

Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec

Philippe Gagné
Cégep Vanier

Maria Popica
Cégep John-Abbott

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 article de vulgarisation n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs. Il est possible de télécharger le rapport complet 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>

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.

« *French is the language of love but there is no love.* »

— Une élève —

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la francisation des non-francophones est une priorité depuis une quarantaine d’années. 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 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

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.

pour contribuer à l'essor du français sur le marché du travail. Ces données inédites et objectives sur le bilinguisme des jeunes Québécois de langue anglaise (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 Québécois de langue française (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 QA n'a pas seulement une incidence sur le marché du travail : c'est le fameux vivre-ensemble québécois qui en souffre en poussant plus de 10 % à vouloir quitter le Québec.

Le FLS au primaire et au secondaire

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.

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 au corps enseignant. Il est primordial 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.

Le FLS au collégial

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.

Au début du siècle, la Commission Larose et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial ont plaidé pour un rehaussement des compétences en FLS au collégial comme facteur de francisation des entreprises, mais aussi d'appartenance linguistique et culturelle (Beaumier, 2001; Larose et al., 2001). En 2005, la Direction de l'enseignement collégial au ministère et les enseignants des deux disciplines de langue seconde 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 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.

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 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

maitrise. 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 de langue anglaise 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 maitrise 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.

CADRE THÉORIQUE

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.

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 fait référence aux 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 ».

Ainsi, 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) ».

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).

Dans le but de préciser l'acception 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.**

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.

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.

MÉTHODOLOGIE

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.

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. L'échantillon 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.).

Le tableau 2 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 2 correspond bien aux proportions du nombre d'élèves par niveau de la population totale (voir tableau 1).

Tableau 2 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.

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.

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. 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 méga-thèmes. 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).

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.

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. 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.

RÉSULTATS

Les résultats présentés dans cet article retiennent les faits saillants de l'étude. Une seule figure représente graphiquement des données pour alléger le texte. Les lectrices et lecteurs intéressés par une démonstration exhaustive des résultats doivent consulter [le rapport de recherche](#).

En réponse à la 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.

Perceptions à l'égard de la discipline FLS

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- $p=0.632$), c'est-à-dire qu'il n'y a aucune différence entre les faibles et les forts : tous ont une perception négative.

Lors des entrevues et des groupes de discussion, 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 Mark illustrent cette perception négative : « *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) Seulement deux répondantes gardent une impression plutôt positive de leur apprentissage du FLS au primaire.

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

Quant à la perception générale du collège, 15 répondants gardent un souvenir positif. Rachel et Olivia 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*.

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.

Perceptions envers le corps enseignant

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.

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) 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 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)

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)

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 se prononce 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) 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.* » C'est aussi l'attitude condescendante de certains enseignants qui est mentionnée, notamment par Samantha : « *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)

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*. « *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.* » (Olivia)

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 : « *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.* »

Perception de sa compétence linguistique

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. Par ailleurs, 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.

Des données relevant de la « dynamique de l'amitié » seront explicitées plus loin, 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.

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. Ces données rappellent les résultats de Jean et Simard (2011) mentionnées dans le cadre théorique au sujet du fait que 80 % de leurs répondants, inscrits dans le programme « de base », ont affirmé qu'ils parlent français « avec précision » alors qu'objectivement, leur classement au collégial montre que ce n'est pas le cas. En toute logique, l'élève peut se dire qu'il en a assez fait sans savoir (encore) qu'il pourrait avoir tort. 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. 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. « (...) 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. »

Attitudes envers la communauté francophone et le français parlé au Québec

Les attitudes envers la communauté francophone sont légèrement négatives à tous les niveaux. 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). 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. 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 rappeler 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.

Samantha mentionne 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)

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 a pas de différence significative même si la moyenne est très proche du niveau 102.

Un répondant dans un groupe de discussion s'exprime sur le français parlé au Québec : « *I said that they don't speak their language correctly.* » Chercheure : *Avez-vous l'impression que le français québécois n'est pas un français correct?* « *Absolutely.* » [Le groupe s'exprime en même temps : Oui] « *Quebecker is like more slang it's like...* » « *And they want us to speak this language.* »

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

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. 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.

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 ($F(4,919)=2.663, \text{valeur-}p=0.031$). 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, 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.

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. 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 recoupent plusieurs des thèmes identifiés dans les entrevues et les groupes de discussion.

Enfin, le sous-classement intentionnel, cas particulier de manifestation de la résistance à l'apprentissage, 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.

Motivation pour l'apprentissage du FLS

Tel qu'expliqué dans 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, 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).

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. 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).

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- $p=0.159$). 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 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.

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 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)

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

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.

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.

La figure 1 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, 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. 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.

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.

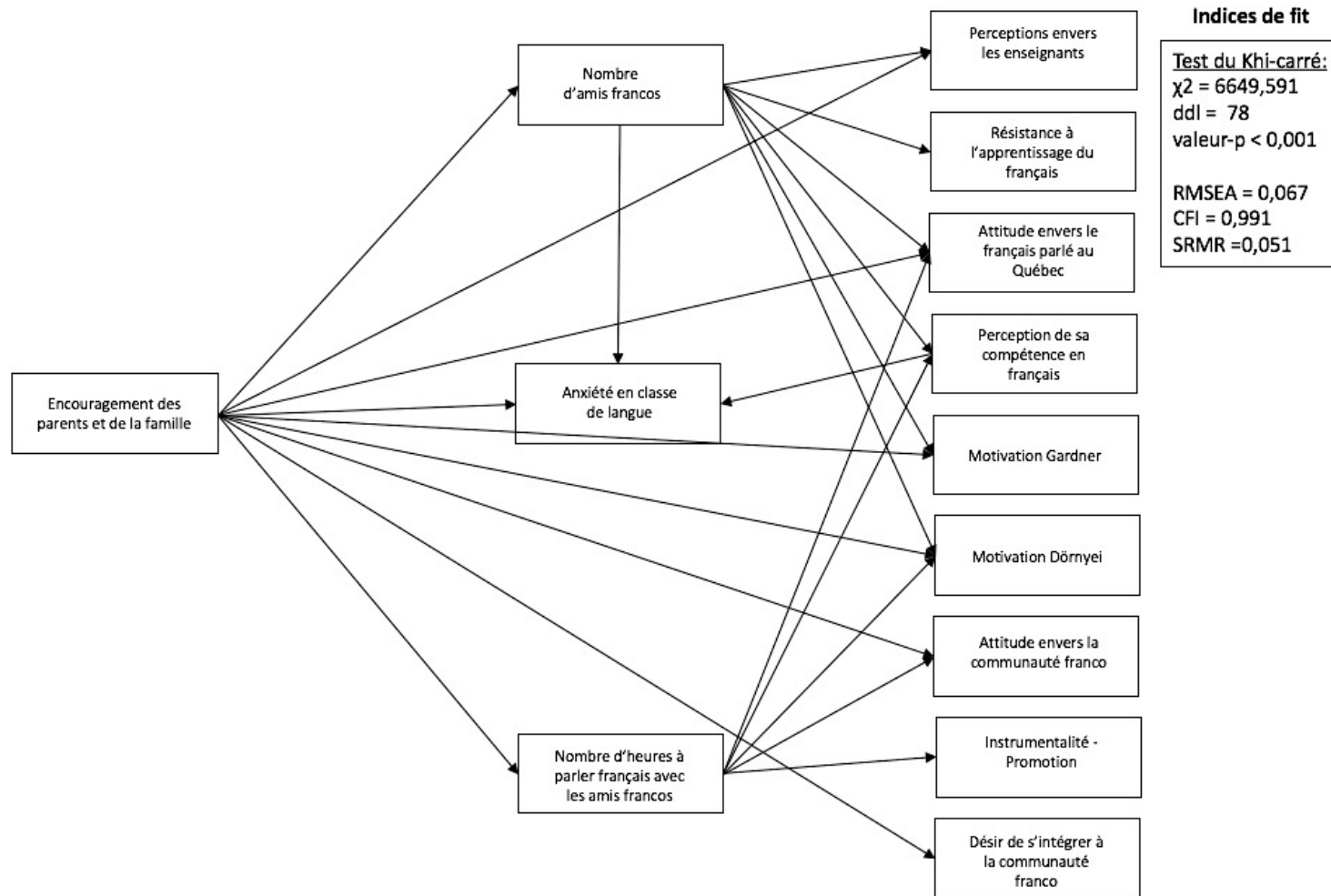


Figure 1 Modèle des effets de la dynamique de l'amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels

RECOMMANDATIONS

Une mise en contexte et des explications détaillées accompagnent chaque recommandation dans [le rapport de recherche](#).

RECOMMANDATION 1 : les devis ministériels

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

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)

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

RECOMMANDATION 4 : la CCI et les jumelages interculturels

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

RECOMMANDATION 5 : l'interaction orale

Accentuer l'interaction orale dans les cours

RECOMMANDATION 6 : l'enseignement correctif

Encourager l'enseignement correctif dès le primaire

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

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

RECOMMANDATION 9 : le français dans les programmes d'études

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

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

BIBLIOGRAPHIE

- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. MA : Addison-Wesley.
- Amireault, V. (2002). *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.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- 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).
- Cabot, I. (2016). Motivation scolaire. Lasalle : Centre de documentation collégiale. Récupéré du site : <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34670>
- 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.
- 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.
- Davidson, T. (2012). « *Je ne suis pas anglo, mais je parle anglais* » *Les Québécois et la motivation pour apprendre la langue seconde*. UQAM, Montréal.
- 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., Csizér, K. et Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: a Hungarian perspective*. Toronto : Multilingual Matters.
- Éducation et enseignement supérieur (Gouvernement du Québec). (n.d.). Progression des apprentissages au primaire. Consulté le 1^{er} mars 2017, 2017 du site : http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francais/index_en.asp
- Gagné, P. (2012, August 27). 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., 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.Bll.DocumentGenerique_69235&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjij7p3xLGTZDm

LVSmlLoqe/vG7/YWzz

- 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, 68 Middle Road, Rowley, 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.
- 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
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres : Routledge.
- 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.
- Larose, G., Corbeil, J.-C., Bouchard, J., Cajole-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.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- 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>
- 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.
- 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>
- 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, 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., pp. 123–147). 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. (2017). Portrait de la situation linguistique. Récupéré du site : <http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/portrait/>
- 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.
- 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.