLS a également joué un rôle dans la démotivation. Étant donné que l'utilité du français était inconnue, l'apprentissage du français était perçu comme une obligation, selon certains répondants :

« Je pense que c'est au gouvernement et aux écoles de nous informer sur tout ce que le français peut nous apporter dans notre avenir. » (Maegan)

« I didn't want to learn it. It seems like a course that I had to take, it was, a lot of the courses in high school were mandatory but French was one of the few that actually probably the only one that I really did not see a reason for learning. Math, science, history, I saw the point, I didn't like history but I understood there was a point to learning it whereas French seemed as an arbitrary choice by somebody in the administration deciding that you need to learn this because you need to. We weren't really given a like a straight answer. Even though we lived in a French – English or English – French province it just didn't seem practical to learn French, it was like the schools were wasting our time so, I didn't really like learning it. Outside of school I wouldn't really say I learned any French. I didn't make any friends who spoke French, because I didn't like speaking French and it wasn't my first language. So learning outside of class didn't happen at all and in class, it was just, everybody resented the language just because it was forced on us and we weren't given real reasons to learn it (...) A lot of bitterness and kind of resentment for almost forcing students or forcing students to learn French without giving any good explanations on why, kind of made everyone not want to learn it just out of spite (...) We thought that Quebec was the only province where we were forced to learn French. We thought it was the only mandatory second language province which made us really annoyed because we thought Canada was predominantly English and it is predominantly English. And we thought we were the only ones being forced to learn French we thought it was a waste

of time so we didn't like it and we just didn't really care to learn it (...) It didn't feel like a language that would be of use (...) The administration didn't give us a reason so we didn't like it so we didn't learn it (...) it was more obligation than something, even like in high school a lot of students come up to class and didn't like all of the classes not necessarily cause of teachers. » (Anthony)

« When I was younger like I didn't even know French is the main language. Now I know that French in Quebec is very important. That, if you don't know it, you know, you aren't guaranteed certain jobs. If you live in Quebec, you should know French, it's the primary language, so now I take it more into consideration when I actually learn it, I want to learn it. When I was younger I didn't want to, because I was like "Why do I need this? I know English, I can communicate with people, Why do I need French?" you know, but now I can relate to it more because I know why I need it (...) I thought it was extra (...) It's just extra, I don't really need to know it, it's not mandatory, but now I understand that it's equal and it's important. » (Rachel)

GROUPES DE DISCUSSION

Toutes les catégories de contenu relevées dans les entrevues se retrouvent dans les groupes de discussion. De plus, lors de ces derniers, de nouvelles catégories se sont ajoutées.

Pour ce qui est de l'enseignement, c'est le *temps d'enseignement insuffisant* ainsi que *l'évaluation trop sévère* qui reviennent dans les propos des répondants :

R : *« It's also like the time constraint. Like, there's only a couple of hours. Like this class is three hours but in High School the class is only like 75 min.*

R : *Euhm everybody is saying that there's only one or two or three hours to learn French in a week but some kids have French parents like they practice it at home but the rest of us don't and we have three hours a week of learning French but that doesn't do anything to you.*

R : *But they're graded too harshly I think. Like, I, it's okay if they're graded but it's graded too seriously in a way that scares us and holds us back.*

R : *Or maybe they should like figure out how many like how many points they should allude to each category and that maybe that the grammar is like weighing out cause I'd say you write and you have like really good ideas but you're making mistakes and they're like "Oh, you're not good at writing" but maybe your ideas are there, good ideas but your mark doesn't reflect that because of the, the mistakes. »*

R : *« In my French in High School (...) no matter like how good your ideas were, like the biggest criteria on the rubric was always the mistakes that you made. Right? But like thinking in the real world if you have a conversation if you say un instead of une like it's not a big deal (...) So I think it was a big deal over things that are not to be made. »*

Quant à l'attitude des enseignantes et enseignants, c'est le *rejet des produits culturels anglophones de la part de l'enseignant francophone* qui est perçu comme démotivant et contribue à la résistance :

R : *« I had a real Quebecker patriot as a teacher (...) I tried to get on his good side (...) And apparently everything that I liked, he didn't like any of them. I told him, well he was an old guy, I thought maybe, okay, he likes some of the old stuff. I told him do you like Charlie Chaplin? He told me no straight up because he was an Englishman and he lived in the Unites States. So I said that's his reality. He, he, he pushes away his*

reality in favour of anything that's French (...) I don't even want to learn French anymore. If, if, if, every French class has teacher like him, well what's the point. What's the point in learning French if this is the kind of attitude I'm gonna be receiving? »

Le jugement causé par la *différence de niveau* (de base-immersion-enrichi) est également évoqué comme facteur démotivateur :

R: « *The higher levels would judge the low levels (...) of being low bred idiots. »*

Le sous-classement intentionnel

ENTREVUES

Le sous-classement intentionnel, cas particulier de manifestation de la résistance à l'apprentissage qui a été présenté dans la problématique, est un phénomène connu par 21 répondants sur 22. Selon nos répondants aux entrevues, le pourcentage des élèves qui essaient de se faire sous-classer au secondaire va de 10 % à 70 % tandis qu'au collège le pourcentage va de 5 % à 50 %. Selon Daniel : « *The number is astronomical (...) A lot of people did that. »*

La raison pour laquelle les élèves tentent de se faire sous-classer est surtout l'accent mis par le système scolaire sur les notes aux dépens du véritable apprentissage. Les élèves qui refusent de faire de l'effort s'appliquent à mal répondre aux examens de classement pour se retrouver à un niveau plus bas et s'assurer d'obtenir de meilleures notes. Voici des extraits qui montrent l'existence de ce phénomène :

« *Basically, people throw off their cast, how they can get to a lower level because the school system prioritizes grades over actual learning, I find. In general. They don't want you to pass... They don't... They don't care that you want to learn. The only issue*

is to get big marks. It's all about the R score. R score, R score, R score (...) That's all they care about. » (Daniel)

« I know a lot of people who have done that and who know that they're better in French and they'll purposefully do bad on the test to get in a lower class to get a good mark. » (Patricia)

« The whole goal in college is to get your R-score up. And if that helps, then people are gonna do it. » (Arujan)

« Academically it's a good choice cause it raises their average but I mean for learning it's not really a good choice. » (Jaden)

GROUPES DE DISCUSSION

Selon nos répondants aux groupes de discussion, le pourcentage des étudiants qui essaient de se faire sous-classer tant au secondaire qu'au collège va de 20 % à 100 %.

Sous-classement au secondaire

Au secondaire, c'est pour se retrouver dans le même groupe avec leurs amis et pour obtenir de bonnes notes sans effort que les élèves tenteraient de se faire sous-classer.

R : *« I had friends in the higher one and they were failing on purpose like to end up in the..., so they get pushed down to the lower one so they could be with all their friends (...) they want to like end up there and like be able to have friends in the easy class instead of actually have to study and actually try to do good so they want to go there cause it would be easier for them to get good marks in the lower. »*

Sous-classement au collège

Au collège, au désir d'obtenir de meilleures notes sans effort s'ajoute l'attitude de certains conseillers qui informent les élèves que le niveau de compétence en français n'est pas pris en compte lors de l'admission à l'université.

R : « *I have one friend who (...) speaks fluent French. He went from 103, the highest all the way to 101. (...) He went all the way from 103 to down here so he could just sleep in class. He got like a 90. »*

R : « *My sister was in university (...) she went to the academic advisor and they told them that they do not care about French level, like they won't even look at it. Like if you're in level 4 [103] and you get an 85 or if you're in level 1 [100] and you get an 85, they don't care. You know what I mean. So I started in level four [103] as well, and I went down to level two [101] and I like it here and I'm gonna stay. Cause they don't care about it. You know what I mean. That's what they told me too. I went to go see an academic advisor, the program I want to get into university, they're not even gonna look at so. »*

R : « *But at the same time I wouldn't blame people for wanting to stay in the lower levels because we're talking teachers kind of understanding students and where they're coming from. I think that teachers in the lower levels are maybe more understanding because they know people aren't that smart. »*

R : « *I feel like in the lower level French like the teachers have like sympathy for you and like they're gonna like be easy marking you. »*

En guise de synthèse, la figure 12 illustre les raisons (thèmes de l'analyse) qui expliquent la résistance selon les répondants : l'obligation d'apprendre le français, l'enseignement-apprentissage problématique de la langue, le contexte politique

menaçant, les attitudes négatives envers la communauté francophone et les attitudes négatives à l'égard du français parlé au Québec. La figure montre aussi quelques sous-thèmes. Par exemple, le contenu répétitif et trop d'accent mis sur la grammaire décontextualisée sous le thème Enseignement, entre autres.

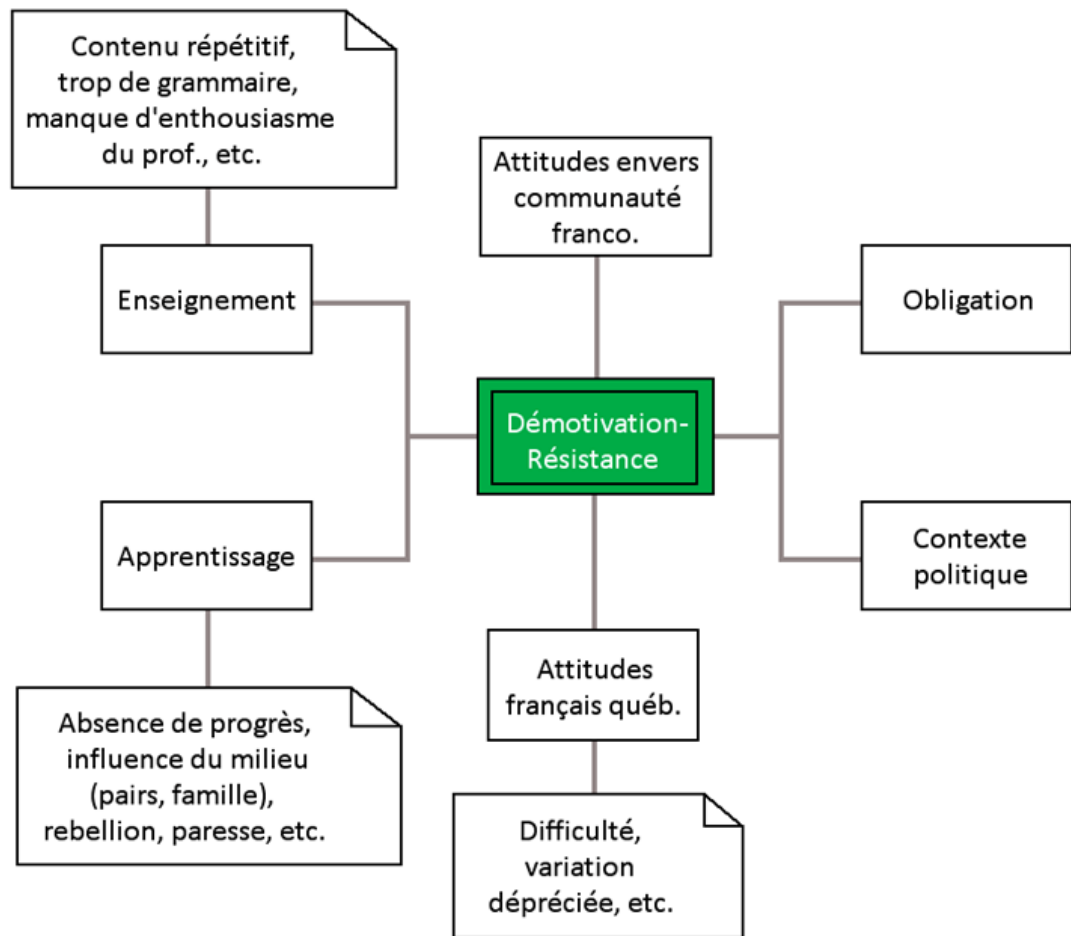


Figure 12 Schéma des facteurs qui émergent de l'étude au sujet de la résistance à l'apprentissage ou à l'usage du français

La figure 13 corrobore les résultats en montrant les cooccurrences des mégathèmes dans Sémato texte à la question portant sur les raisons qui pourraient expliquer la résistance à l'apprentissage du FLS. Il s'agit de voir de quoi parlent les élèves quand ils mentionnent plus d'une raison. Les associations les plus fréquentes

se retrouvent entre 1) l'enseignement-apprentissage du FLS et les attitudes à l'égard du français (la raison la plus fréquente dans le corpus, voir tableau 7); 2) l'obligation d'apprendre le FLS avec le contexte politique et les attitudes envers la communauté francophone (Att. com. L2) de même que 3) les relations sociales et les attitudes à l'égard du français. Ces données suggèrent que ce n'est sans doute pas *simplement* le fait que les cours de FLS soient obligatoires qui pose problème, mais plutôt le lien entre la discipline FLS et le contexte politique québécois en général et la politique linguistique (loi 101) en particulier. Ces données illustrent aussi la difficulté de vouloir apprendre une variété de langue que les élèves déprécient.

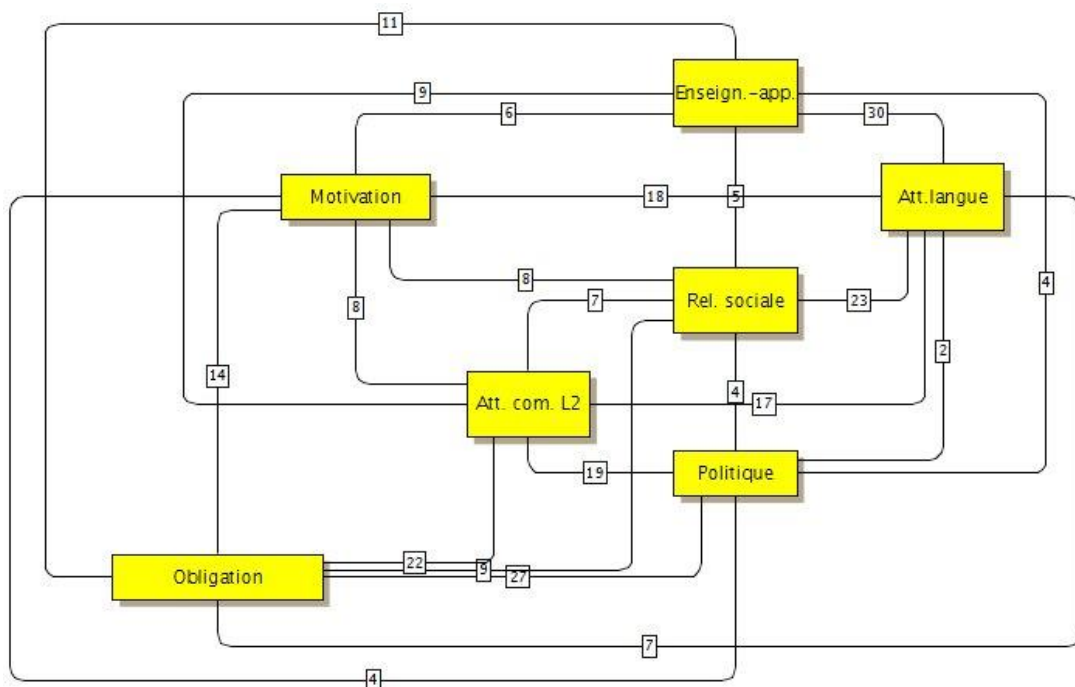


Figure 13 Analyse des cooccurrences des méga-thèmes tirées des réponses à la question ouverte sur la résistance mesurées par le logiciel Sématotexte (n=792)

4.6. Motivation pour l'apprentissage du FLS

Tel qu'expliqué dans le chapitre sur le cadre théorique, la motivation a été mesurée de façon objective au moyen d'items affirmatifs positifs et négatifs auxquels les élèves ont réagi sur une échelle à six échelons allant de *Disagree* à *Agree*. L'objectif étant de

répondre à la sous-question de recherche suivante : Quelle est la motivation des jeunes non francophones à apprendre le français, une langue imposée par l'État? Deux modèles théoriques ont été utilisés, le *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009) et le Modèle socio-éducatif de Gardner (1985; 2010). La valeur métrologique de la première, dans ses corrélations avec les autres variables de l'étude, est plus grande que celle de la seconde. Par exemple, le tableau 8 montre que les corrélations entre le modèle de Dörnyei et les perceptions mesurées sont plus fortes qu'avec le modèle de Gardner. Cela dit, la convergence de la motivation légèrement négative dans les deux modèles offre une forme de triangulation des données. Dans les deux modèles, les perceptions envers le corps enseignant ont un effet significatif sur la motivation. Ces résultats recourent plusieurs recherches qui font état d'un « effet enseignant » sur la volonté d'apprendre et la réussite (Hattie, 2009; Wiliam, 2016).

Tableau 8 Corrélations entre les deux modèles de la motivation et les mesures de perceptions

	Perceptions corps enseignant	Perceptions discipline FLS	Perceptions de sa compétence ling.
Dörnyei	0,424**	0,215**	0,435**
Gardner	0,443**	0,182**	0,261**

Données quantitatives

La figure 14 montre que, selon le modèle de Dörnyei, la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du FLS est légèrement négative avec un effet significatif de niveau ($F(4,878)=5.477$, valeur- $p<0.001$). Selon les résultats, la motivation au niveau

009 est moins élevée qu'au niveau 102 et la motivation au niveau 101 est moins élevée qu'aux niveaux 102 et 103.

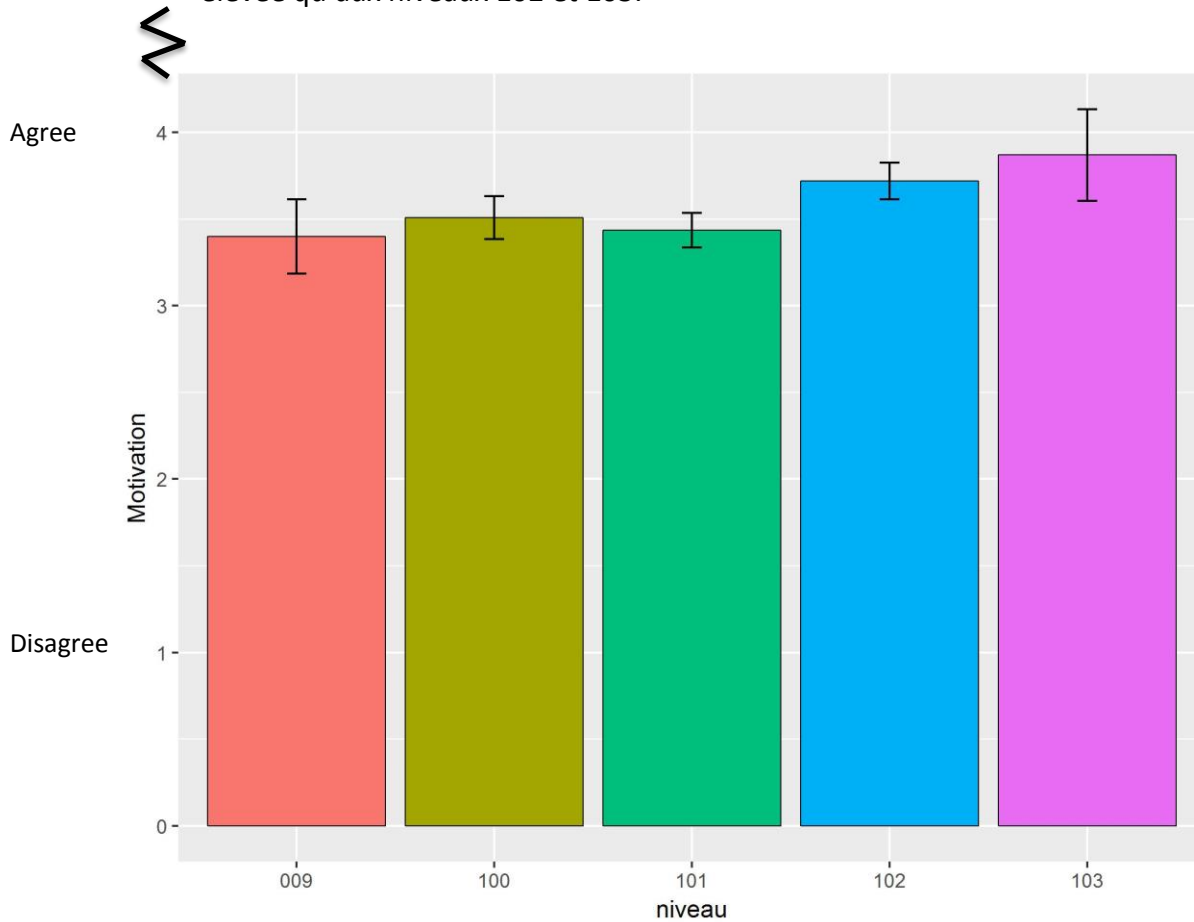


Figure 14 Motivation des élèves pour le FLS par niveau selon le modèle de Dörnyei (IC 95 %)

Il est intéressant de remarquer que seuls les élèves des niveaux 102 et 103 se projettent dans l'avenir en français, visualisent leurs actions en français, tous au-dessus de 4 sur les six échelons (ex. : *Whenever I think of my future career, I imagine myself using French*). Les autres niveaux sont tous sous 4, en désaccord avec l'idée de s'imaginer en train de vivre en français. Ces deux niveaux sont intermédiaires-avancés, se rapprochant des compétences des locuteurs natifs. Ils sont aussi ceux qui ont significativement plus d'amis francophones par rapport aux autres niveaux. Ces résultats sont en phase avec ceux obtenus par Wright, Aron et leurs collègues qui

« proposent qu'une plus grande proximité avec des membres de l'autre groupe [à travers des relations d'amitié] correspond avec moins de préjugés envers l'ensemble de l'autre groupe à travers le mécanisme d'inclusion de l'autre groupe dans le moi » (cité par Pettigrew et Tropp, 2011 : 116, TL).

La figure 15 montre que, selon le modèle de Gardner, la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du FLS est légèrement négative sans effet significatif de niveau ($F(4,895)=1.653$, valeur- $p=0.159$).

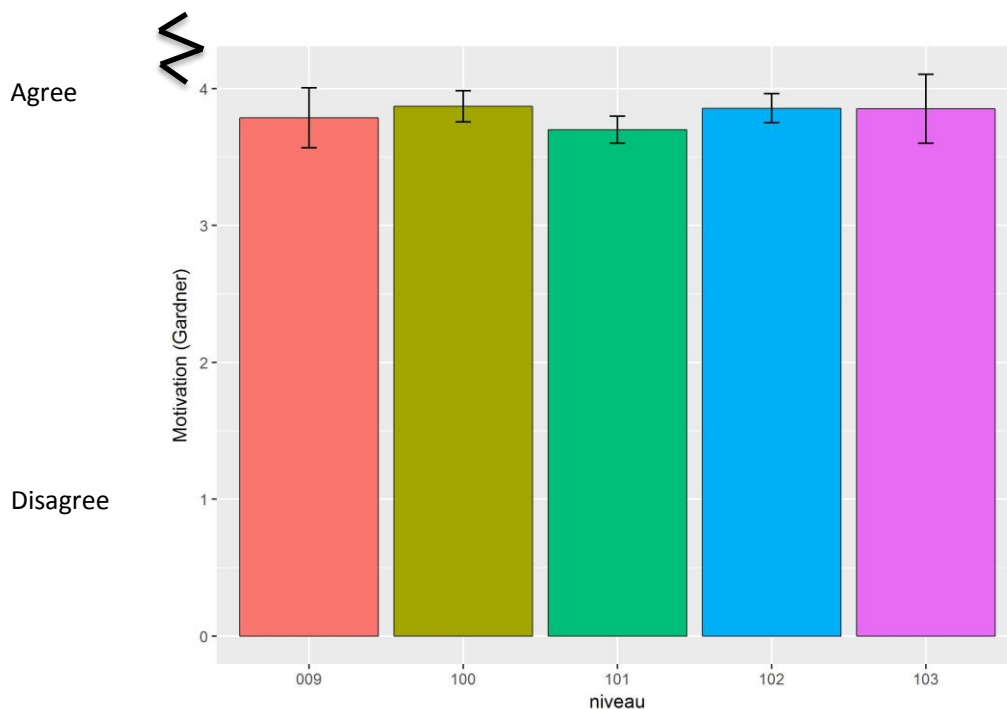


Figure 15 Motivation des élèves pour le FLS selon le modèle de Gardner par niveau (IC 95 %)

En somme, les résultats montrent que la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du FLS est négative à tous les niveaux.

En ce qui a trait aux différences au regard de la motivation entre les élèves qui ont récemment immigré et ceux qui ont grandi au Québec, les tests-t indiquent qu'il y a une différence significative entre les « locaux » et les « immigrants » pour l'échelle

de motivation de Dörnyei ($t(878)=-2.254$, valeur- $p=0.024$) et l'échelle de Gardner ($t(895)=-2.870$, valeur- $p=0.004$). Dans les deux cas, la motivation est plus élevée pour les immigrants que pour les locaux.

Pour ce qui est de la comparaison entre les élèves ayant affirmé avoir été inscrits dans un programme d'immersion, la différence est significative seulement avec l'échelle de motivation de Dörnyei pour l'immersion au secondaire ($t(673)=3.302$, valeur- $p=0.001$). La motivation est plus élevée chez les élèves ayant suivi les cours en immersion, mais leurs moyennes sont tout de même légèrement négatives.

Lorsque la langue maternelle de la mère est prise en compte, son effet est significatif pour l'échelle de Dörnyei ($F(2,843)=9.506$, valeur- $p<0.001$), mais pas pour l'échelle de Gardner ($F(2,858)=2.901$, valeur- $p=0.055$). Pour l'échelle de Dörnyei, la moyenne de la motivation pour les locuteurs dont la langue de la mère est l'anglais est inférieure aux moyennes pour les locuteurs dont la langue de la mère est le français et ceux dont la mère parle une autre langue.

La figure 16 montre que la dimension instrumentale de la motivation (poursuite des études et perspective de carrière en français) à l'égard de l'apprentissage du FLS est positive avec un effet significatif de niveau ($F(4,896)=2.680$, valeur- $p=0.031$). La moyenne pour le niveau 101 est inférieure aux moyennes des niveaux 102 et 103. Il s'agit de la seule mesure dont les moyennes sont positives à tous les niveaux.

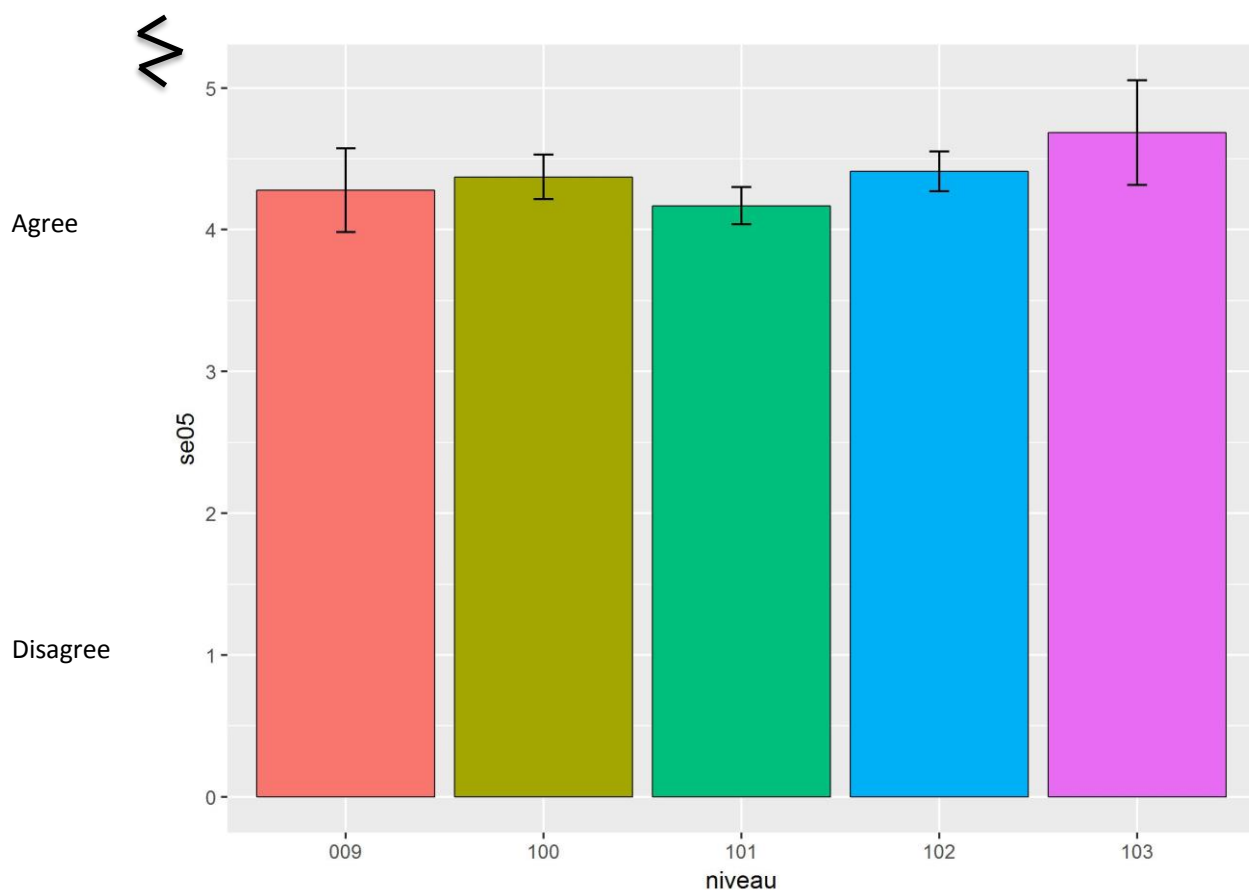


Figure 16 Dimension instrumentale de la motivation des élèves pour le FLS selon le niveau (IC 95 %)

Données qualitatives

ENTREVUES

RAISON DE LA MOTIVATION POUR L'APPRENTISSAGE DU FLS

Tous les répondants (22) sont convaincus que le FLS est nécessaire pour augmenter leurs chances de carrière, 18 d'entre eux trouvent qu'il est important pour assurer les besoins d'interaction sociale avec les francophones et 14 répondants affirment l'étudier animés par des raisons internes.

Les **raisons externes** de motivation mentionnées :

Carrière et éducation

Les répondants considèrent qu'une bonne connaissance du français peut améliorer ses opportunités de travail et d'éducation :

« Most what I have to do in my career, let's say I think that French is a major aspect I'm gonna need to know because a lot of... the people I'm gonna work with gonna be French, like clients and like coworkers. » (Brittany)

« It gives you better job prospects. » (Daniel)

« It's the only real reason I want to learn French still because I need the jobs of course and to further my education. » (Matthew)

Interaction sociale

Le FLS est perçu aussi comme outil de socialisation permettant de s'ouvrir et de jouer un rôle actif dans la société :

« Je suis capable d'interagir avec plusieurs personnes, je ne suis pas confinée à des situations qui se passent en anglais seulement (...) c'est très important pour moi de pouvoir comprendre les autres, pis pouvoir interagir dans des situations différentes. » (Caroline)

« Most of the population is francophone, you need to talk to those people. (...) Ici, c'est le Québec. On parle en français (...) most people here speak French and you need to be able to interact with 80% and plus of the population. That's what most of the people are. You need to be able to talk to the people, if not you gonna be introvert, you won't gonna be able to interact with people. » (Daniel)

« It would be nice to have a couple of French speaking friends. » (Anthony)

Parmi les **raisons internes** de motivation mentionnées :

Le français véhicule d'une belle culture

« J'aime, j'aime tellement cette idée que, qu'en apprenant une autre langue, je, je deviens plus, je suis pas, je deviens quelqu'un de différent, je sais plus de choses sur une autre culture. (...) Et je me motive moi-même à cause que la culture francophone m'intéresse beaucoup pis j'aime la langue aussi alors j'aimerais améliorer mon français, j'aimerais apprendre davantage sur la culture. » (Caroline)

« It's our history, our culture. » (Irène, dont le père est francophone)

Satisfaction d'apprendre pour apprendre

« Just knowing more, knowing how to speak other languages. » (Daniel)

« J'adore le sentiment de m'asseoir en classe pis de savoir que je comprends pis je peux interagir dans une langue qui n'est pas ma langue maternelle. J'adore ce sentiment. Je ne peux pas vraiment l'expliquer, mais j'ai toujours eu le sentiment que c'est une chose spéciale de pouvoir comprendre une autre langue. J'adore ça. » (Caroline)

« It's nice to know more than one language. » (Samantha)

Enrichissement personnel, savoir, expérience humaine

« Ça se rajoute à mon savoir et ça m'ouvre une porte vers une nouvelle culture et c'est juste... ça améliore mon expérience humaine. » (Marina)

Meilleure image de soi-même

« It makes you look better (...) it tends to make you a bit smarter. » (Daniel)

Admiration pour la langue

« J'adore le langage de français comme ça sonne vraiment beau (...) j'aimerais être capable de mieux le parler. » (Denise)

« It's a beautiful language to speak so I would say just on that point you, you wanna learn you wanna become cultured and hum I'm very happy taking my French classes. I enjoy it (...) I still think it's a nice language even to just listen to. » (Olivia)

Les principaux **facteurs externes** motivateurs à apprendre le FLS sont l'encouragement parental (19 répondants), la possibilité d'utiliser quotidiennement la langue soit au travail, à l'école, dans la rue, pour faire leurs achats, etc. (12 répondants) et la communication avec des amis francophones (neuf répondants).

Les principaux **facteurs internes** motivateurs à apprendre le FLS sont la capacité à communiquer oralement et l'importance donnée au français pour son avenir. 13 répondants se disent plus intéressés à s'améliorer en communication orale, l'oral étant plus important que l'écrit pour le fonctionnement social quotidien. Cinq répondants se montrent intéressés par toutes les habiletés de communication tandis que trois d'entre eux mettent l'accent sur l'écriture.

GROUPES DE DISCUSSION

Dans les groupes de discussion, les mêmes raisons externes reviennent : les opportunités de carrière et la nécessité de communiquer avec les francophones du Québec. Les nouvelles nuances qui se sont ajoutées concernent la communication familiale, la communication avec des francophones d'ailleurs et l'avantage de transférer ses connaissances du français à l'apprentissage d'autres langues latines. Voici des extraits qui viennent appuyer ces éléments :

Communication familiale

R : « (...) *it would be easier for my little cousins...* »

Communiquer avec des amis francophones d'ailleurs

R : « *Like, my parents' best friend is French from France and since I was young I could only speak to her in French so that motivates me to learn cause otherwise I wouldn't be able to talk so I (...) when they come over in French cause I had to speak French with them and like I had French friends and that was motivating me to be able to communicate that's (...) And like she helped me learn French and I helped her learn English. So I like it when French people, when I speak in French I like it when they tell me like you said that sentence wrong or the, you, the, the words you're using are wrong. I like that. And would motivate me cause she would help me improve my French.* »

Voyager dans d'autres régions francophones

R : « *Well I think like personally when I like got older and I started to travel more (...) I felt really proud of myself that at least I was able to speak French to a point that I could understand people who were speaking to me in French (...) So like that is really important, when you start travelling around the world to be able to communicate with other people.* »

R : « *To travel to, like in France, la Martinique, it's all French. So it's good to travel.* »

Transférer ses connaissances du français à l'apprentissage d'autres langues

R : « *Also like knowing French, other languages are similar to French so like now that I know French there's some words in Spanish that I'm able to recognize and I'm really thankful for that and I know that if I didn't speak French, Spanish would be like Mandarin or Chinese for me.* »

4.7. Profil sociolinguistique et facteurs motivationnels

Le questionnaire soumis aux élèves a comporté une section ayant permis d'établir un profil sociolinguistique des répondantes et des répondants. Comme il a été expliqué dans la méthodologie, il n'a pas été possible d'exploiter les nombreuses données relatives aux langues parlées par les élèves et leurs parents en les recoupant avec les réponses au questionnaire. En effet, le nombre d'analyses aurait été démultiplié par le nombre de langues parlées et les différentes combinaisons possibles.

Cette section des résultats présente les analyses qui permettent de voir comment il serait possible d'avoir un effet sur les variables à l'étude. L'élément le plus saillant est l'effet d'une dynamique de l'amitié intergroupe. C'est-à-dire que plus les élèves ont des amis francophones et plus ils parlent en français avec eux chaque semaine, plus certaines variables de l'étude varient positivement.

L'analyse statistique montre que l'ANOVA corrigée est significative pour le nombre d'amis ($F(4,259.558)=21.535$, valeur- $p<0.001$) et pour le nombre d'heures de communication ($F(4,266.538)=31.630$, valeur- $p<0.001$). Les comparaisons multiples montrent que pour le nombre d'amis, les niveaux 102 et 103 sont différents de tous les autres et que le niveau 101 est différent de 009. Pour le nombre d'heures de communication, tous les niveaux sont différents. Les moyennes avec leurs intervalles de confiance sont illustrées dans les figures 17 et 18. Ainsi, il est possible de **prédire**

que le nombre d'amis francophones et le nombre d'heures à parler avec eux en français chaque semaine ont un effet sur le niveau ultimement atteint en français.

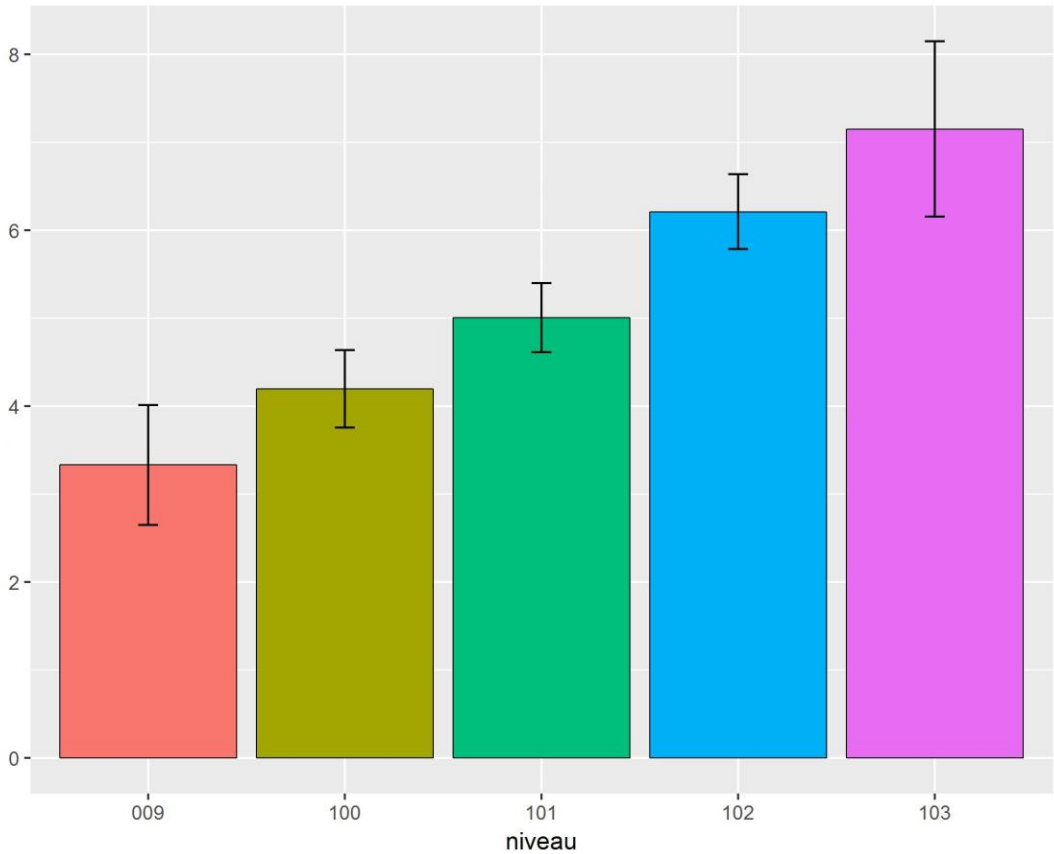


Figure 17 Nombre d'amis francophones selon le niveau (IC 95 %)

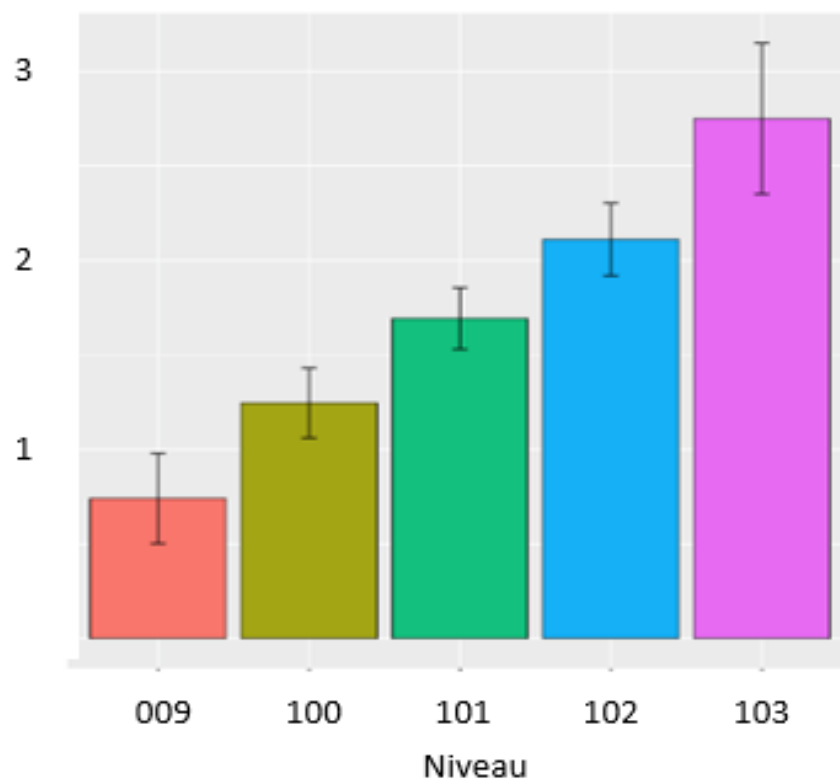


Figure 18 Nombre d'heures à parler français chaque semaine avec les amis francophones selon le niveau (IC 95 %)

La figure 19 illustre l'ensemble des effets identifiés par l'influence de la famille et la dynamique de l'amitié. Il s'agit d'une équation structurelle (*path analysis*), soit un modèle statistique qui a une portée *prédictive* et non pas *causale*. Dans le schéma, l'encouragement des parents ou l'effet de l'amitié permettent de *prédire* que plus les répondants ont des amis, moins ils résistent à l'apprentissage, moins ils sont anxieux en classe de langue, etc. Les liens entre les variables ne sont pas seulement binaires, de l'un à l'autre, mais ils composent tous une structure, un modèle cohérent et intégré. L'équipe de recherche a mesuré les liens entre les deux questions sur l'amitié et les deux modèles de motivation présentés dans le cadre théorique, soit ceux de Dörnyei et de Gardner. Les deux sont significatifs, mais les données de Dörnyei expliquent davantage de variance, 9 %, alors que celles de Gardner en expliquent 3 %. Selon

Larson-Hall (2010 : 162), 9 % sont un effet moyen, et 3 % un petit effet. En d'autres mots, les réponses sont plus convergentes, moins dispersées, et expliquent donc mieux les rapports entre les variables.

D'une part, les corrélations entre l'échelle de motivation de Dörnyei et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 9 % de la variance ($F(2,861) = 42.766$, valeur- $p < 0.001$). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, les deux variables, à savoir le nombre d'heures de communication en français ($\beta = 0.216$, valeur- $p < 0.001$) et le nombre d'amis francophones ($\beta = 0.116$, valeur- $p = 0.005$), ont un effet positif significatif. D'autre part, les corrélations entre l'échelle de motivation de Gardner et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 3 % de la variance ($F(2,876) = 14.218$, valeur- $p < 0.001$). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, les deux variables le nombre d'heures de communication en français ($\beta = 0.107$, valeur- $p = 0.011$) et le nombre d'amis francophones ($\beta = 0.091$, valeur- $p = 0.030$) ont un effet positif significatif.

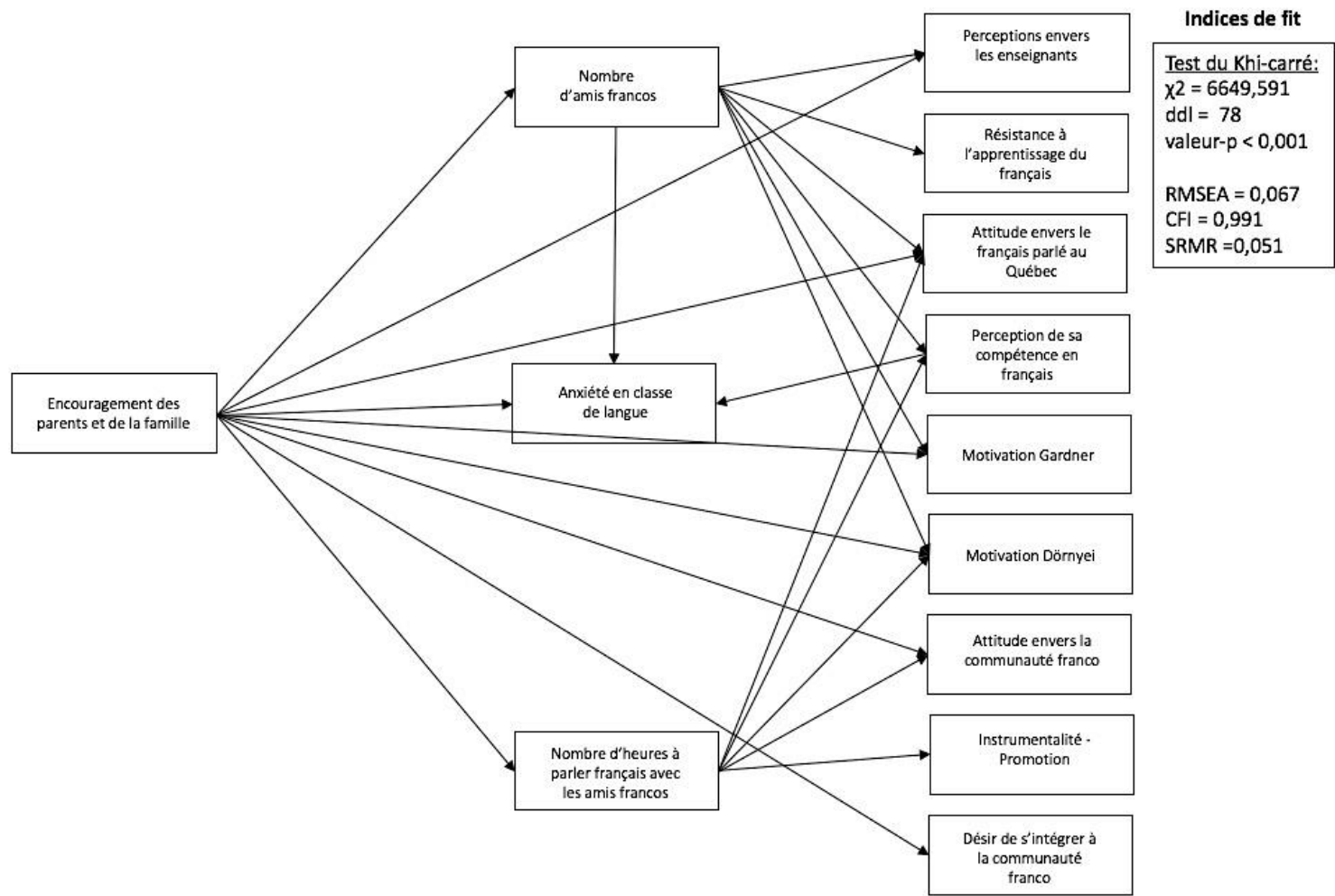


Figure 19 Modèle des effets de la dynamique de l'amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels

Les deux modèles de la motivation ont aussi été mis en relation avec les questions démographiques comme l'âge, le sexe, etc. Avec le modèle de Gardner, les femmes sont plus motivées que les hommes.

Aucune autre variable catégorielle n'est significative, ni avec Gardner, ni avec Dörnyei : l'âge des élèves au moment de l'étude, le quartier plus ou moins francophone de résidence au cours du primaire ou du secondaire, le quartier où ils résidaient au moment de l'étude, leur langue maternelle et leur niveau en français.

Il a été question, dans le cadre théorique, des différences entre le modèle de Dörnyei et celui de Gardner. La principale différence réside dans la volonté de Dörnyei de concevoir une mesure de la motivation dans des contextes où les contacts avec la communauté parlant la langue cible de même que la volonté de s'y intégrer sont impossibles. Ce qu'il a appelé Le moi L2 idéal (*Ideal L2 Self*), a été corrélé comme étant une équivalence de la dimension intégrative de Gardner. Il s'agit de se représenter ou de s'imaginer en train de parler la langue seconde, d'en faire une partie de soi au même titre que la voix intérieure qui s'exprime dans la langue maternelle. L'équipe de recherche a mesuré le lien entre cette variable et la dynamique de l'amitié sans l'intégrer dans l'équation structurelle présentée plus haut. Elle se retrouve dans la case Motivation Dörnyei avec les deux autres sous-échelles qui composent l'indice de motivation.

Les corrélations entre l'échelle *Le moi L2 idéal* et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 13,3 % de la variance ($F(2,879) = 67.322$, valeur- $p < 0.001$). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, les variables nombre d'heures de communication en français ($\beta = 0.281$, valeur- $p < 0.001$) et nombre d'amis francophones ($\beta = 0.117$, valeur- $p = 0.003$) ont un effet significatif. En d'autres mots, plus l'élève a des amis francophones et plus

ils parlent avec eux en français chaque semaine, plus il ou elle intègre une voix intérieure française à sa vie, plus il ou elle s’imagine vivre des expériences par visualisation mentale en français. Ce faisant, il ou elle augmente sa motivation à apprendre le FLS.

Dans le même ordre d’idées, les corrélations entre l’échelle Instrumentalité-Promotion et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 2,6 % de la variance ($F(2,877) = 11.893$, valeur- $p < 0.001$). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, seule la variable nombre d’heures de communication en français ($\beta = 0.149$, valeur- $p < 0.001$) a un effet significatif.

Les corrélations entre l’échelle Le désir d’apprendre le français et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 1,5 % de la variance ($F(2,889) = 11.893$, valeur- $p = 0.001$). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, seule la variable nombre d’amis francophones ($\beta = 0.114$, valeur- $p = 0.007$) a un effet significatif.

Les corrélations entre l’échelle Perception envers le corps enseignant et les deux variables indépendantes sont significatives. La régression explique 2,3 % de la variance ($F(2,890) = 10.282$, valeur- $p < 0.001$). Lorsque les variables indépendantes sont étudiées ensemble, seule la variable nombre d’amis francophones ($\beta = 0.107$, valeur- $p = 0.011$) a un effet significatif.

Les corrélations entre l’échelle Perception de la discipline FLS et les deux variables indépendantes ne sont pas significatives. Le modèle n’est pas significatif ($F(2,891) = 1.659$, valeur- $p = 0.191$). Il n’y a donc pas de lien entre le nombre d’amis francophones et le nombre d’heures à parler français avec eux chaque semaine et cette échelle.

5. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Les résultats de cette étude constituent un terrain propice à la réflexion pour l'ensemble des acteurs concernés par l'enseignement et l'apprentissage du FLS au Québec. Les recommandations qui suivent sont le fruit d'un travail d'écoute et d'ouverture envers les élèves inscrits au collégial au sujet de leur parcours en FLS du primaire au collégial pour la majorité d'entre eux. Elles découlent à la fois des résultats du questionnaire de même que des résultats des entrevues et des groupes de discussion menés avec ces derniers. La liste des recommandations n'est pas exhaustive, chaque instance concernée pourra y apporter sa pierre.

Cette étude a visé à comprendre ce qui distingue les QA ayant fréquenté les écoles anglaises du Québec du primaire au collégial qui réussissent à atteindre un niveau avancé en FLS de ceux, majoritaires, qui n'y arrivent pas. Pour ce faire, une stratégie de recherche multiméthodologique appliquée a permis de répondre à la question de recherche suivante :

Quels sont les schèmes de perceptions qui influencent la motivation pour le FLS des cégépiens et cégépiennes ayant fréquenté les écoles, les cégeps et les collèges privés anglophones?

Toutes les perceptions (corps enseignant, discipline FLS, compétence) ont un effet sur la motivation. Plus le réseau scolaire améliorera ces perceptions, plus la motivation augmentera. Les données montrent que les perceptions envers les enseignantes et les enseignants sont celles qui ont le plus d'effet sur la motivation dans le modèle de motivation de Gardner, suivis de la perception de sa compétence. Chez Dörnyei, les perceptions de sa compétence et celles envers les enseignants ont le plus d'effet. Le rôle du corps enseignant a aussi été soulevé par les élèves en

entrevue et lors des groupes de discussion : « *It just comes with the teacher* » (Sarah); « *It's generally based on the teachers and how they teach of course. Saying, how "Oh, this teacher was pretty well. The French language doesn't seem too bad maybe I should learn it." Or if the teacher was bad sometimes, they'd be like "no, no, no, I can't do this. I don't wanna learn the language".* » (Matthew)

La résistance à l'apprentissage du FLS est l'enjeu principal qui doit interpeler tout le monde : le monde de l'éducation des deux secteurs linguistiques, tous les parents du Québec, l'ensemble de la classe politique, *tout le monde*. L'analyse des explications fournies par nos répondants en entrevue, en groupes de discussion et les 792 réponses tirées du questionnaire en ligne convergent à ce sujet.

Le phénomène de la résistance à l'apprentissage d'une langue obligatoire à l'école n'est pas unique à la jeunesse de langue anglaise du Québec à l'égard du français. Dans un autre contexte, Hot et Terraza (2011) ont bien exposé ce qu'elles ont appelé « résistance et résilience des langues autochtones du Québec ». Le cas des langues autochtones est différent en ce qu'elles n'étaient pas enseignées et que l'apprentissage du français ou de l'anglais visait à les assimiler. Au Québec, les communautés autochtones ont profité de la volonté des francophones de dynamiser leur vitalité linguistique lors de la Révolution tranquille pour exiger les mêmes droits et les ont obtenus. Aujourd'hui, les écoles où la langue d'enseignement n'est ni l'anglais ni le français, mais une langue autochtone sont une réalité commune – à tout le moins dans les premières années du primaire. Hot et Terraza situent le phénomène dans un modèle proposé par Fishman (1991), le *Reversing Language Shift*, qui consiste à prendre « des mesures explicites pour promouvoir l'usage de sa langue (...) [en général] dans des contextes sociopolitiques conflictuels » (p. 21). Cette résistance prend aussi forme par des moyens implicites, « aussi importants que les moyens explicites ». Elles citent Kulchyski (1995, TL) à ce sujet : « ce type de résistance

implicite a lieu au quotidien et comporte le plus souvent une forme de subversion ». C'est dans ce paradigme de la résistance implicite et individuelle, hors des cadres officiels, que pourrait s'inscrire l'affirmation entendue à maintes reprises en entrevues et dans la réponse à la question ouverte sur la résistance dans le questionnaire en ligne (19 fois avec le mot « *throat* ») : « *Because French is being shoved down our throats* », parce qu'on nous enfonce le français dans la gorge.

Les facteurs de la résistance sont au centre de la relation que les élèves entretiennent avec la discipline FLS et la langue française. Les souvenirs de ces derniers révèlent que les difficultés liées à la gestion d'une classe turbulente habitée par ces facteurs entraineraient le corps enseignant à s'adapter à la situation en se retranchant vers le travail dans le cahier d'exercices et la grammaire. Le fait que le contenu grammatical ne soit jamais acquis d'une année à l'autre amène le corps enseignant à le répéter inlassablement jusqu'au collégial. Par conséquent, les élèves sont ennuyés par les cours, perçoivent peu de progression et un cercle vicieux de la démotivation-résistance se consolide en spirale au cœur même de la salle de classe.

Les données sur la résistance invitent à reconsidérer la didactique du FLS, dès l'école primaire. Ces données invitent aussi à sortir du paradigme de la motivation qui ne suffit pas, dans le contexte de cette étude du moins, à expliquer tous les tenants et aboutissants de la problématique. Il apparaît clair que les relations entre les groupes linguistiques sont centrales et que le sentiment de discrimination collective des QA ne se résoudra pas sous la loupe de la motivation.

Norton a soutenu que le construit psychologique de la motivation ne suffisait pas pour expliquer comment un apprenant peut être fortement motivé, mais peut résister à des occasions de parler dans des contextes où il est positionné de manière inégale (Darvin et Norton, 2016 : 20).

Le concept d'idéologies linguistiques, effleuré dans le chapitre 2, le concept d'« investissement » dans le cadre de l'acquisition des langues secondes, lié à celui

d'identité sociale ou langagière de Norton (1995) sont des pistes fécondes pour mieux explorer les relations de pouvoir induites par une politique linguistique et une politique d'immigration qui assument l'inégalité des statuts des langues au Québec au nom de la préséance et de la préservation du français.

Au collégial, il importe de bâtir des cours de FLS qui se distinguent de ceux déjà suivis au secondaire, puisque c'est l'âge où les élèves réalisent l'importance du français au Québec, une opportunité que le corps enseignant doit saisir. Les cours construits autour d'un thème, la pédagogie par projet, l'enseignement par les tâches dans la perspective actionnelle où les trois composantes de la compétence langagière sont sollicitées (la composante linguistique — contextualisée seulement — la composante sociolinguistique et la composante pragmatique) pourraient être des pistes porteuses. Le répertoire langagier des élèves doit aussi être valorisé en s'inspirant du travail de Françoise Armand et de son projet Élodil, entre autres. De plus, les contacts intergroupes à travers des activités de jumelages interculturels ou d'engagement en milieu communautaire, par exemple, donneraient aux cours de FLS un sens et une valeur que les élèves pourraient apprécier davantage, en plus de les amener à développer la Compétence en communication interculturelle. Cet accroissement des contacts avec des francophones pourrait augmenter les effets de la dynamique de l'amitié présentée dans le chapitre précédent. L'équation structurelle montre qu'il est possible de **prédire** que plus les jeunes QA auront des amis QF et que plus ils parleront en français avec eux, plus les variables de l'étude deviendront positives : la perception de leur compétence s'améliorera, l'anxiété en classe de langue diminuera, le désir de s'intégrer à la société QF augmentera avec l'acceptation d'un « moi francophone idéal » dans l'identité des élèves QA, entre autres. Pour l'instant, le rapport à la société QF est surtout médié par le discours médiatique sur les enjeux politiques et la politique linguistique de même que par les

rencontres en milieu institutionnel (étatique et commercial surtout). Le corps enseignant devrait devenir ce médiateur entre les deux communautés pour jeter les ponts qui permettront le développement de la dynamique de l'amitié interlinguistique.

De façon générale, les perceptions des jeunes QA ayant fréquenté les écoles de langue anglaise au Québec sont négatives à l'égard de la discipline FLS et légèrement positives envers leurs enseignants de FLS. Les perceptions de leurs compétences linguistiques fluctuent en fonction de leur niveau en français. C'est-à-dire que les plus faibles ont une perception de faible compétence qui s'accroît jusqu'aux plus forts qui ont une perception élevée de leurs compétences. Enfin, la motivation pour l'apprentissage du FLS est légèrement négative à tous les niveaux. Les entrevues et les groupes de discussion réalisés avec 70 élèves ont corroboré les résultats quantitatifs sans ambiguïté.

5.1. RECOMMANDATION 1 : les devis ministériels

Réviser les devis ministériels du collégial en FLS aux niveaux 100 et 101

Au collégial, les élèves ont mentionné que les cours structurés autour d'un thème leur plaisaient, une « approche » à considérer pour tous les niveaux. Toutefois, les devis ministériels des niveaux 100 et 101 devraient être révisés afin de permettre la conception de leçons où la communication orale trouve sa place (voir Recommandation 5). Pour l'instant, les devis ministériels mentionnent que le FLS au collégial doit être focalisé sur la lecture et l'écriture :

À leur arrivée au collégial, les élèves ont déjà acquis des compétences dans les quatre habiletés langagières, à savoir : parler, lire, écouter et écrire, mais sont, de façon générale, plus compétents à l'oral. En conséquence, la formation porte surtout sur le développement de la maîtrise de la lecture et de l'écriture (MELS, 2011 : 17).

Ces orientations ont été planifiées lors de la réforme de 1994, *avant* que les collèges ne s'aperçoivent du besoin de créer un niveau 100 en raison de la faiblesse des élèves. Il faut aussi mentionner que si la majorité des élèves du niveau 101 est autonome à l'oral, tous ne le sont pas et tous gagneraient à consolider leurs bases.

Toujours dans les devis ministériels, les « résultats attendus » inscrits dans les Buts disciplinaires mentionnent :

[T]out élève qui a atteint les objectifs et standards de la formation générale en français, langue seconde, peut rendre compte, (...) de son aptitude à entretenir des rapports sociaux et à partager la vie culturelle du Québec, de son aptitude à établir, à poursuivre et à pratiquer des rapports professionnels en français; (...) et de sa préparation à participer à la vie sociale et économique (pp 19-20).

Les 23 dernières années ont montré que ces résultats se font toujours attendre pour la majorité des diplômés du réseau collégial (voir tableau 1).

5.2. RECOMMANDATION 2 : la perspective actionnelle du CECR

Rapprocher les programmes de FLS de la perspective actionnelle présentée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001)

Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2010) a « proposé l'exploitation du CECR dans le contexte canadien » (p. i). Le principal objectif de cette recommandation est de diminuer le poids de l'enseignement décontextualisé de la grammaire dont les effets négatifs ont été soulignés dans le chapitre 2. Les pratiques exemplaires appuyées sur la recherche montrent que l'enseignement de la grammaire a bien sûr sa place, mais qu'il doit se faire en privilégiant des situations authentiques de communication où les habiletés de compréhension et de production de l'élève sont sollicitées. Ce questionnement sur la forme et les apprentissages qu'il permet doivent émerger de ces situations dans un contexte centré sur l'apprenant. En parallèle, un enseignement explicite des structures linguistiques prendra alors tout son sens (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013). L'Association

canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) appuie l'utilisation du Diplôme d'études en langue française (DEL F) dans un contexte canadien. Cette certification est « harmonisée sur l'échelle à 6 niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues » (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017). Enfin, la Commission scolaire Lester-B.-Pearson envisage actuellement la possibilité d'intégrer le DEL F à son programme de formation en FLS. Des établissements universitaires québécois sont aussi en réflexion actuellement pour greffer à leurs programmes des certifications appuyées sur le CECR. Par exemple, l'atteinte d'un niveau C2 pour une famille de programmes et C1 pour d'autres programmes plus sélectifs. Le réseau collégial a tout intérêt à s'arrimer aux autres ordres d'enseignement par souci de cohérence systémique. Cela dit, un discours critique au sujet du CECR s'exprime en Europe autour de la question d'une potentielle instrumentalisation politique du projet (Maurer, 2011). Il conviendrait d'en tenir compte, mais il faut surtout souligner que le Cadre n'est pas un programme pédagogique ni un instrument d'évaluation et il convient donc de l'intégrer chez nous en profitant de l'expérience européenne pour ne pas buter sur les mêmes écueils.

5.3. RECOMMANDATION 3 : la formation continue en DDL et CCI

Offrir au corps enseignant de la formation continue en didactique du FLS et en enseignement de la Compétence en communication interculturelle

Extrait du groupe de discussion 4 :

R : « *Maybe to have teachers who take like workshops of how to like change your teaching habits to talk to children. »*

R : « *And maybe have like a committee of new teachers and just sit down and come out with a different plan and try implementing that and see if it works and go from there. You know what I mean. Instead of saying what you're gonna do, do it, see if it*

works and then change it from there. No but, instead of blablabla, do it and see if it works. »

Les élèves expriment clairement que les stratégies d'enseignement sont inadéquates à leur avis. Dans le même esprit, les conseillers pédagogiques et membres du corps enseignant des commissions scolaires anglophones interviewés par la Commission de l'éducation en langue anglaise (2016) ont soulevé le problème de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants de FLS formés en didactique du FLS. Malgré les modifications effectuées au Programme de formation de l'école québécoise dans le but de contextualiser davantage l'enseignement des structures de la langue, « des conseillers pédagogiques (...) ont dit que les enseignants de FLS tendent encore eux aussi à se concentrer sur la grammaire (parce qu'il leur paraît difficile d'apprendre une langue seconde sans en connaître le fonctionnement), de même que sur l'usage de cahiers d'exercices et sur la précision » (p. 20), faisant ainsi écho aux élèves des groupes de discussion. Ces constats sont similaires à certains égards au collégial. Il apparaît donc essentiel d'engager le corps enseignant, tous ordres confondus et *ensemble*, dans une démarche de formation continue axée sur les stratégies d'enseignement élaborées en didactique du FLS. De plus, le corps enseignant intègre de plus en plus l'interculturel à l'enseignement du FLS, mais il serait pertinent d'ajouter au programme de formation continue une composante portant sur la Compétence en communication interculturelle telle qu'elle a été définie par Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei et Peck (2007).

5.4. RECOMMANDATION 4 : la CCI et les jumelages interculturels

Enseigner la Compétence en communication interculturelle et intégrer les jumelages interculturels aux programmes de FLS

La composante interculturelle est d'ordre déontologique, selon Jean-Claude Beacco (2007 : 118). Cette composante vise la nécessité éducative de « conduire les

apprenants au contact avec l'étrangeté et la différence que manifestent concrètement une langue étrangère et ceux qui l'emploient (...). Cela invite donc à aborder la méthodologie d'enseignement de manière spécifique ». L'enseignant est médiateur : capable de créer une situation de négociation, d'échange, de confrontation, de relation entre les élèves.

Des études ont montré que lors d'excursions culturelles de jeunes Ontariens anglophones à Québec, ceux qui participaient le plus et interagissaient le plus avec les francophones montraient de meilleurs scores aux mesures de la motivation et de la dimension intégrative de Gardner (2010 : 99). Dans cette perspective, les jumelages interculturels qui permettent à des élèves des deux secteurs linguistiques de coopérer en classe de langue est une avenue à explorer. Ils se définissent comme des « activités d'échanges interculturels entre individus de langues et/ou de cultures différentes, dans le cadre de cours, pour favoriser l'atteinte des objectifs des deux cours jumelés » (adaptée de Carignan, Deraîche et Guillot, 2015).

Dans cette perspective et en allant plus loin que la recommandation de la Commission de l'éducation en langue anglaise (2016 : 16) de rétablir le financement du Programme d'échanges linguistiques intra-Québec (PÉLIQ-AN), il est recommandé d'étendre le programme à l'ensemble de la formation en FLS et en ALS au primaire et au secondaire. Cela permettrait par la même occasion de corriger le fait que « la minorité anglophone du Québec n'est pas un sujet abordé à l'école, à la fois dans le curriculum formel et dans le curriculum informel » (Magnan et Lamarre, 2013 : 5). Il serait d'ailleurs intéressant d'étendre ce programme au collégial. En effet, un projet-pilote mené depuis deux ans entre le Cégep Vanier et le Cégep de Victoriaville montre des résultats préliminaires prometteurs. Voici deux témoignages :

I will remember not to prejudge people before I even get to meet them and get to know them. Before this experience, I thought francophones were rude and angry people. But once we met with our twins, I realized I was wrong, very wrong. (Élève du Cégep Vanier, octobre 2016)

J'ai appris que nous étions très semblables et que je n'avais pas à traiter les personnes de cultures différentes de manière différente... Cela a complètement démoli tous les préjugés que j'avais sur les anglophones. (Élève du Cégep de Victoriaville, octobre 2016)

Les élèves y découvrent ce qui les rassemble et y tissent des liens d'amitié. De plus, chacun peut jouer le rôle de mentor dans la LS de l'autre, une occasion de valoriser l'anglais chez les QA en classe de FLS. À propos des iniquités entre les élèves inscrits à un programme menant à l'adhésion à un ordre professionnel, le jumelage de ces programmes (*Nursing* et Soins infirmiers, par exemple) donnerait aux élèves des niveaux 100 et 101 des deux secteurs linguistiques l'occasion d'enrichir les composantes sociolinguistique et pragmatique de la compétence langagière, de mettre en contexte de façon signifiante l'apprentissage de la LS.

Au primaire, une autre initiative de l'école Parkdale, à la Commission scolaire English-Montreal, et de CARI Saint-Laurent (avec la collaboration d'autres partenaires dont Canadian Parents for French) consiste à organiser un camp linguistique pendant la semaine de relâche (March Break Camp... en français!) où 30 enfants plurilingues issus des deux secteurs linguistiques s'amuse ensemble. Les commentaires des enfants sont éloquentes : « *What was my favourite activity? Everything! I loved playing games. If I didn't understand the French, my new friends would help me to understand* ». « J'ai aimé. Le camp, j'ai fait des nouveaux amis. *I liked camp where we speak French because every time we say something, people appreciate it. I would really like to come again* ». « J'aimerais revenir à un camp comme ça! Mon activité préférée est la Tag. Pour aider les autres, je leur apprenais les mots en français ». Il est possible d'avancer l'hypothèse que plus les jumelages commencent tôt, plus il est possible de profiter du fait que les enfants n'ont pas encore conscience des enjeux politiques qui défavorisent l'intercompréhension entre QF et QA.

Cette recommandation rejoint les propos de Richard Bourhis, éminent professeur de psychologie sociale à l'UQAM, qui recommande de « développer des programmes d'immersion française encore plus innovateurs qui mènent à une connaissance solide du français, mais AUSSI qui enseignent des habiletés sociolinguistiques et culturelles en français québécois. » (Bourhis, 2016 : 46, TL)

Les résultats de cette étude montrent que les programmes d'immersion ont de bons effets, mais qu'ils ne suffisent pas pour atteindre ces objectifs. L'ajout de jumelages les rendrait « encore plus innovateurs ». Par ailleurs, une expérimentation dans le cadre de jumelages à l'UQAM montre que les QF en tireraient aussi des bénéfices puisque le jumelage « a eu un impact positif sur le sentiment de menace envers les Québécois anglophones » (R. Bourhis, Carignan et Sioufi, 2013 : 127) alors que le groupe contrôle n'a pas montré de changement significatif du temps 1 au temps 2. Dans le même esprit, « il s'avère que les jeunes issus de l'immigration sont susceptibles de revisiter la frontière entre “francophones québécois” et “jeunes issus de l'immigration” à la suite de nouvelles interactions en milieu postsecondaire (cégep et université). Cela permet de constater l'importance du cégep et de l'université comme espaces de socialisation et de renégociation des frontières. » (Magnan et Lamarre, 2016 : 7)

Tous les membres du corps enseignant ne sont pas à l'aise avec le rôle de médiateur interculturel. Les francophones, par exemple, se retrouvent entre l'arbre et l'écorce puisqu'ils sont à la fois issus de la communauté majoritaire, partie prenante du conflit, et responsable de l'évaluation des élèves, une position de pouvoir. Cette médiation s'inscrit, d'une certaine façon, dans la pédagogie de l'inconfort (Boler, 1999) et elle comporte un certain risque puisque les émotions des élèves y sont convoquées. Il faudra donc être patients et compréhensifs avec les enseignantes et enseignants qui préféreront s'adapter à leur vitesse, voire s'abstenir. Chose certaine,

il faudra prendre soin d'expliquer les bénéfices de cette approche et le réel plaisir qu'un enseignant peut ressentir à voir ses élèves remettre en question leurs préjugés.

Idéalement, ces activités doivent suivre les conditions optimales identifiées par Gordon Allport (1954) et validées dans une métaanalyse de 515 études portant sur les contacts intergroupes pendant 50 ans (Pettigrew et Tropp, 2011). Les élèves doivent avoir des statuts égaux lors des rencontres, viser un but commun exigeant de la coopération et ces activités doivent être appuyées officiellement par les autorités. La séquence pédagogique favorisera d'abord la réduction de l'anxiété, puis le développement de l'empathie et enfin un appui au dévoilement personnel (*self-disclosure*) (p. 85). Cette métaanalyse montre, entre autres, que l'amitié intergroupe diminue les préjugés et l'anxiété envers les membres de l'autre groupe. De plus, des effets indirects ont été mesurés : lorsque quelqu'un qui n'a pas d'amis de l'autre groupe a des amis qui en ont, cette personne aura moins de préjugés envers ce groupe que quelqu'un qui n'a ni d'amis de l'autre groupe ni d'amis qui en ont. En d'autres mots, « les amis de mes amis sont mes amis » (p. 120). Les auteurs mentionnent aussi qu'il existe deux « formidables obstacles » (TL, p. 126) à la formation des amitiés intergroupes : 1) la ségrégation scolaire et résidentielle; 2) les normes sociales et situationnelles entravant les interactions et les amitiés intergroupes (TL, p. 127). Le Québec a les deux avec ses commissions scolaires linguistiques et sa politique linguistique.

5.5. RECOMMANDATION 5 : l'interaction orale

Accentuer l'interaction orale dans les cours

Les élèves rendent compte d'un apprentissage du FLS centré sur l'enseignant où la place de l'interaction orale était insuffisante. À ce sujet, tel qu'illustré dans le chapitre 1, la compétence Interagir est au centre du programme au secondaire et les

compétences de compréhension et de production gravitent autour. De plus, l'évaluation de l'interaction est valorisée en y accordant plus de points à l'épreuve ministérielle du programme de base. Les programmes mentionnent à plusieurs occasions le fait que les élèves doivent échanger entre eux et avec l'enseignante ou l'enseignant. Toutefois, les élèves affirment qu'au primaire, pour reprendre les mots de Lenoir (2006), il semble y avoir un écart entre le curriculum formel et le curriculum enseigné : « *I never had to do orals in elementary school.* » (Cindy) ou « *There were no présentations orales (...) No real speaking activities.* » (Daniel). Il a aussi été fait mention à quelques reprises que des membres du corps enseignant s'exprimaient régulièrement en anglais. Au secondaire, les élèves critiquent d'ailleurs le recours aux exposés oraux :

In High School sec one to sec five, I don't sincerely remember learning that much and what I did learn came mostly from speaking French like outside of school like at work or just people that I would speak French. That really improved my French but school almost nothing. Like the orals you're just reading off a paper that you wrote at home that's not learning.

Pour ce qui est de facteurs motivateurs exprimés par les répondants en entrevue, la communication orale arrive en première position. Il serait pertinent de repenser la didactique de l'oral de manière à ce que les structures de la langue soient enseignées à travers les activités de communication orale. Il ne s'agit pas de revenir en arrière aux approches qui privilégiaient l'oral aux dépens de la lecture et de l'écriture. Il s'agirait plutôt de concevoir des activités d'interaction orale permettant un enseignement cohérent des structures langagières qui seraient actualisées et réinvesties par la suite dans les productions écrites. Bélanger (2017) donne un bon exemple de séquence didactique de ce type. L'objectif est d'éviter cette situation : « C'est la même chose : on lit un texte, on fait les questions, lit un texte, on fait les questions. Tout le temps. » (Groupe de discussion 4).

En d'autres mots, le corps enseignant pourrait planifier des unités didactiques dont la communication orale constituerait le noyau et non une simple amorce pour

introduire une lecture. Autour de ce noyau graviteraient 1) un thème abordé dans un texte, 2) un lexique associé, 3) des structures linguistiques ciblées (voir les capsules de *Francomane*, toujours en développement au Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) au moment de publier ce rapport), 4) des aspects sociolinguistiques et pragmatiques dont un regard particulier sur la question de la variation linguistique afin d’avoir un effet sur la valorisation du français parlé au Québec, un enjeu central pour avoir envie d’apprendre le FLS ici. La production écrite ou orale serait l’occasion de réinvestir ces éléments qui permettent de construire la compétence. Cette didactique pourrait avoir un effet sur l’ensemble des perceptions : envers le corps enseignant qui ne serait plus centré sur le contenu grammatical décontextualisé et répétitif; sur la discipline qui ne serait plus ennuyeuse par le fait que les élèves seraient dans l’action; sur la compétence de l’élève qui sortirait de chaque leçon avec le sentiment d’avoir agi sur sa compétence.

5.6. RECOMMANDATION 6 : l'enseignement correctif

Encourager l’enseignement correctif dès le primaire

Les enseignantes et enseignants de tous les ordres corrigent leurs élèves, c’est entendu. Il apparaît toutefois clair qu’à 18 ans, les élèves des niveaux 100 et 101 auraient bénéficié d’un enseignement correctif plus soutenu, surtout à l’oral. Les expressions « Je suis 18 ans », « Je besoin étudier », « Dans mon opinion », « Je suis fini », « Je nomme John », entre autres, généralisées chez ces derniers, témoignent de la fossilisation d’erreurs de base. Cette facette du métier, fort délicate, est un des aspects les plus difficiles puisque le défi est de trouver l’équilibre entre réduire l’anxiété, stimuler l’expression et corriger les erreurs. Le chapitre des résultats a mis en lumière cette demande des élèves d’être corrigés, affirmant que les membres du corps enseignant auraient dû le faire davantage lors des activités formatives. Cet

élément pourrait aussi faire l'objet du développement professionnel en formation continue.

5.7. RECOMMANDATION 7 : la CUA et la taille des groupes

Concevoir des unités didactiques appuyées sur la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) et réduire la taille des classes

La CUA est « un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus », qu'ils aient des problèmes d'apprentissage ou non (Projet CUA, n.d., citant la traduction de Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011 : 91-92). L'intérêt pour la CUA est double : 1) elle a des effets positifs sur l'apprentissage de tous les élèves; 2) elle table, entre autres, sur les « réseaux affectifs » qui composent une des « trois zones du cerveau étroitement impliquées dans les processus d'apprentissage (...) [afin de] stimuler l'intérêt et la motivation envers l'apprentissage » (*idem*). Le nombre d'élèves en situation de handicap du réseau collégial québécois est passé de 1303 en 2007 à 7587 en 2013 (Vagneux et Girard, 2014 : 18), principalement en raison de l'augmentation des « handicaps émergents » (TSA, TDA(H), TSM ou TA) qui ont été multipliés par 10 par rapport aux « handicaps traditionnels ». Il convient donc de s'intéresser à la CUA pour l'enseignement du FLS. La figure 20 montre que 62 % des élèves éligibles aux mesures d'aide particulière d'un cégep montréalais sont aux niveaux 009, 100 et 101. Il demeure que 38 % d'entre eux proviennent des niveaux intermédiaire et avancé, justifiant ainsi le recours à la CUA pour tous les élèves. Le nombre d'élèves est moindre aux niveaux 009 et 103 parce que ces niveaux comptent moins d'élèves que les trois autres.

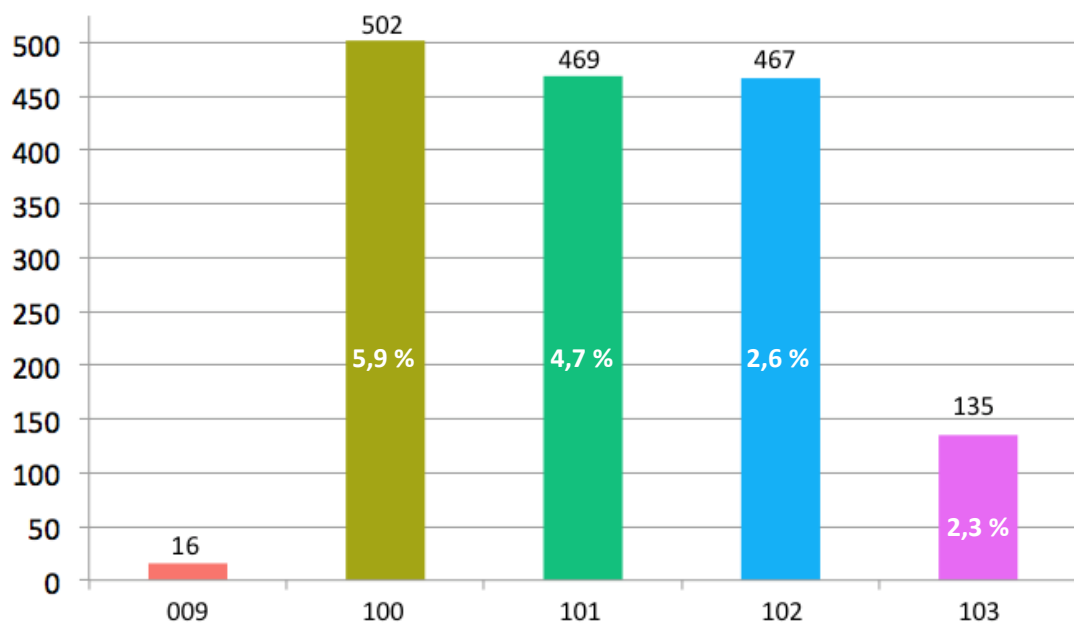


Figure 20 Nombre total d'élèves éligibles aux mesures d'aide particulière selon le niveau en FLS dans un cégep montréalais de l'automne 2014 à l'hiver 2017, incluant les élèves ayant fréquenté les écoles francophones avant l'arrivée au cégep (proportion de la population totale en pourcentage)

La question de la taille des classes est un enjeu financier autant que pédagogique. Si le sens commun suppose que plus la taille d'une classe est petite, plus les opportunités d'apprentissage des élèves augmentent, la recherche n'est cependant pas unanime sur ce plan. D'abord, Hattie (2009) n'y voit pas d'effet sur la réussite, mais ses méthodes d'analyse sont aujourd'hui critiquées (Bergeron, 2016). Ensuite, une métaanalyse sur la taille des classes et la réussite a montré qu'il y avait une différence de plus de 30 points de percentile entre un groupe de 40 élèves et un groupe d'un élève (Glass et Smith, 1979 : 15), mais qu'il y en avait peu entre 25 et 40 élèves. Sur le plan des interactions entre l'enseignant et ses élèves, Blatchford, Bassett, et Brown (2011) ont observé 686 enfants dans 49 écoles du primaire et du secondaire. Ils ont trouvé que plus les classes étaient petites, plus les élèves recevaient d'attention de l'enseignant et plus ils avaient des « interactions actives » (TL, p. 715) avec eux. Au secondaire, la différence était plus marquée pour les élèves moins performants,

soulignant que la réduction de la taille des classes leur était particulièrement bénéfique. En FLS, il pourrait convenir de moduler la taille des classes selon le niveau des élèves. Les interactions orales pourraient être plus nombreuses et la rétroaction correctrice de l'enseignant plus efficace dans les petites classes. Actuellement, certains cégeps comptent 40 élèves par classe aux niveaux 100 à 103 alors que d'autres ont réduit la taille des classes au niveau 100, ce qui démontre un manque de cohérence dans le réseau à l'égard des opportunités d'apprentissage. Il faudrait tout de même appuyer cette décision sur une recherche expérimentale rigoureuse dans les classes de FLS au Québec, car il n'est pas simple d'obtenir des résultats valides en cette matière (Monso, 2014).

5.8. RECOMMANDATION 8 : la cote R des cours de FLS

Valoriser l'atteinte d'un niveau élevé en modulant la valeur de la cote R selon le niveau en FLS au collégial

La problématique a fait état du phénomène du sous-classement intentionnel en ALS au collégial et les résultats de cette étude montrent qu'il existe largement en FLS aussi. Comme tous les cours ont la même valeur sur la cote R, il est nettement plus avantageux, selon les élèves, d'être sous-classés afin de se concentrer sur les cours du programme d'étude tout en obtenant de bonnes notes en FLS sans effort et sans s'améliorer. Il est recommandé de ne donner aucune valeur au cours du niveau 100 puisque ce niveau ne devait pas exister lors de la réforme de 1994. Il devient ainsi peu intéressant de s'y retrouver s'il n'est pas adapté aux compétences de l'élève. De façon progressive, le niveau 100 aurait une valeur nulle, le niveau 101 une valeur minimale, le niveau 102 une valeur intermédiaire et le niveau 103 la valeur maximale. Ce calcul de la cote R aurait un impact sur la motivation extrinsèque seulement, mais encouragerait l'effort et l'amélioration.

5.9. RECOMMANDATION 9 : le français dans les programmes d'études

Inclure des lectures en français dans les cours des programmes d'études

Plusieurs élèves ayant grandi au Québec ont affirmé que c'est en arrivant sur le marché du travail qu'ils ont compris l'importance du français et que, s'ils l'avaient su avant, cela aurait modifié leur façon d'aborder l'étude du français. Il serait pertinent de poursuivre cette prise de conscience jusque dans les cours suivis dans les programmes d'études. Cela valoriserait le français et modéliserait son utilité au Québec. Ainsi, les élèves percevraient la langue non seulement comme un idiome (l'aspect abstrait et systématique de la langue) enseigné à l'école, mais surtout comme véhicule de la culture professionnelle, entre autres, (l'aspect social de la langue) (Cuq, 2003 : 147). Pour les élèves qui ont suivi les programmes d'immersion, le français dans le programme d'études serait naturel, cohérent avec leur expérience scolaire. Cette recommandation recevra peut-être une résistance de la part du corps enseignant qui pourrait craindre ne pas pouvoir répondre aux questions des élèves sur ces textes. Cette pratique est en place dans plusieurs programmes francophones où des lectures en anglais, surtout à l'université, sont imposées aux élèves. Il s'agit d'une contrainte qui reflète la réalité du monde du travail au Québec : les deux langues sont utilisées et il est souhaitable de pouvoir être autonome dans son domaine.

5.10. RECOMMANDATION 10 : des emplois d'été en région

Mettre sur pied un programme de création d'emplois d'été pour jeunes non francophones dans les régions où il existe une pénurie d'employés

Les résultats de cette étude montrent que l'instrumentalisation – l'utilisation du français pour de meilleures opportunités d'emploi – est la seule mesure liée à la motivation dont les résultats sont positifs. En ce sens, il serait possible de concevoir

un programme gouvernemental qui donnerait aux jeunes le choix d'une région où l'utilisation du français est incontournable. C'est d'ailleurs une recommandation qui fait écho à une proposition de la Commission de l'éducation en langue anglaise (2016 : 16) qui pensait surtout aux jeunes des communautés anglophones éloignées, arguant que ceux des centres urbains pouvaient entrer en contact plus facilement avec les francophones. D'où qu'ils viennent, ces jeunes passeraient l'été en immersion à côtoyer des francophones dans un milieu professionnel et culturel où leur langue pourrait aussi être valorisée selon le cas. Par exemple, un hôtel de Charlevoix a invité les élèves du collégial à y séjourner tout l'été comme employés. De telles propositions concrètes permettraient d'améliorer les compétences linguistiques, mais aussi les attitudes envers la communauté francophone par l'effet des contacts avec elle. Le programme pourrait prévoir des incitatifs fiscaux à l'attention des employeurs, entre autres.

CONCLUSION

I wish I had that capacity to, to speak French better cause like I love French. Like I love different languages but I don't like learning French like I put it off until my last two semesters because we're not taught how to speak it and that's what we've always wanted.

Propos d'élève en groupe de discussion

Cette étude a visé à mieux comprendre les facteurs qui influencent l'apprentissage du FLS par les jeunes QA et leur motivation pour cette discipline.

L'objectif a été de déterminer les perceptions qu'ont les jeunes QA de l'enseignement reçu en FLS du primaire au collégial de même que les perceptions de leurs apprentissages, et ce pour tous les niveaux de compétence en FLS. L'ensemble de ces perceptions ont été mises en relation avec l'établissement des profils motivationnels afin d'identifier celles qui ont un impact sur le degré de motivation.

Pour ce faire, un questionnaire en ligne a été distribué à un échantillon probabiliste aléatoire (N=974) dans 11 institutions collégiales du Québec où l'enseignement est offert en anglais. Ensuite, 22 entrevues individuelles ont été menées dans cinq cégeps et collèges privés montréalais. Des groupes de discussion réunissant 48 répondants ont permis enfin de valider les résultats et de compléter ainsi la triangulation.

Les résultats révèlent que tous les élèves ont une motivation légèrement négative pour l'apprentissage du FLS, que leurs perceptions de la discipline FLS sont aussi légèrement négatives et que leurs perceptions du corps enseignant sont légèrement positives. Quant aux perceptions de leurs compétences, elles croissent avec leur

niveau de maîtrise et sont indirectement proportionnelles avec l'anxiété en classe de langue. Toutes ces perceptions sont corrélées avec la motivation pour l'apprentissage du FLS. Plus elles sont positives, plus la motivation augmente.

Le cercle vicieux de la résistance

L'attitude à l'égard de l'apprentissage du FLS est négative aux niveaux 009, 100 et 101 et faiblement positive aux niveaux 102 et 103. La résistance s'avère être le noyau d'un cercle vicieux qui nuit à l'apprentissage du FLS. L'obligation des cours associée au contexte politique qui entraîne un sentiment de discrimination collective, des attitudes négatives à l'égard de la communauté francophone et de sa langue, un enseignement jugé inefficace et des apprentissages dont les répondants se disent peu satisfaits sont des facteurs qui influencent la résistance.

Le cercle vertueux de l'amitié interlinguistique

En contrepartie, l'étude montre que le nombre d'amis francophones des élèves et le nombre d'heures à parler en français avec eux chaque semaine jouent un rôle important sur les variables étudiées. Cette dynamique de l'amitié a un effet statistiquement significatif sur leur résistance au français, leur motivation, leur attitude à l'égard du français parlé au Québec, leur anxiété en classe de langue, leur perception de compétence en français, leur attitude envers la communauté francophone et leur désir de s'y intégrer, agissant comme un cercle vertueux de l'apprentissage.

Cette étude offre aux acteurs du milieu des données qui permettront de mieux comprendre la situation des élèves et de proposer des solutions concrètes. D'ailleurs, l'analyse des résultats a servi à formuler des recommandations en vue d'optimiser

l'efficacité des cours de FLS afin que la société puisse miser sur ces acquis linguistiques tant sur les plans social, culturel qu'économique.

Contribution sociale de l'étude

Sur le plan individuel, les résultats de l'étude montrent que les perceptions de sa propre compétence augmentent avec le niveau de maîtrise de la langue. Cela souligne donc l'importance de mettre en place un dispositif qui informe les élèves, dès le début de leur apprentissage, sur l'importance de la maîtrise du FLS, qui les encourage et les stimule constamment.

Sur le plan de l'enseignement, l'identification des perceptions et des facteurs de motivation guidera le corps enseignant dans la conception d'activités pédagogiques qui stimulent et motivent les élèves et qui leur offrent l'occasion d'interagir davantage avec la communauté francophone dans le but de favoriser leur pleine intégration dans la société québécoise et de réaliser le programme de FLS dans les écoles primaires et secondaires.

Sur le plan économique, les résultats de l'étude permettent de réfléchir aux moyens qui permettraient de mieux outiller linguistiquement et culturellement les élèves de langue anglaise pour réduire l'exode des jeunes diplômés, leur permettre d'intégrer pleinement le marché du travail québécois et de contribuer à l'essor économique de la province.

Sur le plan sociopolitique, le portrait des perceptions et de la motivation pour l'apprentissage du FLS dressé par cette étude donne lieu à des mesures et initiatives à mettre en place pour permettre aux diplômés de langue anglaise de fonctionner à pleins feux dans la société québécoise, d'interagir avec un plus grand nombre de locuteurs francophones, d'assumer davantage un rôle politique et social dans la

société. Il conviendrait toutefois d'analyser les rapports interlinguistiques en fonction des relations de pouvoir entre les groupes et leurs effets sur la volonté des jeunes QA de s'« investir » dans l'apprentissage du FLS.

Contribution scientifique

Sur le plan scientifique, la conception d'un instrument original de mesure des perceptions de l'expérience d'apprentissage en FLS est une contribution notable à la discipline FLS pour le milieu collégial, mais aussi au-delà. Cet instrument validé statistiquement pourra être utilisé de façon récurrente par le corps enseignant en l'intégrant dans ses pratiques d'évaluation de l'enseignement.

Éléments de prospective

Des recherches pourraient précéder certaines recommandations. Par exemple, avant de proposer un plan de formation continue au corps enseignant du primaire au collégial, il conviendrait d'établir un état des lieux au sujet des formations suivies, des besoins exprimés par les enseignantes et enseignants, entre autres. Dans la même veine, des recherches doivent être menées pour mieux cerner la conception des activités de médiations interculturelles dans le contexte québécois. Dans au moins un secteur, d'autres chercheuses sont déjà à l'œuvre dans une étude subventionnée par PAREA sur la Conception universelle de l'apprentissage en FLS. Elle devrait être publiée d'ici la fin de 2017 et aidera le corps enseignant à s'adapter aux enjeux liés aux « handicaps émergents » (Vagneux et Girard, 2014 : 18) mentionnés dans les recommandations. Par ailleurs, comme l'interculturel est de plus en plus au centre des cours de FLS, il serait pertinent d'examiner comment les enseignantes et enseignants se sont approprié ce courant pédagogique, avec quel contenu, selon quelles références épistémologiques et dans quelle mesure la Compétence en communication interculturelle est enseignée, entre autres. Il serait aussi intéressant

d'effectuer une étude longitudinale avec un devis expérimental pour comparer l'effet des jumelages interculturels dès le primaire sur la dynamique de l'amitié une fois arrivé à la fin de la scolarité obligatoire en FLS.

Enfin, les auteurs de ce rapport souhaitent que les constats et les recommandations soient perçus de façon proactive par leurs collègues, tous ordres d'enseignement confondus. Les élèves ont apprécié plusieurs attitudes professionnelles de leurs enseignants et enseignantes et ils ont pris le temps d'expliquer leur point de vue sur les améliorations à apporter à la discipline FLS en général et aux pratiques pédagogiques en particulier. Chaque enseignant et enseignante a son expertise en enseignement, des croyances à l'égard de ce qui doit être enseigné et des méthodes à employer pour que l'apprentissage survienne. Toutefois, les élèves — dont le discours est sans équivoque — les invitent à reconsidérer certaines pratiques qui n'ont pas permis d'atteindre les objectifs du système d'éducation ni le leur : communiquer de façon autonome en français à 18 ans.

BIBLIOGRAPHIE

- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Amireault, V. (2002a). *Étude comparative des représentations culturelles des étudiants de niveaux débutant, intermédiaire et avancé des collèges anglophones publics de Montréal envers la langue française et les Québécois dont la langue d'usage est le français*. Université McGill.
- Amireault, V. (2002b). *Étude comparative des représentations culturelles des étudiants de niveaux débutant, intermédiaire et avancé des collèges anglophones publics de Montréal envers la langue française et les Québécois dont la langue d'usage est le français*. Université McGill, Montréal.
- Antoniadès, É., Belzile, N., Clermont, M. A. et Giroux, A. (2015). *Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones*. Montréal: Collège Bois-de-Boulogne et Cégep Marie-Victorin. Récupéré du site : <https://cdc.qc.ca/parea/033654-antoniades-et-al-methode-apprentissage-dynamique-francais-allophones-marie-victorin-bois-de-boulogne-PAREA-2015.pdf>
- Antoniadès, É., Chéhadé, M. et Lemay, D. (2000). *La réussite en français des allophones du collégial : constat, problématique et solutions [PAREA]*. Collège Bois-de-Boulogne et Cégep Marie-Victorin.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Beacco, J. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Beaumier, J.-P. (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. (L. Chené, J. L'Écuyer et L. Roy, Dir.). Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Gouvernement du Québec).
- Bélanger, M.-È. (2017). *Pour une intégration efficace de l'oral dans l'enseignement du français aux élèves allophones*. Récupéré le 25 mai 2017 du site : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-une-integration-efficace-de-loral-dans-lenseignement-du-francais-aux-eleves-allophones/>
- Bengt, L. (1993). *Éléments de problématique de l'enseignement de la langue seconde et des langues étrangères modernes au collégial*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bergeron, P.-J. (2016). Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles? Une critique des arguments statistiques de John Hattie dans *Visible Learning* par un statisticien. *McGill Journal of Education*, 51(2), 935–946. Récupéré du site : <http://mje.mcgill.ca/article/view/9394>
- Bernaus, M. et Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student

- Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387. Récupéré du site : <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/197296855?accountid=50242>
- Blatchford, P., Bassett, P. et Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- Boler, M. (1999). *Feeling Power*. New York: Routledge.
- Bourhis, R. Y. (2012). Psychologie sociale des relations entre les communautés francophones et anglophones du Québec : de la vitalité au linguicisme. In R. Bourhis (Dir.), *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec* (p. 426). Ottawa: Patrimoine canadien.
- Bourhis, R. Y. (2016). *The Decline of the English School System in Quebec and What Can Be Done About It*. Keynote to the Research Forum on Prospects for the English School System in Québec. Montréal.
- Bourhis, R. Y., Carignan, N. et Sioufi, R. (2013). Sécurité identitaire et attitudes à l'égard de l'autre chez de futurs enseignants. Les effets d'une formation interculturelle. In M. Mc Andrew et M. Potvin (Dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (pp. 117–134). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourhis, R. Y. et Landry, R. (2012). Vitalité communautaire, autonomie culturelle et bien-être des minorités linguistiques. In R. Y. Bourhis (Dir.), *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec* (pp. 23–73). Ottawa: Patrimoine canadien.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Toward an interactive acculturation model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369–386.
- Cabot, I. (2016). *Motivation scolaire*. Lasalle: Centre de documentation collégiale. Récupéré du site : <https://eduoq.info/xmlui/handle/11515/34670>
- Carignan, N., Deraîche, M. et Guillot, M.-C. (Dir.). (2015). *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CECR. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe/Éditions Didier.
- Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44(3), 417–448.
- Comité des enseignantes et enseignants d'anglais, langue seconde, au collégial. (2004). *Vers des niveaux de compétence reconnus*. Présenté dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial.

- Commission de l'éducation en langue anglaise. (2016). *Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec : apprentissage linguistique dans les écoles et les centres de formation anglophones*. Montréal: Gouvernement du Québec.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC]. (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien. Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*.
- CSLF. (2011). La langue d'enseignement au cégep. *Langue Française*. Conseil supérieur de la langue française. Récupéré du site : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/toutes-les-publications/>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Darvin, R. et Norton, B. (2016). Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et Société*, 157(3), 19–38. <http://doi.org/10.3917/l.s.157.0019>
- Davidson, T. (2012). « Je ne suis pas anglo, mais je parle anglais » *Les Québécois et la motivation pour apprendre la langue seconde*. UQAM, Montréal.
- De Costa, P. I. (2011). Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: The case of an ESL learner from China. *System*, 39(3), 347–358. <http://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.007>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dorantes Brassard, P. (2011). *Identification des stratégies de sous-classement intentionnel aux tests de classement en anglais, langue seconde, au collégial*. Université du Québec à Montréal. Récupéré du site : www.archipel.uqam.ca/4275/1/M12087.pdf
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. In *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). <http://doi.org/9786611973452>
- Dörnyei, Z. (2009b). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2011). The L2 Motivational Self System. In L. Ortega (Dir.), *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics (Vol. II)* (pp. 409–441). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. et Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation : a Hungarian perspective*. Toronto: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. et Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited (2^e*

- éd.). New York: Routledge.
- Éducation et enseignement supérieur (Gouvernement du Québec). (n.d.).
Progression des apprentissages au primaire. Récupéré le 1^{er} mars 2017 du site :
http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francais/index_en.asp
- Ellis, J., Greaney, M. et Macdonald, J. (2007). *The effectiveness of blended course instruction in second language learning [PAREA]*. Montréal. Récupéré du site :
http://www.cdc.qc.ca/parea/786501_ellis_greanay_macdonald_vanier_PAREA_2007.pdf
- Ferretti, J. (2016). *Le Québec rate sa cible. Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*. Montréal: Institut de recherche en économie contemporaine.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fournier, P. et Guertin, P. (2007). *Aptitude ou attitude ? Prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial*. Montréal: Collège André-Grasset.
Récupéré du site : <https://www.acpq.net/IMG/pdf/fournier.pdf>
- Frémont, M. (1988). *Outils pour l'enseignement du français aux Asiatiques [PARÉA]*. Montréal. Récupéré du site : <http://www.cdc.qc.ca/parea/706428-fremont-francais-asiatiques-maisonnette-PAREA-1987.pdf>
- Gagné, P. (27 août 2012). Le français langue « secondaire ». *Le Devoir*, p. A7.
Montréal. Récupéré du site : <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/357788/le-francais-langue-secondaire>
- Gagné, P., Der Aprahamian, I. et Dumont, L. (2015). *Alignement curriculaire en français langue seconde au cégep Vanier. Cours de niveau 1*. Montréal: Vanier College Press. Récupéré du site : <http://www.cdc.qc.ca/pdf/788739-gagne-et-al-alignement-curriculaire-FLS-vanier-2015.pdf>
- Gagné, P., Noël, C. et Limoges, A. (2013). Mémoire soumis à la Commission de la culture et de l'éducation. Comité des enseignants de français langue seconde des collèges du Québec. Récupéré du site :
http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.BII.DocumentGenerique_69235&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz
- Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Montréal: Vanier Press. Récupéré du site :
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>
- Gagné, P. et Thibodeau, M. (2016). Cégépiens anglos et francos : dissipons « a huge misconception ». In *84^e Congrès annuel de l'ACFAS*. Montréal: UQAM.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold. Récupéré du site :

- <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: the Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. et Lambert, W. E. (1959). *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Récupéré du site : <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64358715?accountid=50242>
- Gardner, R. C. et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House Publishers, Mass. Récupéré du site : <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64128428?accountid=50242>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Saint-Laurent: ERPI.
- Gérin-Lajoie, D. (2016). Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité. *Minorités Linguistiques et Société*, (7), 48–69. <http://doi.org/10.7202/1036416ar>
- Glass, G. V. et Smith, M. L. (1979). Meta-Analysis of Research on Class Size and Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(1), 2–16. Récupéré du site : http://scholar.google.ca/scholar_url?url=http://www.classsizematters.org/wp-content/uploads/2016/09/Glass-and-Smith.pdf&hl=fr&sa=X&scisig=AAGBfm0qTiFzbulbOJAMmT2YjzEMjl4UDA&nossI=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwj11Kv_z5HUAhXr1IMKHxR2AQ0QgAMIKCgBMAA
- Gouvernement du Québec. (1977). *Charte de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Récupéré du site : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html
- Gouvernement du Québec. (2017). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Récupéré du site : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/l-13.3, r. 8>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.
- Hillman, M. (2008). Groupes de conversation anglaise. In *Former des étudiants, un engagement collectif : actes du 28^e Colloque de l'AQPC* (pp. 211–214). Montréal: AQPC. Récupéré du site : http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2008/hillman.pdf
- Hot, A. et Terraza, J. (2011). Résistance et résilience linguistiques chez les

- Autochtones du Québec. In L. Drapeau (Dir.), *Les langues autochtones du Québec: un patrimoine en danger*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Huguet, A. et Llorca, E. (2001). Language Attitudes of School Children in Two Catalan/Spanish Bilingual Communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(4), 267–282. Récupéré du site : <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/62272684?accountid=50242>
- Jean, G. et Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467–494. Récupéré du site : <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/964176910?accountid=50242>
- Jedwab, J. (1996). *English in Montréal: A Layman's Look at the Current Situation*. Montréal: Les Éditions Images.
- Kulchyski, P. (1995). Aboriginal peoples and hegemony in Canada. *Journal of Canadian Studies*, 30(1), 60–68.
- Larose, G., Corbeil, J.-C., Bouchard, J., Cajolet-Laganière, H., Éthier, S., Lemay, P., ... Travis, D. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec: Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (Gouvernement du Québec).
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. et Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. Récupéré du site : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (Dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 119–141). Bruxelles: De Boeck.
- Longpré, T. (2015). Les facteurs affectifs dans l'apprentissage du français chez les immigrants allophones adultes à Montréal. *Revue Canadienne Des Jeunes Chercheures et Chercheurs En Éducation*, 6(2), 62–72.
- Mady, C. J. (2010). Motivation to Study Core French: Comparing Recent Immigrants and Canadian-Born Secondary School Students. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 564–587.
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités Linguistiques et Société*, (7), 97–121. <http://doi.org/10.7202/1036418ar>
- Magnan, M.-O. et Lamarre, P. (2013). Être jeune et anglophone dans un Québec pluraliste. *Vivre Ensemble*, 1–5. Récupéré du site :

- http://cjf.qc.ca/upload/ve_bulletins/3239_a_VE_Art_Magnan-Lamarre_Anglophones-Quebec_Vol21-No71.pdf
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MELS. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue seconde (programme de base)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue seconde (programme enrichi)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2011). *General Education. Common, Specific, and Complementary to Programs Leading to a Diploma of College Studies*. (Direction de l'enseignement collégial, Dir.). Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/FormGenComPropreComplProgEtudesCondDEC_2011_1_a.pdf
- MICC. (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. (D. Desbiens, M. D. Laurier et J. Leroux, Dir.). Montréal: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (Québec). Récupéré du site : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/index.html>
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Québec Education Program. Preschool Education, Elementary Education*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Sanction des études et épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007a). Français, langue seconde. Programme de base. In *Quebec Education Program. Secondary School Education, Cycle Two*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/en/5c_QEP_FLS_FrancBase.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007b). Français, langue seconde. Programme enrichi. In *Quebec Education Program. Secondary School Education, Cycle Two*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/en/5d_QEP_FLS_FrancEnrichi.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (n.d.). *Progression of Learning in Elementary School*. Français langue seconde (Programme d'immersion). Récupéré le 24 mars 2017 du site : http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francais2/index_en.asp
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2017). *Langue française, évaluation et certifications*. Récupéré le 5 juin 2017 du site : <http://www.ciep.fr/delf-dalf>
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion. (2016). *2011-2015 Portrait statistique. L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf
- Monso, O. (2014). L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents. *Éducation & Formations, 85*, 47–61.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language : Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning, 51*(1), 107–144.
- Norton, B. (1995). Social identity, Investment and Language Learning. *Tesol Quarterly, 29*(1), 9–31.
- Pettigrew, T. F. et Tropp, L. R. (2011). *When groups meet. The dynamics of intergroup contact*. New York: Psychology Press.
- Plante, P. (2012). Semato Texte. Récupéré du site : <http://semato.uqam.ca/guidexpert-ato/ss.asp>
- Projet CUA. (n.d.). Définition et principes. Récupéré le 25 mai 2017 du site : <http://pcua.ca/cua/definition-et-principes>
- Raïche, G. (2002). *Le dépistage du sous-classement aux tests de classement en anglais, langue seconde, au collégial*. Hull: Collège de l'Outaouais. Récupéré du site : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1012/728708-raiche-depistage-sous-classement-tests-anglais-langue-seconde-outaouais-PAREA-2002.pdf>
- Raïche, G. (2005). Webdétecte et le sous-classement intentionnel au test de classement en anglais. In *Le cégep, pour savoir agir : actes du 25^e Colloque de l'AQPC* (pp. 164–169). Rimouski: AQPC. Récupéré du site : http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2005/Raiche_Gilles_706.pdf
- Raïche, G. et Béland, A. (1994). L'évaluation nationale individualisée et assistée par ordinateur. In *Actes du 14^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Québec: AQPC. Récupéré du site : http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1994/raiche_beland_7A19_actes_aqpc_199

4.pdf

- Riguet, F. (1989). *Ordinateur et suivi grammatical : intégration au processus d'apprentissage de l'anglais, langue seconde [PAREA]*. Laval. Récupéré du site : <http://www.cdc.qc.ca/parea/705651-riguet-ordinateur-suivi-grammatical-apprentissage-anglais-montmorency-PAREA-1989.pdf>
- Rosenfield, S., Dedic, H., Dickie, L., Rosenfield, E., Aulls, M. W., Koestner, R., ... Abrami, P. (2005). *Étude des facteurs aptes à influencer la réussite et la rétention dans les programmes de sciences aux cégeps anglophones*. Montréal. Récupéré du site : <http://sun4.vaniercollege.qc.ca/fqrs/>
- Roy-Mercier, S., Comeau, S., Riverin, P. et Sénéchal, K. (2012). *Minienquête sur le français au Québec: perceptions et opinions d'élèves de 4e et de 5e secondaire*. (S.-G. Chartrand, Dir.). Conseil supérieur de la langue française. Récupéré du site : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf319/pubf319.pdf>
- Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches Qualitatives*, 32(1), 154–180.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (Dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.). Montréal: ERPI.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4^e éd.). Upper Saddle River: Pearson.
- Secrétariat à la politique linguistique. (2001). *Mémoires présentés à la Commission des états généraux*. Récupéré du site : <http://www.spl.gouv.qc.ca/documentation/etatsgeneraux2001/>
- Secrétariat à la politique linguistique. (2017). *Portrait de la situation linguistique*. Récupéré le 22 mars 2017 du site : <http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/portrait/>
- Sioufi, R. (2016). *Migration interprovinciale dans la zone bilingue du Canada*. UQAM. Récupéré du site : <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/9118>
- Smalridge, B. et Donahue, J. (1990). *Video Based Simulations in Second Language Acquisition [PAREA]*. Saint-Lambert.
- Ushioda, E. et Dörnyei, Z. (2012). Motivation. In S. M. Gass et A. Mackey (Dir.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action*. (Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents, Dir.). Université du Québec.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Laval Études vivantes.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: ERPI.
- Wesely, P. M. (2010). Language Learning Motivation in Early Adolescents: Using

- Mixed Methods Research to Explore Contradiction. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 295–312. <http://doi.org/10.1177/1558689810375816>
- Wesely, P. M. (2012). Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), S98–S117. Récupéré du site : <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/1346648152?accountid=50242>
- William, D. (2016). *Leadership for Teacher Learning: Creating a Culture Where All Teachers Improve So That All Students Succeed*. West Palm Beach: Learning Sciences International.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes.

ANNEXE A : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

CONSENT FORM FOR ONLINE QUESTIONNAIRE

Perceptions des cégépiens à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage en français langue seconde

Researchers

Contact Person:

Philippe Gagné, M.A.

Vanier College

French Department

514 744-7500, ext. 7515.

gagnep@vaniercollege.qc.ca

Time of availability: Monday to Friday, 9:00 to 5:00.

Maria Popica, M.A.

John Abbott College

French Department

514 457-6610, ext. 5037.

maria.popica@johnabbott.qc.ca

Time of availability: Monday to Friday, 9:00 to 5:00.

Sponsor

Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

Study Procedures

A team at Vanier and John Abbott is doing research to investigate the motivation and the learning experience perceptions for French as a second language learning and also to establish the sociolinguistic profile of students. Your participation in this research will help French as a Second Language teachers better understand how students in this course feel about the learning process, the assessment activities, and so on. This may lead to changes in these courses in order to better respond to students' needs and preoccupations about French learning.

All data from this study is anonymous and confidential. This data, and your decision to assist in this effort (or not), will in no way influence your grade in this or any other course. You will answer mostly multiple choice questions on your experience as a French as a second language learner in school. The questionnaire will be during class time and will last about 30 minutes.

Participation

Your participation in this research study is neither mandatory nor graded, or in any way related to your current course. You can refuse to participate or stop participating at any time without stating a reason. You are encouraged to ask questions before making a decision or at any time. You can withdraw from this study during your participation. There is no compensation for your participation.

If you wish to receive information on the results of this study, please provide your e-mail address at the beginning of the questionnaire.

Potential Risks/Discomforts

There are no known risks/discomforts associated with your participation in this research.

Potential Benefits

You will not benefit directly from participation in this research.

Confidentiality

Confidentiality will be respected. The data collected will be anonymous. Only the researchers will have access to the data that will be kept in the researcher's office in a password-protected computer and a locked cabinet. It will be used for publications and presentations. It will be destroyed in June 2018.

Information

For questions about the study, contact the researchers. For questions about the rights of study participants, contact the Student Ombuds person at your local college.

Consent

Statement of Consent

I have read this consent form. I have been informed of the purpose of this study, the study procedures, and the risks and benefits of taking part. I have asked questions and my questions were answered to my satisfaction. I have been informed that participation in this study is voluntary and anonymous. Thus, it will not be possible to withdraw from this study after I submitted my answers. I agree to take part in this research study.

[START THE QUESTIONNAIRE](#)

NB. This template was based on a sample consent form template developed by the National Council on Ethics in Human Research <http://www.ncehr-cnerh.org/section5.html>

CONSENT FORM FOR INTERVIEWS

Les compétences en FLS des cégépiens anglophones

Researchers

Contact Person:

Philippe Gagné, M.A.

Vanier College

French Department

514 744-7500, ext. 7515.

gagnep@vaniercollege.qc.ca

Time of availability: Monday to Friday, 9:00 to 5:00.

Maria Popica, M.A.

John Abbott College

French Department

514 457-6610, ext. 5037.

maria.popica@johnabbott.qc.ca

Time of availability: Monday to Friday, 9:00 to 5:00.

Sponsor

Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

Study Procedures

A team at Vanier and John Abbott is doing research to investigate the motivation and the learning experience perceptions for French as a second language learning and also to establish the sociolinguistic profile of students. Your participation in this research will help French as a Second Language teachers better understand how students in this course feel about the learning process, the assessment activities, and so on. This may lead to changes in these courses in order to better respond to students' needs and preoccupations about French learning. Your French instructor has agreed to allow this team to gather information through interviews. All data from this study will be kept strictly confidential. This data, and your decision to assist in this effort (or not), will in no way influence your grade in this or any other course.

You will meet alone with one researcher. You will participate in a discussion along with the researcher. He/She will ask you questions in order to allow students to express themselves about learning French at primary, high school and college level. The discussion will last between 30 and 60 minutes during Universal break or another time slot that fits your schedule. The discussion will be audio-recorded and transcribed to be analyzed by the researcher afterwards. The researcher will not use the audio-recordings excerpts per say but only in a written form.

Participation

Your participation in this research study is neither mandatory nor graded, or in any way related to your current course. You can refuse to participate or stop participating at any time without stating a reason. You are encouraged to ask questions before making a decision or at any time during the study interview. If you withdraw your consent, you are allowed to ask that the collected data also be removed. If you withdraw consent right after the audio recording but before the destruction of the audio recordings begins, the audio data will be destroyed. If you withdraw consent after the audio recordings have been transcribed and destroyed, and the data has been rendered anonymous, it will be impossible to remove your collected data.

You can withdraw from this study during your participation or after by sending an e-mail to the principal investigator. If you participate, you will be part of a draw of 30 \$ gift certificate in a bookstore.

If you wish to receive information on the results of this study, you can leave an e-mail address here:

Potential Risks/Discomforts

There are no known risks/discomforts associated with your participation in this research.

Potential Benefits

You will not benefit directly from participation in this research.

Confidentiality

Confidentiality will be respected. No information that discloses your identity will be released or published without your specific consent. The audio recordings will be used for the purposes of this study. The recordings will be transcribed to text. After the recordings are transcribed, the audio files will be destroyed. The data collected will be coded and rendered anonymous with a number. Only the researchers will have access to the data that will be kept in the researcher's office in a password-protected computer and a locked cabinet. It will be used for publications and presentations. It will be destroyed in June 2018.

Information

For questions about the study, contact the researchers. For questions about the rights of study participants, contact the Student Ombuds person at your local college.

Consent

Statement of Consent

I have read this consent form. I have been informed of the purpose of this study, the study procedures, and the risks and benefits of taking part. I have asked questions, and my questions were answered to my satisfaction. I have been informed that participation in this study is voluntary, and that I can withdraw from this study at any time without giving a reason. I agree to take part in this research study. I will receive a signed and dated copy of this consent form. I do not give up any of my legal rights by signing this consent form.

Name: _____ Signature: _____ Date: _____

NB. This template was based on a sample consent form template developed by the National Council on Ethics in Human Research <http://www.ncehr-cnerh.org/section5.html>

ANNEXE B : GUIDE D'ENTRETIEN DIRIGÉ

Entrevues dirigées

Date : _____ Heure : _____

Participant : PAREA2014-023- _____

Consentement signé

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

À COCHER LORSQUE CE QUI EST INDIQUÉ EST LU ET FAIT

- _____ Choisir un endroit calme et discret.
- _____ Se munir d'une enregistreuse numérique avec prise USB.
- _____ Accueillir le répondant et se présenter.
- _____ Expliquer au répondant tous les éléments suivants :
 - _____ le but de l'entretien (présenter le thème et le contexte de la recherche) en soulignant qu'il ne s'agit pas d'une évaluation.
 - _____ le déroulement de l'entretien en précisant que :
 - _____ nous poserons des questions ;
 - _____ l'entrevue dure environ 1 heure ;
 - _____ nous enregistrons pour que l'entretien soit transcrit ;
 - _____ les règles d'éthique :
 - _____ l'anonymat sera assuré (les entrevues enregistrées reçoivent des codes d'identification) ;
- _____ la confidentialité sera respectée ;
- _____ le répondant a le droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice.
- _____ demander au répondant l'autorisation que des extraits de ce qu'il dira puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle.
- _____ faire signer au répondant le formulaire de consentement
- _____ Demander au répondant s'il a des questions et y répondre.
- _____ Remplir la fiche de renseignements *General Information*.
- _____ Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistreuse.

___ Demander au répondant s'il est prêt pour la suite ; si oui, commencer à enregistrer.

___ Sur la bande sonore :

___ dire le numéro de code du répondant, son niveau de cours et la date ;

___ dire si le consentement a été donné par le répondant pour prendre certaines citations en guise d'exemples lorsque les résultats seront présentés.

___ Pendant l'entretien :

___ Donner des « accusés de réception » en reformulant les propos du répondant.

___ Si une réponse n'est pas claire, faire une reformulation de l'idée exprimée par la réponse, demander un exemple, des explications, des éclaircissements.

___ Synthétiser au fur et à mesure les propos du répondant.

___ À la fin de chaque réponse, demander au répondant s'il a fait le tour du sujet, s'il a autre chose à ajouter, s'il pense à quelque chose d'autre, etc., pour s'assurer qu'il a pu exprimer tout ce qu'il voulait, et vérifier régulièrement s'il consent à poursuivre.

QUESTIONS ADRESSÉES AU RÉPONDANT

PERCEPTIONS	
1. Can you describe the way you were taught French in elementary and high school?	
2. In your experience, was French taught differently in your elementary and high school compared to college? If so, what are some of the differences?	
3. If you have had difficulty learning French in school or outside of school, what would you say contributed to those difficulties?	

4. What may have helped you learn French at school or outside of school?	
5. What do you most enjoy in French classes?	
6. What do you most dislike in French classes?	
7. What would you change in French courses at elementary, high school and college to enhance the learning process?	
8. What are the major difficulties encountered at elementary, high school, and college in studying French as a second language (FSL)?	
9. What expectations did you have regarding the classroom environment in FSL? Did it change over time?	
10. Did you find the FSL teachers' attitudes emotionally supportive?	
11. Did you find your FSL classmates' attitudes emotionally supportive?	
12. What could be done to help students enhance their learning of FSL outside the classroom?	
13. Why (or why not) is it important for you to learn French?	

MOTIVATION	
14. Are you motivated to learn French?	
a) If no, why do you think you are not motivated?	
b) If no, what might motivate you?	
c) If yes, what do you think motivates you?	
d) If yes, what do you prioritize when you learn French?	
15. Do you feel sometimes any resistance to speak French or to learn French around you (friends, relatives)?	
16. Because FSL is an imposed subject by the government, do you see around you that this creates a resistance for some people?	
17. Do your parents encourage you to learn French?	
a) If yes, how?	
b) If no, why do you think they don't encourage you?	
18. Do you communicate in French with your friends? How often?	
19. Do you use French in your daily communications? At work? At school?	
20. How well do you feel you should speak French 1) to feel integrated in Quebec society and 2) to play an active role in Quebec society?	
21. How much do you think knowing French would help your future career?	
22. Are you willing to take optional French classes after Cégep?	

23. Do you sometimes imagine yourself speaking in French or having French dialogues?	
24. Do you know the phenomenon about students who try to be placed in a lower level to have better grades?	
a) YES: How important do you think it is? 25%, 50%?	
b) NO: You never heard about it?	
25. Do you have any additional comments? OR/AND What should I have asked you that I didn't think to ask?	

___ Cesser l'enregistrement.

___ Remercier le répondant et le raccompagner vers la sortie.

___ Attribuer un code à l'enregistrement et le ranger en lieu sûr.

Commentaires :

Adapté de :

GAUDREAU, Louise (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin, p. 135-136.

ANNEXE C : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Adresse du questionnaire: <http://semato1.uqam.ca/guidexpert-ato/flsqchiver/formu/formu1.asp?c=ok>

Éducation,
Enseignement
supérieur
et Recherche

Québec

This study is funded by
Ministère de l'Éducation,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche du Québec

Programme d'aide à la recherche
sur l'enseignement et l'apprentissage

French Second Language and College Students

- In order for this survey to yield meaningful results, it is important that your answers are as accurate and honest as possible. You are under no obligation to answer all questions.
- The following are a number of statements with which individuals may agree or disagree. There are no *right* or *wrong* answers since everyone has different opinions.
- To indicate your opinion on a given statement, please choose the option which reflects the degree to which you disagree or agree with each statement like in this example (1 = Disagree; 6 = Agree):

5. French is an important part of the school programme. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree

- Please indicate your immediate reactions to each of the following statements. Don't think too long or too hard about each statement, but please be honest as it is important that we obtain your true feelings.
- At the end of the questionnaire, you must click on the SUBMIT button in order to save your answers.

Thank you very much!

If you wish to receive information on the results of this study, please provide your e-mail address here:

Select your college. (Mandatory)

Indicate the name and/or the number of your program. Verify on OmnivoX if needed. (Mandatory)

In which French course are you enrolled? Ask your teacher to make sure. (Mandatory)

- Level 009
 - Level 1 (100)
 - Level 2 (101)
 - Level 3 (102)
 - Level 4 (103)
-

In elementary school, what type of French did you study? (Choose more than one answer if needed) (Mandatory)

- Accueil
- French as a second language core French
- French as a second language immersion
- Mother tongue French/first language in French school
- Homeschooling
- I studied French in my Aboriginal community in Canada.
- I studied French in a Canadian province other than Quebec.
- I did not study French in elementary school.
- Other

If you checked *Other*, please specify:

In high school, what type of French did you study? (Choose more than one answer if needed) (Mandatory)

- Accueil
- Francisation (adult education)
- French as a second language core French
- French as a second language enriched/immersion French
- Mother tongue French/first language in English school
- Mother tongue French/first language in French school
- Homeschooling
- I studied French in my Aboriginal community in Canada.
- I studied French in a Canadian province other than Quebec.
- I am an international student who never studied in Quebec before college.
- I never studied French before college.
- Other

If you checked *Other*, please specify:

PART 1

1. I really enjoy learning French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
2. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
3. I study French because close friends of mine think it is important.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
4. I can imagine myself living abroad and having a discussion in French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
5. French is an important part of the school programme.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
6. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
7. If French was not mandatory, I would never have chosen to learn it.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
8. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
9. If it were up to me, I would spend all of my time learning French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
10. If my teacher would give the class an optional assignment, I would certainly volunteer to do it.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
11. It is important for me to learn French because it will allow me to feel more at ease with French-speaking people.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
12. I wish I had begun studying French at an early age.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
13. I like the atmosphere of my French class.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
14. If I make more effort, I am sure I will be able to master French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
15. To be honest, I really have little desire to learn French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
16. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
17. I hate hearing the French accent spoken in Quebec.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
18. I have to study French, because, if I don't do it, my parents will be disappointed with me.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
19. Knowing French isn't really an important goal in my life.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
20. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
21. The things I want to do in the future require me to use French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
22. I think that I am doing my best to learn French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
23. I would like to study French even if I were not required to do so.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
24. I've resisted learning French because it's mandatory.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
25. I sometimes daydream about dropping French.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
26. Learning Quebec French (e.g., the French language used by Quebecers) makes me proud.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
27. My parents encourage me to take every opportunity to use my French (e.g., speaking and reading).	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
28. Studying French is important to me because with French I can work everywhere in French-speaking countries.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree
29. I always feel that the other students speak French better than I do.	Disagree... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ...Agree

30. I find learning French really interesting. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
31. I am sure I will be able to write in French comfortably if I continue studying. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
32. I would like to learn as much French as possible. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
33. I would like to know more French Quebecers. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
34. It is important for me to learn French because it will allow me to make French-speaking friends. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree

PART 2

35. I get nervous and confused when I am speaking in my French class. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
36. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
37. My parents encourage me to practise my French as much as possible. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
38. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
39. If I fail to learn French I'll be letting other people down. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
40. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
41. I am working hard at learning French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
42. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
43. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
44. I haven't any great wish to learn more than the basics of French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
45. Studying French can be important to me because I think I'll need it for further studies. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
46. I am prepared to expend a lot of effort in learning French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
47. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
48. Being successful in French is important to me so that I can please my parents/relatives. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
49. It is important to learn French because we live in Quebec. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
50. I find I'm losing any desire I ever had to know French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
51. French Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
52. The more I get to know the French Quebecers, the more I want to be fluent in their language. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
53. French is important in order to learn more about the culture of its speakers. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
54. I would like to become similar to the people who speak French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
55. I would like to know more about people from French-speaking countries. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree

56. I wish I were fluent in French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
57. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
58. If French spoken in Quebec would disappear, it would not be a great loss. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
59. I am sure I have a good ability to learn French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
60. Learning French should not be mandatory. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
61. French spoken in Quebec should be more preserved. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
62. My parents encourage me to study French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
63. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
64. I want to learn French so well that it will become second nature to me. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
65. I plan to learn as much French as possible. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
66. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
67. English Quebecers should make a greater effort to learn the French language. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
68. Learning French is a waste of time. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree

PART 3

Indicate your opinion on the following statements based on your experience learning French as a Second Language. Try to think of your experience as a whole, and not in terms of one specific class or event.

69. I feel that I am good in French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
70. I feel that we should have done more conversation in our French classes. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
71. I feel that I am able to help a Francophone tourist to find his/her way in the city. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
72. I feel that I am able to negotiate in French the purchasing of a product. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
73. I feel that we should have done more grammar. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
74. I am not able to understand a film in French. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
75. French teachers tried to ensure that I felt confident. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
76. I feel that the readings were too difficult. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
77. French teachers treated me with respect. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
78. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
79. I feel that we should have done more writing activities. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
80. I feel that teachers made the curriculum and the teaching material relevant to me. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
81. I feel that I am able to do a presentation in French to colleagues/clients related to my professional expertise. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
82. French teachers showed me that they cared about my learning. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
83. French teachers communicated their enthusiasm for the subject. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
84. French class content was boring most of the time. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree

85. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
86. I feel that teachers' feedback was useful. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
87. I feel that we should have done more listening activities. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
88. In general, French teachers were asking questions only to good students. Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree
89. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors). Disagree... 1 2 3 4 5 6 ...Agree

90. A) What words or expressions would you spontaneously associate with the following group: English-speaking Quebecers?

90. B) What words or expressions would you spontaneously associate with the following group: French-speaking Quebecers?

91. In your opinion, why do some people resist learning or speaking French in Quebec? (100 words maximum, please)

GENERAL INFORMATION

92. What is your gender?

- Woman
 Man
 Other (non-binary gender)

93. How old are you?

- 16 to 20
 21 to 25
 26 to 40
 41 or above

94. At what age did you begin to learn French?

- 0 to 2
 3 to 5
 6 to 8
 9 to 11
 12 to 15
 Above 15

95. Where did you live through most of elementary and secondary school?

- In a predominantly Francophone area
- In a predominantly Anglophone area
- In an area with both linguistic groups (Francophone and Anglophone)
- Other

96. Where do you currently reside?

- In a predominantly Francophone area
- In a predominantly Anglophone area
- In an area with both linguistic groups (Francophone and Anglophone)

For questions 97, 98 and 99, indicate the languages you and your family members speak and in which order they were learned. The following is a sample:

Tagalog	First... <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Vietnamese	First... <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Other	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel

If you checked **Other**, please specify:

Urdu

This person first learned Vietnamese, then Tagalog and Urdu in third. Because Urdu is not listed here, he/she selected *Other* in third position and wrote *Urdu* in the textbox.

97. What languages (up to five) do you speak? Select the order (1 to 5, 1 = First, 5 = Last and *Cancel* if you change your mind) in which you learned them on the line following the language.

English	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
French	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Arabic	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Armenian	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Bengali	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Cantonese	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
English Creole	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
French Creole	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
German	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Greek	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Italian	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Mandarin	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Punjabi	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Romanian	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Russian	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Spanish	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Tagalog	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Vietnamese	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel
Other	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> Cancel

If you checked **Other**, please specify:

98. What languages (up to five) does your mother speak? Select them in the order she learned them (to the best of your knowledge).

English	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
French	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Arabic	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Armenian	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Bengali	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Cantonese	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
English Creole	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
French Creole	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
German	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Greek	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Italian	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Mandarin	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Punjabi	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Romanian	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Russian	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Spanish	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Tagalog	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Vietnamese	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel
Other	First...	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5	...Last	<input type="radio"/>	Cancel

If you checked *Other*, please specify:

99. What languages (up to five) does your father speak? Write them in the order he learned them (to the best of your knowledge).

English	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
French	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Arabic	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Armenian	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Bengali	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Cantonese	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
English Creole	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
French Creole	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
German	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Greek	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Italian	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Mandarin	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Punjabi	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Romanian	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Russian	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Spanish	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Tagalog	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Vietnamese	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>
Other	First... <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ...Last <input type="radio"/> <i>Cancel</i>

If you checked *Other*, please specify:

100. What is the language most often spoken at home?

- English
- French
- Arabic
- Armenian
- Bengali
- Cantonese
- English Creole
- French Creole
- German
- Greek
- Italian
- Mandarin
- Punjabi
- Romanian
- Russian
- Spanish
- Tagalog
- Vietnamese
- Other

If you checked *Other*, please specify:

101. About how many French friends or close relations do you have?

- 0
- 1 to 3
- 4 to 6
- 7 to 10
- More than 10

102. How many hours per week do you communicate with them in French on average?

- 0
- 1 to 2
- 2 to 3
- 3 to 4
- More than 4

103. Where would you mostly like to work after you complete your studies?

- Quebec
- In the Aboriginal community in Canada of which I am a member
- In a Canadian province other than Quebec
- In United States
- In another country abroad
- Anywhere except Quebec
- Anywhere

Thank you very much for participating in this consultation.

Note: once you have sent the questionnaire you can no longer modify it.

Submit

This WEB site questionnaire was generated by SEMATO, a WEB survey tool.

ANNEXE D : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE PAR CATÉGORIE

Mesures – Intention d'effort	Criterion Measure – Intended Learning Effort (Taguchi et collab.) se01
10. Si mon enseignant(e) de français assignait un travail facultatif, je me proposerais pour le faire.	10a. If my teacher would give the class an optional assignment, I would certainly volunteer to do it.
22. Je crois faire de mon mieux pour apprendre le français.	22b. I think that I am doing my best to learn French.
23. J'étudierais le français même si je n'y étais pas obligé.	23c. I would like to study French even if I were not required to do so.
41. Je travaille fort pour apprendre le français.	41d. I am working hard at learning French.
46. Je suis prêt(e) à faire beaucoup d'efforts pour apprendre le français.	46e. I am prepared to expend a lot of effort in learning French.

Le moi L2 idéal	The Ideal L2 Self (Dörnyei) se02
4. Je peux m'imaginer vivre à l'extérieur du Québec et converser en français.	4a. I can imagine myself living abroad and having a discussion in French.
40. Je peux m'imaginer écrire des courriels/lettres en français avec aisance.	40b. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently.
42. Je peux m'imaginer parler français avec des amis ou des collègues d'autres pays.	42c. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues.
47. Je peux m'imaginer vivre à l'étranger et utiliser le français efficacement pour communiquer avec les gens de l'endroit.	47d. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals.
63. Lorsque je pense à ma future carrière, je m'imagine en train d'utiliser le français.	63e. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.

Le moi L2 conseiller	The Ought-to L2 Self (Dörnyei) se03
3. J'étudie le français puisque mes bon(ne)s ami(e)s pensent que c'est important.	3a. I study French because close friends of mine think it is important.
20. Ne pas apprendre le français aurait un impact négatif sur ma vie.	20b. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.
38. Étudier le français est important pour moi parce qu'une personne instruite est censée pouvoir parler français.	38c. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French.
39. Si je ne réussis pas à apprendre le français, certaines personnes seraient déçues de moi.	39d. If I fail to learn French I'll be letting other people down.
66. Je pense qu'apprendre le français est important parce que les gens que je respecte pensent que je devrais le faire.	66e. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.

L'encouragement des parents et l'influence de la famille	Parental Encouragement/Family Influence (Gardner, Taguchi et collab.) se04
18. Il faut que j'étudie le français, sinon mes parents seraient déçus de moi.	18a. I have to study French, because, if I don't do it, my parents will be disappointed with me.
27. Mes parents m'encouragent à profiter de toutes les occasions de pratiquer mon français (ex. parler et lire).	27b. My parents encourage me to take every opportunity to use my French (e.g. speaking and reading).
37. Mes parents m'encouragent à pratiquer mon français autant que possible.	37c. My parents encourage me to practise my French as much as possible.
48. Réussir en français est important pour moi afin de plaire à ma famille.	48d. Being successful in French is important to me so that I can please my parents/relatives.
62. Mes parents m'encouragent à étudier le français.	62e. My parents encourage me to study French.

Instrumentalité – Promotion	Instrumentality – Promotion (Gardner; Taguchi et collab.) se05
6. Étudier le français est important pour moi parce qu'un jour je pense que cela m'aidera à décrocher un bon emploi.	6a. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.
21. La connaissance du français sera nécessaire à ce que je veux accomplir dans la vie.	21b. The things I want to do in the future require me to use French. (Taguchi et collab.)
28. Étudier le français est important pour moi parce qu'avec le français je peux travailler partout dans le monde francophone.	28c. Studying French is important to me because with French I can work everywhere in French-speaking countries.
36. (Remplacé-TL) Étudier le français est important pour moi parce que cela fera de moi une personne plus éduquée.	36d. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person. (Gardner, 1985; Absent de Taguchi et collab.)
45. Étudier le français peut être important pour moi parce que j'en aurai besoin pour mes études.	45e. Studying French can be important to me because I think I'll need it for further studies.

Anxiété en classe Clément, R., Smythe, P.C. & Gardner, R. C. (1976). Échelles d'attitudes et de motivation reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. <i>Canadian Modern Language Review</i> , 33, 5-26.	French Class Anxiety (Gardner) se06
8. Au cours de français, ça m'embarrasse de lever la main pour répondre.	8a. It embarrasses me to volunteer answers in our French class. (Gardner, 2010)
16. Je ne me sens jamais tout à fait sûr(e) de moi lorsque je parle durant le cours de français.	16b. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class. (Gardner, 2010)
29. J'ai toujours l'impression que les autres étudiants parlent mieux le français que moi.	29c. I always feel that the other students speak French better than I do. (Gardner, 2010)
35. Je deviens nerveux(se) et confus(e) lorsque je parle au cours de français.	35d. I get nervous and confused when I am speaking in my French class. (Gardner, 1997; Taguchi et collab.)

43. J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi lorsque je parle français.	43e. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French. (Gardner, 1997)
---	---

Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français	Attitudes Towards Learning French (Gardner) se07
7. Si le français n'était pas obligatoire, je n'aurais jamais choisi de l'apprendre.	7a. If French was not mandatory, I would never have chosen to learn it. (Gagné et Popica) (voir Legendre, 2005 : 92) INVERSÉ
1. Je prends vraiment plaisir à apprendre le français.	1b. I really enjoy learning French. (Gardner, 1997, 2010; Taguchi et collab.)
5. Le français est une partie importante du programme scolaire.	5c. French is an important part of the school programme. (Gardner, 2010)
13. J'aime l'ambiance de mon cours de français.	13d. I like the atmosphere of my French class. (Dornyei, 10 commandements)
24. J'ai résisté à l'apprentissage du français parce que c'est obligatoire.	24e. I've resisted learning French because it's mandatory. INVERSÉ (Gagné et Popica)
30. Je trouve qu'apprendre le français est vraiment intéressant.	30f. I find learning French really interesting. (Taguchi et collab.; Kormos et collab. Dans How to design...)
57. Le français est une langue trop difficile pour que j'investisse mon temps et mon énergie pour le maîtriser.	57g. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master. (Roy-Mercier, Comeau, Riverin et Sénéchal, 2012 : 104, Q51) INVERSÉ
60. L'apprentissage du français ne devrait pas être obligatoire.	60h. Learning French should not be mandatory. INVERSÉ (Gagné et Popica)
65. J'ai l'intention d'apprendre le français le mieux possible.	65i. I plan to learn as much French as possible. (Gardner, 2010)
68. C'est une perte de temps que d'apprendre le français.	68j. Learning French is a waste of time. (Gardner, 1985) INVERSÉ

La confiance en soi sur le plan langagier	Linguistic Self-Confidence (Dörnyei) se08
14. Si je fais plus d'effort, je suis certain(e) de pouvoir maîtriser le français.	14a. If I make more effort, I am sure I will be able to master French. (Taguchi et collab.)
31. Je suis certain(e) que je serai capable d'écrire en français avec aisance si je continue à l'étudier.	31b. I am sure I will be able to write in French comfortably if I continue studying. (Taguchi et collab.)
59. Je suis certain d'être capable d'apprendre le français.	59c. I am sure I have a good ability to learn French. (Taguchi et collab.; Dörnyei, 2010)

Attitudes envers la communauté L2	Attitudes Toward L2 Community (Gardner, Dörnyei et Amireault) se09
33. J'aimerais connaître plus de Québécois francophones.	33a. I would like to know more French Quebecers. (Ajout, adapté de Gardner, 1985)
51. Les Québécois francophones sont sociables, chaleureux et créatifs.	51b. French Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people. (Ajout, adapté de Gardner, 1985)
52. Plus je connais les Québécois francophones, plus je voudrais parler leur langue couramment.	52c. The more I get to know the French Quebecers, the more I want to be fluent in their language. (Ajout, adapté de Gardner, 1985)
55. J'aimerais savoir davantage sur les gens des pays francophones.	55d. I would like to know more about people from French-speaking countries. (adapté de Dörnyei, 2010)
67. Les Québécois anglophones devraient faire plus d'effort pour apprendre le français.	67e. English Quebecers should make a greater effort to learn the French language. (Gardner, 1985)
90. Quels mots ou expressions associeriez-vous spontanément avec chacun des groupes suivants? A) Québécois anglophones (dont l'anglais est la première langue) : B) Québécois francophones (dont le français est la première langue) :	90. What words or expressions would you spontaneously associate with each of the following groups? A) English-speaking Quebecers (whose first language is English) :

	B) French-speaking Quebeckers (whose first language is French) : (Amireault, 2002).
--	---

Attitudes à l'égard du français parlé au Québec (Gagné et Popica)	Attitudes towards French spoken in Quebec (Gagné et Popica) se10
2. J'ai un rôle à jouer dans la préservation du français au Québec.	2a. I have a role to play in the preservation of French in Quebec. (Roy-Mercier, Comeau, Riverin et Sénéchal, 2012 : 100)
17. Je déteste entendre l'accent québécois.	17b. I hate hearing the French accent spoken in Quebec. INVERSÉ
26. L'apprentissage du français québécois (le français parlé par les Québécois) me rend fier(ère).	26c. Learning Quebec French (e.g. the French language used by Quebeckers) makes me proud.
58. Si le français québécois disparaissait, ce me serait pas une grande perte.	58d. If French spoken in Quebec would disappear, it would not be a great loss. (adapté de Gardner, 1985) INVERSÉ
61. Le français québécois devrait être plus préservé.	61e. French spoken in Quebec should be more preserved.

La dimension intégrative	Integrativeness (Gardner; Davidson) se11
11. Il est important pour moi d'apprendre le français, car cela me permettra d'être plus à l'aise avec des francophones.	11a. It is important for me to learn French because it will allow me to feel more at ease with French-speaking people. (Clément, 1978 : 15; Gardner, 1997)
34. Il est important pour moi d'apprendre le français, car cela me permettra d'avoir des amis francophones.	34b. It is important for me to learn French because it will allow me to make French-speaking friends. (adapté de Clément, 1978 : 15)
49. C'est important d'apprendre le français parce qu'on vit au Québec.	49c. It is important to learn French because we live in Quebec. (Gagné et Popica)
53. Le français est important pour mieux connaître la culture des francophones.	53d. French is important in order to learn more about the culture of its speakers. (Deleted from original: "and

	art.”) (Modifié affirmativement, Dörnyei, 2006 : 158)
54. J’aimerais devenir comme les gens qui parlent français.	54e. I would like to become similar to the people who speak French. (Modifié affirmativement, Dörnyei, 2006 : 158)

Le désir d’apprendre le français	Desire to learn French (Gardner, 1997) se12
Items positifs	<i>Positively keyed Items</i>
9. Si j’avais le choix, je consacrerai tout mon temps à l’apprentissage du français.	9a. If it were up to me, I would spend all of my time learning French.
12. J’aurais aimé commencer à étudier le français à un jeune âge.	12b. I wish I had begun studying French at an early age.
32. J’aimerais apprendre le français le mieux possible.	32c. I would like to learn as much French as possible.
56. J’aurais aimé être fluide en français.	56d. I wish I were fluent in French.
64. Je veux apprendre le français aussi bien qu’il deviendra une seconde nature pour moi.	64e. I want to learn French so well that it will become second nature to me.
Items négatifs	<i>Negatively keyed Items</i>
15. Pour être honnête, j’ai vraiment peu envie d’apprendre le français.	15f. To be honest, I really have little desire to learn French. INVERSÉ
19. Connaître le français n’est pas vraiment un objectif important dans ma vie.	19g. Knowing French isn’t really an important goal in my life. INVERSÉ
25. Je rêve parfois d’abandonner l’apprentissage du français.	25h. I sometimes daydream about dropping French. INVERSÉ
44. Je n’ai aucune envie d’apprendre plus que les bases du français.	44i. I haven’t any great wish to learn more than the basics of French. INVERSÉ
50. Je trouve que je perds l’envie de connaître le français.	50j. I find I’m losing any desire I ever had to know French. INVERSÉ

ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS
DE L'ENSEIGNEMENT REÇU CLASSÉS PAR CATÉGORIE

Perceptions envers les enseignants de FLS	Perceptions Toward FSL Teachers se13
75. Mes enseignant(e)s de français ont essayé de s'assurer que j'étais à l'aise.	75a. French teachers tried to ensure that I felt confident. (Rosenfield)
77. Mes enseignant(e)s de français m'ont traité avec respect.	77b. French teachers treated me with respect. (Rosenfield)
80. Je pense que mes enseignant(e)s ont rendu le curriculum et le matériel didactique pertinents pour moi.	80c. I feel that teachers made the curriculum and the teaching material relevant to me. (Dörnyei, 2001, <i>Motivational Strategies in the Language Classroom</i>)
82. Les enseignant(e)s de français m'ont montré qu'ils se souciaient de mon apprentissage.	82d. French teachers showed me that they cared about my learning. (Dörnyei, 2001)
83. Les enseignant(e)s de français ont transmis leur enthousiasme pour la discipline FLS.	83e. French teachers communicated their enthusiasm for the subject. (Dörnyei, 2001)
86. Je pense que la rétroaction des enseignant(e)s a été utile.	86f. I feel that teachers' feedback was useful. (Dörnyei, 2001)
88. En général, les enseignant(e)s de français ne posaient de questions qu'aux bons étudiants.	88g. In general, French teachers were asking questions only to good students. (Gagné et Popica) INVERSÉ

Perceptions à l'égard de la discipline FLS	Perceptions Toward the Discipline se14
70. Je pense que nous aurions dû faire plus de conversation dans nos cours de français.	70a. I feel that we should have done more conversation in our French classes. (Gagné et Popica) INVERSÉ
73. Je pense que nous aurions dû faire plus de grammaire.	73b. I feel that we should have done more grammar. (adapté de Jean et Simard, 2011) INVERSÉ
76. Je pense que les lectures ont été trop difficiles.	76c. I feel that the readings were too difficult. (Gagné et Popica) INVERSÉ
79. Je pense que nous aurions dû faire plus d'activités d'écriture.	79d. I feel that we should have done more writing activities. (Gagné et Popica) INVERSÉ

84. Le contenu des cours de français était ennuyeux la plupart du temps.	84e. French class content was boring most of the time. (Gagné et Popica) INVERSÉ
87. Je pense que nous aurions dû faire plus d'activités d'écoute.	87f. I feel that we should have done more listening activities. (Gagné et Popica) INVERSÉ

Perceptions de sa compétence linguistique	Perceptions of Linguistic Competence se15
69. Je sens que je suis bon en français.	69a. I feel that I am good in French. (Gagné et Popica)
71. Je sens que je peux aider un(e) touriste francophone à trouver son chemin dans la ville.	71b. I feel that I am able to help a Francophone tourist to find his/her way in the city. (Gagné et Popica)
72. Je sens que je peux négocier en français l'achat d'un produit.	72c. I feel that I am able to negotiate in French the purchasing of a product. (Gagné et Popica)
74. Je ne suis pas capable de comprendre un film en français.	74d. I am not able to understand a film in French. (Gagné et Popica) INVERSÉ
78. Je sens que je peux utiliser mes connaissances en français dans des situations réelles.	78e. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations. (Dörnyei, 2001 : 140)
81. Je pense que je peux faire une présentation en français liée à mon expertise professionnelle à des collègues/clients.	81f. I feel that I am able to do a presentation in French to colleagues/clients related to my professional expertise. (Gagné et Popica)
85. Je pense que je peux communiquer en français avec mes collègues/clients dans mon domaine professionnel.	85g. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field. (Gagné et Popica)
89. Je sens que je peux parler avec précision en français (par exemple, sans erreurs grammaticales).	89h. I feel that I am able to speak French accurately (e.g. without grammatical errors). (adapté de Jean et Simard, 2011 : 485)

ANNEXE E : CATÉGORIES THÉMATIQUES DES ENTREVUES

PERCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT REÇU

THÈMES ET SOUS-THÈMES	DESCRIPTION	Nombre de répondants
Au primaire		
Contenu enseigné	Grammaire	19
	Écriture	10
	Vocabulaire	8
	Communication orale	7
	Compréhension écrite	5
	Culture	2
Méthodes	Manuel ou feuilles d'activités	4
	Travail sur les verbes	3
	Dictées	3
	Mémorisation (verbes, poèmes)	2
	Lecture de livres	2
	Associations image-mot	2
	Enseignement répétitif du même contenu	2
	Visionnement de films	1
	Chansons	1
Profs/institution :	N'en parlent pas	12
	Réponses positives	5
	Réponses dépréciatives	5
Impression générale :	Négative	10
	N'en parlent pas	7
	Positive	2
	Neutre	3

Au secondaire		
Contenu enseigné	Grammaire Compréhension écrite Écriture Communication orale Compréhension orale Vocabulaire Culture	15 14 13 10 2 2 2
Méthodes	Enseignement + exercices de grammaire (Bescherelle) Débats, conversation, exposés oraux Lecture textes, livres, journal Enseignement répétitif du même contenu Rédaction de textes Manuel, feuilles d'activités, travail individuel Tests de compréhension de texte Cours magistral et prise de notes Projets Jeux Dictées Films, pièces de théâtre	12 12 7 6 6 6 5 5 3 1 1 1
Profs/institution	Réponses positives N'en parlent pas Réponses dépréciatives	12 5 5
Impression générale	Négative Positive N'en parlent pas Neutre	9 6 4 3
Au collège		
Contenu enseigné	Grammaire Écriture Compréhension écrite Communication orale Culture Vocabulaire Activités variées	9 9 9 8 3 1 1

Méthodes	Lecture de romans	6
	Rédaction de textes	5
	Cours structurés autour d'un thème	4
	Enseignement plus structuré, plus encadré	4
	Discussions, présentations orales	4
	Tests de compréhension de texte	3
	Règles de grammaire (répétitif)	2
	Analyse d'œuvres	2
	Travail à partir d'un manuel	1
	Cours magistral et prise de notes	1
	Exercices d'entraînement	1
	Révision	1
	Projets créatifs	1
	Profs/institution	Réponses positives
N'en parlent pas		9
Négative		1
Neutres		2
Impression générale	Positive	15
	Négative	4
	Neutre	2
	N'en parlent pas	1

PERCEPTIONS DES FACTEURS INFLUENÇANT L'APPRENTISSAGE DU FLS

Milieu	Facteurs positifs	N^{bre} rép.
École	Lecture	17
	Interaction orale	15
	Enseignant motivant, enthousiaste	14
	Culture (films, théâtre, littérature, musique, histoire, télé)	11
	Activités amusantes	6
	Contenu pratique, intéressant, utile	5
	Activités collaboratives	4
	Grammaire en contexte	4
	Informers très tôt sur les avantages d'apprendre le français	4
	Intégration des nouvelles technologies	4
	Écriture	3
	D'autres disciplines enseignées en français	3
	Projets	3
	Homogénéité des groupes	3
	Commencer l'apprentissage plus tôt	3
	Enseignement de stratégies d'apprentissage	3
	Correction des erreurs, enseignement plus strict	3
	Motivation interne	3
	Travailler par thèmes	2
	Taille réduite des groupes	2
	Analyse de livres	2
	Plus de cours de français	2
	Vocabulaire	2
Méthodes d'enseignement diversifiées	1	
Rendre les étudiants autonomes (pas de dico, pas de Bescherelle)	1	
Outils (dictionnaire, Bescherelle)	1	
Extérieur	Contacts en français (travail, bénévolat, sorties, jumelages, stages, etc.)	22
	Rôle de la famille	9
	Aide supplémentaire (devoirs, tuteur)	8
	Lecture individuelle	6
	Écoute d'émissions (radio, télé)	5
	Exercices d'écriture	1
	Motiver les leaders et les parents (les ados vont suivre)	1

	Facteurs négatifs	Nbre rép.
	Enseignement inefficace (manque de cohérence, contenu répétitif, grammaire décontextualisée-12, trop d'accent mis sur l'écriture-10)	18
	Manque de contact/pratique en français à l'extérieur	16
	Anxiété, pression sociale	15
	Résistance du groupe à l'apprentissage de la langue	9
	Nombre d'heures d'enseignement insuffisant	4
	Difficulté du contenu enseigné	3
	Perception d'absence de progrès	3
	Le français – 3 ^e langue	2
	Manque de motivation personnelle	2
	Accumulation des difficultés	1
	Début tardif de l'apprentissage (au primaire)	1
	Le danger de la traduction	1

MOTIVATION À APPRENDRE LE FLS

1. RAISONS DE LA MOTIVATION	Carrière	22
	Interaction sociale	18
	Interne	14
2. RAISONS DE LA DÉMOTIVATION/ RÉSISTANCE	Obligation	19
	Enseignement peu stimulant (contenu répétitif, absence de progrès, trop d'accent mis sur la grammaire)	17
	Contexte politique	11
	Anxiété causée par un environnement franco exigeant, arrogant	9
	Influence du milieu	9
	Difficulté de la langue	8
	Intention d'exil	6
	Refus de l'effort (paresse)	6
	Absence d'explication relative à l'importance d'apprendre le FLS	4
	Perception de l'inutilité de parler français (anglais suffisant)	4
	Sous-classement intentionnel – phénomène connu	21
3. FACTEURS EXTERNES MOTIVATEURS	Encouragement parental	19
	Usage quotidien de la langue	12
	Amis	9

ANNEXE F : CONCEPTION ET VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

Tel qu'expliqué dans le cadre théorique de ce rapport, le questionnaire utilisé dans cette étude s'appuie principalement sur des instruments de mesure validés sur tous les continents au cours des 40 dernières années. Le Service de consultation en analyse de données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal a collaboré avec les chercheurs pour effectuer une préexpérimentation du questionnaire auprès de la population visée. Des analyses en composantes principales (ACP) ont été réalisées à cet effet afin de valider l'instrument et ainsi assurer la fiabilité des résultats. Toutes les catégories du questionnaire (voir annexe D) ont été ajustées suite à ces analyses en suivant les règles de l'art des écrits en statistiques avec le concours du SCAD. Dans cette annexe, seuls les résultats de ces analyses pour les échelles conçues par l'équipe de recherche aux fins de cette étude sont présentés : 1) Attitudes à l'égard du français parlé au Québec, 2) Perceptions envers les enseignants de FLS, 3) Perceptions à l'égard de la discipline FLS, 4) Perceptions de sa compétence linguistique.

Pour chacune des échelles, l'alpha de Cronbach est calculé globalement. Ensuite, pour vérifier l'apport de chacun des items (les énoncés), l'alpha est recalculé en supprimant un item à la fois. Cette technique permet de détecter si un item diminue l'alpha.

Le tableau 9 présente les alphas des items de l'échelle des Attitudes envers le français du Québec. L'alpha global était près d'atteindre le seuil admis dans les écrits selon le SCAD (0,70), mais il a fallu enlever l'item Q45r pour atteindre et même dépasser ce seuil à 0,71 (colonne de droite). L'échelle présente donc une validité de construit pertinente.

Tableau 9 Alphas de Cronbach, Attitudes à l'égard du français parlé au Québec

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q2	15.2478	22.867	.447	.645
Q13r	14.0796	20.592	.524	.616
Q20	15.4336	22.676	.553	.617
Q45r	15.4159	24.656	.249	.710
Q50r	14.7080	21.726	.425	.653
Q53	15.0708	24.156	.380	.665
alpha de Cronbach global = 0.693				

Enfin, les trois échelles de perceptions ont été validées de la façon suivante. Une ACP a été effectuée avec une rotation varimax pour obtenir des facteurs orthogonaux. Une première analyse a été faite pour voir le nombre de facteurs déterminés par le modèle (soit par la méthode des valeurs propres ou par la méthode graphique). Ensuite, comme théoriquement l'équipe de recherche s'attendait à trouver trois composantes, une ACP a été effectuée en fixant le nombre de facteurs à trois.

Les premiers indicateurs à regarder avant de faire une ACP sont l'indice KMO et le test de Bartlett. Le tableau 10 montre que l'indice KMO est très bon et le test de sphéricité de Bartlett est significatif. Il y a donc un patron dans les corrélations et une ACP peut être utilisée.

Tableau 10 Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		.807
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	1030.008
	ddl	231
	Signification	<0.001

Il faut aussi regarder les corrélations entre chacun des items et le tableau 11 montre que celles-ci sont bonnes.

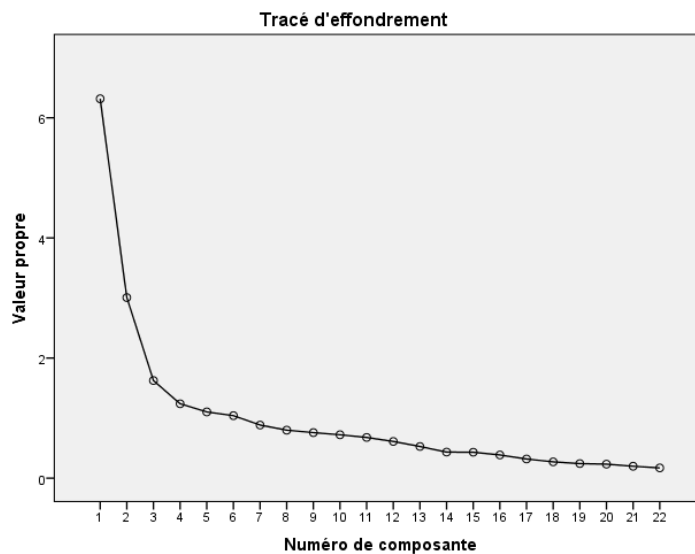
Selon la technique de la valeur propre, qui garde les composantes ayant une valeur propre supérieure à 1, l'ACP suggère six composantes (variance expliquée de 65,1 %).

Tableau 12 Variance expliquée et valeurs propres (extrait)

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	6.317	28.712	28.712	6.317	28.712	28.712	4.998	22.718	22.718
2	3.007	13.668	42.380	3.007	13.668	42.380	3.428	15.580	38.298
3	1.626	7.389	49.769	1.626	7.389	49.769	1.655	7.521	45.819
4	1.239	5.631	55.400	1.239	5.631	55.400	1.527	6.939	52.758
5	1.103	5.014	60.414	1.103	5.014	60.414	1.477	6.715	59.472
6	1.040	4.729	65.143	1.040	4.729	65.143	1.248	5.671	65.143
7	.884	4.019	69.162						
8	.799	3.631	72.793						
9	.759	3.448	76.241						
10	.723	3.286	79.527						
11	.678	3.081	82.608						
12	.611	2.777	85.385						

Selon la méthode graphique (coude de Cattell), l'analyse suggère plutôt trois ou quatre composantes.

Figure 21 Tracé des valeurs propres



La méthode du coude de Cattell suggère trois composantes, tout comme le cadre théorique. Ainsi, le tableau 13 présente la matrice des poids pour trois composantes. La signifiante des poids dépend de la taille de l'échantillon. Pour un échantillon de n=100 (dans cette analyse, en excluant les manquants, l'échantillon est de 112), un poids est considéré comme « significatif » s'il est supérieur à 0.512⁵. Le tableau 13 présente les matrices de poids, tous ceux plus grands que 0.512 sont en jaune et ceux entre 0.3 et 0.512 sont en vert (0.3 est l'ancien critère de significativité encore utilisé dans les écrits). La dernière colonne des tableaux présente l'échelle dans lequel se trouvait l'élément dans le cadre théorique.

Tableau 13. Matrice des poids pour 3 composantes (49.8% de variance expliquée)

	Composante			théorique
	1	2	3	
Q86	.794	.043	.229	3
Q74	.772	.006	-.025	3
Q90	.756	.229	-.137	3
Q70	.748	.132	.069	3
Q73	.740	.016	.035	3
Q82	.740	.151	.169	3
Q76R	.720	.061	-.136	3
Q80	.690	.198	.299	3
Q72	.488	.290	.223	2
Q88	.326	.278	.070	2
Q83	-.047	.816	.037	1
Q84	.003	.760	.129	1
Q77	.011	.688	-.114	1
Q87	.332	.647	.194	1
Q81	.120	.637	-.123	1
Q85R	.299	.590	.094	2
Q79	-.012	.561	.477	1
Q78	.256	.538	-.156	2
Q89R	.120	.411	.105	1
Q71	-.022	.014	.665	2
Q75	.131	-.169	.626	2
Q69R	.141	.191	.583	1

⁵ Field, Andy. (2009 : 644). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (3^e éd.). London : Sage.

Ces résultats ont permis de confirmer les échelles de Perceptions envers les enseignants de FLS et de Perceptions de sa compétence linguistique. Les items de l'échelle de Perceptions à l'égard de la discipline FLS ont été retouchés à partir de ces analyses de concert avec la statisticienne du SCAD afin de leur donner davantage de cohérence interne tout en s'appuyant sur le cadre théorique.